

# Modern Nyelvoktatás

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

*A tartalomból:*

- ❖ Papp Ferenc búcsúztatása ❖
- ❖ A nyelvtudomány kihívásai ❖ Nyelv és ethosz ❖
- ❖ Szertefoszló mítoszok: Számít-e a heti óraszám? ❖
- ❖ Milyenfajta nyelvtudásra készítik fel németből a szakközépiskolásokat? ❖
- ❖ A nyelvvizsgáztatás minőségbiztosítása ❖
- ❖ Nyelvpedagógus dilemmák ❖ A Harmadik Birodalom nyelvpolitikájáról ❖
- ❖ Nyelviskolák hirdetései ❖ Gouin módszere mai szemmel ❖

❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



VII. évfolyam 2-3. szám

2001. szeptember



---

# Modern Nyelvoktatás

---

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

### TARTALOM

- Lengyel Zsolt*: Papp Ferenc búcsúztatása ... 3  
*Alexander Z. Guiora*: A nyelvtudomány kihívásai ... 4  
*Péntek János*: Nyelv és ethosz ... 11  
*J. Charles Alderson*: Szertefoszló mítoszok: Számít-e a heti óraszám? ... 19  
*Einhorn Ágnes*: Milyenfajta nyelvtudásra készítik fel németből a szakközépiskolásokat? ... 29  
*Dávid Gergely*: A nyelvvizsgáztatás minőségbiztosítása erőforrás-hiányos viszonyok között ... 41  
*Csillagné Asztalos Enikő*: Nyelvpedagógus-dilemmák az ezredforduló Magyarországon ... 60  
*Molnár Krisztina*: A Harmadik Birodalom nyelvpolitikájáról ... 66  
*Wallendums Tünde*: A nyelvviskolák hirdetéseinek jellegzetességeiről, a nyelvi reklámokról ... 77  
*Antal Lajos*: „Historia est magistra vitae.” Gouin módszere mai szemmel ... 92
- KÖNYVSZEMLE ... 97  
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK ... 134

---

VII. évfolyam 2-3. szám

2001. szeptember

### **Szerkesztő bizottság**

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet

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

KLAUDY KINGA, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Eötvös Loránd

Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Központ, Budapest

KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és Szegedi Tudományegyetem

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 és MTA, Budapest

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Hírvonat: Szabylár Anna, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest

Szoftver-kritika-rovat: Horváth József, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Felelős szerkesztő: Blaschtkik Éva, Corvina Kiadó, Budapest

*Folyóiratunk az Oktatási Minisztérium 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 hirdetésfelveletel): 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

# Papp Ferenc (1930–2001) búcsúztatása

Kedves Feri! Megköszönni és elköszönni jöttünk Hozzád. Megköszönni tanítványaid között gazdagon szétszórt életedet. Nem kímélted Magad, bőkezű voltál, gyakran egészségedet szolgált fedezetül. Kezdetben nem, de később egyre inkább megtudtuk, hogy a nekünk osztott tudást hajnalokig tartó munka árán szerezted meg. Keményen megdolgoztál azért, hogy legyen mit szétosztani. Nekünk valahogy úgy tűnt föl, mivel a legbonyolultabb nyelvészeti kérdéseket is könnyed egyszerűséggel, eleganciával adtad elő, hogy csak egy belső forgatókönyv lapjairól olvasol föl nekünk. Kérdéseinkre, megjegyzéseinkre adott válaszaidból, az általad tett kitérőkből, az akkor és ott zajló eseményekről alakított véleményedből derült ki, hogy e belső forgatókönyv mennyire széles területet körülhatároló vázlat. Vázlat – szilárd támpontokkal, de sohasem megmerevedett struktúrákkal. Belső vázlatod első pontjait az édesanyádtól tanult nyelvek, a magyar és a francia, természettudós édesapádtól a tudományos munka iránti alázat, kitartás jelentették.

Hogy mit nyertünk azáltal, hogy tanítványaid lehettünk, tudjuk. Hogy mit veszítetünk azzal, hogy már nem vagy köztünk, még éppen csak sejtjük. Nagy betegen is szolgáltál nekünk, minket. Valahol azt írtad, nincs kis és nagy tudomány. Valamennyien ugyanannak a szalagnak különböző pontjain állunk. A szakdolgozatát író egyetemista, kandidátusi, doktori értekezésével vívódó egyaránt megkereshetett. Mindenkit komolyan vettél. Munkát, tudást, felelősségvállalást követeltél – mindenkitől, és tetted mindezt úgy, hogy lingvisztikai racionalizmusodat szelíden átszőtte lelkesült ihletettséged, karizmatikus kisugárzásod. Valahogy fel sem ötlött, hogy a nyelvészeti kérdések, problémák – ha nem is egy generáció számára – ne lennének valamiképpen megoldhatók.

Lehet, hogy nem magunknak dolgozunk – vallottad. Mint a legtöbb igazi Mester: egyszerre éltél a jelenért és a jövőért. Majd a jövő eldönti – mondtad – munkánk hasznosságát. Neked nem kellett a jövő ítéletére várni.

Megköszönni és elköszönni jöttünk Hozzád. Elköszönni, mert nagyszerű szellem olyan törekeny testbe záratott, melyen végül is diadalt vett a gyilkos kór. Példát mutattál ebben is. Szenvedéseidet igyekeztél leplezni, heroikus küzdelmet vívtál, de Marikán kívül szinte senkit nem akartál ebbe a küzdelembe beavatni.

Elköszönök Tőled, de csak attól, ami Benned mulandó, ami a testi. Szellemedtől, tanításaidtól nem. Más, szegényebb lett haláloddal a magyar nyelvész társadalom, de a nemzetközi is.

Kedves Feri! Elköszönünk. Köztünk maradsz, bennünk élsz tovább: írásainkban, kutatásainkban és szívünkben. Valamennyi tanítványod nevében: Lengyel Zsolt.

## A nyelvtudomány kihívásai

Képzelnünk el egy juhászt, amint hazatér a legelőről, miután portyázó oroszlánok megölték nyájának néhány állatát. Be kell számolnia a veszteségekről. Elmeséli, hogy az oroszlánok irtózatos pusztítást végeztek a nyájban, és öt juhot elhurcoltak! A gazda ezután megszámolja a juhokat, és észreveszi, hogy öt hiányzik. Most képzeljük el, hogy juhászunk süketnéma. Széles gesztusokkal eljátssza az oroszlánok pusztító támadásának történetét, és öt ujjának felmutatásával jelzi, hogy öt juh hiányzik. Most pedig képzeljük el még egy másik juhászt, aki nagyon fél a gazda haragjától az elveszített állatok miatt. Juhászunk elmenekül, és tisztes távolságból a következő üzenetet küldi: „Az oroszlánok öt juhot elhurcoltak.” Később, a tábortüzek melegénél az emberek újra és újra elmesélik és eljátsszák a történetet az öt juhról és az oroszlánfalkáról. Idővel különböző változatok jönnek létre. Némelyikben leopárd és egy kölyök szerepel, másokban egy bátor juhász, aki legyőzte a félelmetes ragadozót. Csak a juhász által távolról küldött üzenet marad mindig ugyanaz. *Az emlékezet rögzítése kitörölhetetlen és újra előhívható formában – ellentétben a mitológiával – történelmet hozott létre.*

A technológiai fejlődés jelentős mértékben tökéletesítette az ilyen beszámolókat. A történetmondó hangja tetszés szerint rögzíthető és reprodukálható. A némajátékok felváltották a megmaradó képek, először álló-, majd mozgóképek, amelyek szabadon előhívhatóak. Az üzenet azonban nem tökéletesedett, az maga is tökéletes.

A történelemtudat kialakulásának előfeltétele, hogy rendelkezünk olyan eszközökkel, amelyeknek segítségével az egyéni és a kollektív emlékezet tartalmát rögzíteni tudjuk. Három modalitás létezik ma e célra: az egyik kép alapú, a másik hang alapú, a harmadik pedig szimbólum alapú. Az első kettő konkrét reprezentáció, míg a harmadik (és csakis a harmadik) absztrakt reprezentáció. Az intelligens lét – mind törzsfelföldési, mind pedig lételméleti értelemben – a szimbolikus reprezentáció képességét jelenti; a belső reprezentáció képességét, amikor a reprezentált tárgy nincs jelen; a beszéd folyamatának és magának a gondolkodás folyamatának egyfajta belső reprezentációját, egy metanyelv birtoklását.

A nyelvtudománynak mint az emberi viselkedéstudományok egyik fő területének

---

A szerző a Haifai Egyetem professzora. Eredetileg angol nyelvű előadása a (Pécsi Tudományegyetemen 2001. április 17. és 19. között megrendezett) XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus plenáris ülésén hangzott el. Szerkesztőségünk köszönetét fejezi ki Bocz Andrásnak, aki a magyar nyelvű változat előkészítésében közreműködött. *(A szerk.)*

végtelenül sok változással kell számolnia mind a felmerülő kérdések, mind pedig az arra adandó válaszok tekintetében. A kérdések az élettudományok, a társadalomtudományok és a humán tudományok határterületén jelentkeznek, és komoly kihívásokat vetnek fel empirikus és elméleti szinten egyaránt.

A problémák megtévesztően egyszerűek: milyen kérdéseket tegyünk fel, hol keressük a válaszokat, és hogyan közvetítsük a kutatás eredményeit.

A szaktudományos kultúrában, mely korunk fémjele, a tudományágak létrehozása, meghatározása és újradefiniálása úgy történik, hogy pontosan kijelöljük és koherensnek tekintjük megfigyeléseinket, majd tanulmányozásukhoz egy sajátos módszertant alkalmazunk. Időnként azonban e hagyomány tagadhatatlan előnyeit gyengíti a kizárólagosság és merevség, amelyet a hagyomány előír, és ez az adott tudományterület egyre növekvő elszigeteltségéhez vezet, az alternatív lehetőségek és a nem kanonikus módszerek elutasításával veszélyeztetve annak intellektuális életerejét. Nagy bátorságot kíván meg a kutatóktól – és minél fiatalabbak, annál nagyobb a kockázat saját karrierjük szempontjából –, hogy kitörjenek ebből a bevett és konszenzus alapján érvényesnek tekintett sablonból, hogy elfogadják más tudományterületek nézőpontjait is, hogy a tapasztalás más tartományaiból kölcsönvett módszerekkel is kísérletezzenek. Ám pontosan ők azok a férfiak és nők, akik változásokat hozhatnak a módszertanok és a diszciplináris határok területén, és a változások közvetítőjének szerepében ők maguk is jelentős mértékben hozzájárulhatnak a tudományos fejlődéshez.

Ugyanígy van ez a nyelvtudomány esetében is. Annak felismerése, hogy a nyelv több, mint beszélt szöveg, több, mint pusztá kommunikáció, hogy a nyelv viselkedés, a kultúra formálója és meghatározója, a csoport és az egyéni identitás hordozója és alakítója, végül is biológiailag meghatározott, és ez a biológiai alap mindinkább új és izgalmas módszerek segítségével megismerhetővé válik, tehát mindezek felismerése jelentősen megváltoztatta eme alapvető tudományterület tanulmányozását. Nem csupán egy új fogalmi referencia-keret átvétele (először a társadalomtudományokból, majd a viselkedéstudományokból, s végül nemrégiben az idegtudományokból), hanem ezek ismeretelméleti és módszertani hagyományának elfogadása új és izgalmas fejezetet nyitott abban az irányban, hogy megértsük, milyen szerepet játszik a nyelv az emberi fejlődésben és az emberi természet alakításában. Ez az egymást megtermékenyítő hatás mindkét irányban végbemegy. Ahogyan a nyelvtudományt gazdagították a más tudományágakból kölcsönzött nézőpontok, az emberi természet tanulmányozásával foglalkozó más tudományágakat is hasonlóképpen gazdagabbá tették a nyelvészeti vizsgálatok során szerzett eredmények és meglátások.

A legnagyobb kihívás véleményem szerint tehát az, hogy miként fogalmazzuk újra vagy finomítsuk azt, hogy mit értünk nyelven és tanuláson. Minden közül ez most a legalapvetőbb teendőnk.

1998 decemberében a *Language Learning* című folyóirat (részemről nagy megtiszteltetés, hogy munkatársa lehetek) jubileumi szimpóziumot tartott, hogy megemlékezzék fennállásának ötvenedik évfordulójáról. A tanácskozás célja az volt, hogy rekonstruáljuk az alkalmazott nyelvészet által megtett fél évszázados utat, végiggondoljuk, mit értünk el az ötven év alatt ezen a területen, és mit hozhat a jövő a tudományterület számára. Felkértünk néhány különböző nemzetiségű, kiváló tudóst, hogy osszák meg velünk, szerintük melyek azok a legfontosabb problémák, amelyekkel a széles értelemben vett nyelvtudománynak szembe kell néznie a kutatásban és az elméletalkotásban.

Úgy véltük, hogy véleményük mérce lehet annak megállapításában, hogy milyen eredményeket értünk el a múltban, és milyen irányokban kell továbbmennünk a jövőben.<sup>1</sup> Mai felszólalásomban ezekből az elgondolásokból szeretnék meríteni, kiszínezve őket – ha úgy tetszik – saját személyes előítéleteimmel. Ha már személyes előítéleteket említek, talán itt van a helye egy személyes megjegyzésnek és egy előzetes figyelmeztetésnek is.

Ahogy talán Önök is tudják, képzettségem és foglalkozásom szerint pszichológus vagyok. A nyelvtudomány területén csupán vendég vagyok, valójában olyan szerepet töltök be, mely nem összeegyeztethetetlen eredeti identitásommal és képzettségemmel: pszicho-terapeutaként dolgozom. Ebben a pozícióban, ám nem ebből a pozícióból adódóan olyan ideális távolságból tudom szemlélni a dolgokat, mely képessé tesz a problémák határozott, intuitív megértésére, s amely ugyanakkor sohasem veszélyezteti a reflektív kognitív képességek részlehajlástól mentes és kritikus alkalmazását.

Az is igaz, hogy amikor csak nyelvészettel foglalkozó hallgatósághoz beszélek (s az utóbbi harminc évben hallgatóságom legtöbbször nyelvtudósokból állt), kötelességemnek érzem, hogy megmagyarázzam magam, hogy – mondhatni – „apologia pro vita sua”-t kínáljak hallgatóságomnak. Ki vagyok én, és honnan veszem a bátorságot én, a nem nyelvész, hogy egyáltalán bármit is mondjak a nyelvről; hogy mentegetőzzem még azért a felvetésért is, hogy valami érdemlegeset tudok mondani, amit a nyelvészek korábban még nem hallottak volna.

Ma ezt nem fogom megtenni. Ugyancsak megpróbálok ellenállni annak a kísértésnek is, hogy személyes intellektuális utamnak bemutatásával terheljem Önöket. Ehelyett megpróbálok kifejtetni érveimet a tudományközi kutatás és módszertan heurisztikus értékének támogatására.

Mielőtt a nyelvtudományra térnék, hadd osszam meg Önökkel, mi történik nézetem szerint ma a pszichológiában. Fontosak ezek az áramlatok és irányok, mert relevánsak a nyelvészeti kutatás számára is.

Mérhetetlen változásnak vagyunk ma tanúi, amikor az élet eredetéről és fejlődéséről alkotott ismereteinket vesszük számba. A legújabb törekvések az élettudományok legösszetettebb kérdéskörét veszik célba: miként jutunk el sejtek és áramkörök együtteséből egy olyan organizmushoz, amely tud, tanul és – az emberi lények esetében – nyelvet használ, következtetésekre jut, érzelmekkel rendelkezik, s tudatában van ezeknek a folyamatoknak.

Ezek a kérdések – miként már említettem – az élettudományok, a társadalomtudományok és a humán tudományok határterületén jelentkeznek, és komoly kihívásokat vetnek fel empirikus és elméleti szinten egyaránt. Új stratégiákra és kísérleti paradigmákra van szükség a problémák tanulmányozásához. A neurobiológiai működés olyanra összetett, hogy csak nagyon kifinomult modellálási stratégiákkal tudjuk összegyűjteni a szükséges információkat és megalapozni a konkrét előrejelzéseket. Az absztrakció és az információk alkalmazása szisztematikus megközelítéseket, új számítógépes stratégiákat kíván, és az ezekből a megközelítésekből származó új elképzelések új eszközöket igényelnek majd a felmerülő kérdések megválaszolásához, hogy a redukcionizmustól eljussunk a komplexitáshoz.

Amit eddig elértünk az elméletalkotásban és a kísérleti paradigmák kialakításában – beleértve a példa nélküli fejlődést a képalkotási technikák és a számítástechnikai lehetőségek területén –, valódi reménnyel kecsegtet, hogy a jövőben komoly áttörést



érhetünk el az emberi viselkedés megértésében. Más szóval: most először van igazán lehetőségünk arra, hogy közvetlen kapcsolatba hozzuk a megfigyelhető viselkedést és annak neurobiológiai szubsztrátumát, és ily módon elsődrendű magyarázatot adjunk ezekre a jelenségekre. Valódi forradalom ez, és arról szól, hogy miként gondolkozunk, milyen fogalmakat alkotunk arról az összetett problémáról, amit emberi létnek nevezünk.

Közelebb a hazai vizekhez: az utóbbi mintegy negyven évet a nyelvtudományban – ahogyan Upshur helyesen rámutatott – a Noam Chomsky által az ötvenes években bevezetett transzformációs generatív nyelvtan uralta. Nick Ellis felvetette, hogy ez az elmélet hasznos életének végéhez ért, ami a nyelvhasználat, a nyelvtanulás, a nyelvi értékelés és a nyelvi változás problémáit illeti. Ellis véleménye szerint a transzformációs generatív nyelvtannak (TGNY) egyszerűen nincs adekvát módszere a tudományterület problémáinak megközelítéséhez, például a nyelv és a tapasztalás közötti kapcsolat problematikájához.

Nick Ellis további meggyőző érvet is felhoz, nevezetesen azt, hogy a nyelvi reprezentációk az agy és a társadalom között meglévő minden egyes szint interakciójából bontakoznak ki. Egyszerű tanulási mechanizmusok, melyek az emberi észlelés, motoros cselekvés és kogníció rendszereiben és a rendszerek között keresztül-kasul működnek, amikor a társadalmi környezetben nyelvi adatokkal szembesülnek, elégségesek ahhoz, hogy összetett nyelvi reprezentációk jöjjenek létre. E nézet szerint a konnekcionizmus számítástechnikai eszközöket kínál arra, hogy megmutassa, miként jönnek létre emergens, a rendszer természetéből kibontakozó tulajdonságok. A későbbiekben még visszatérek ezekhez a számítástechnikai eszközökhöz.

Minden beszámolóban uralkodó témaként szerepel – miként Alister Cumming is számot ad erről – az alkalmazott nyelvészet egyre szélesedő kapcsolódása a rokon diszciplínákhoz. Az alkalmazott nyelvészet fokozatosan eltávolodott a korábban szinte kizárólagos nyelvpedagógiától, és közelített egy sokkal tágabban értelmezett alkalmazott nyelvészethez, mely olyan témákra összpontosít, mint a másodiknyelv-elsajátítás, a nyelvi feldolgozás pszichológiája, a kétnyelvűség természete, a társadalmi és oktatási-nevelési politika. Végül, de nem utolsósorban fel kell vennünk erre a listára azt a most kibontakozó új és ígéretes interakciót is, amely a kognitív pszichológia, az idegtudományok és a számítástechnikai modellek között játszódik le, valamint azt, hogy ez mennyire releváns a nyelvtudomány számára.

A felhívásnak tehát, hogy a nyelvtudományi kutatás interdiszciplináris jellegét tovább kell erősítenünk, hangosnak és világosnak kell lennie. Hogy megértsük a nyelvet – ahogyan erre Ungerer és Schmid rámutatott<sup>2</sup> –, meg kell értenünk, hogy a nyelv miként van lehorgonyozva tapasztalatainkban és megtestesülésünkben. Végső soron minden, amit az emberiség tud és tesz, más ismeretekhez és cselekvésekhez kapcsolódik, valamilyen értelmes módon azokon keresztül szerveződik, és mindenre, amit észlel, hatással van észlelési apparátusa és perceptuális története. Végső soron minden össze van kapcsolva egymással, az emberi viselkedés egységes, a nyelv pedig ennek megköronázása, kulcs titkainak felfedezéséhez.

Évekkel ezelőtt felhívtam a figyelmet arra a különleges és alapvető szerepre, amelyet a nyelv (akár beszélt, akár írott formájában) játszik ennek a csodálatos szerkezetnek, az emberi elmének a totális hálózatában. Felvettem, hogy a nyelv egy manifesztációja, ugyanakkor motorja is annak az összetett, sokszínű szerkezetnek, amit

személyiségnek nevezünk. Rámutattam, hogy az anyanyelv a pszichológiai és kulturális esszencia átvitelének elsődleges eszköze, egy mindig jelen lévő megtestesülése az önreprezentációnak, amely magába foglalja világgépünket és saját magunkat, és nemzeti-kulturális episztemológiát hordoz. Röviden fogalmazva, azt vettem fel, hogy tekintsük a nyelvet olyan pszichológiai folyamatnak, mely más pszichológiai folyamatokkal (legyenek ezek stabilak vagy csupán átmenetiek) összefonódva, azokkal interakcióban és folyamatos fejlődésben befolyásolja, megváltoztatja és meghatározza azt a végső mátrix-mintázatot, amelyet viselkedésnek nevezünk.

Semmit, amit eddig mondtam, nem szabad úgy értelmezni, mint ami bármit is levonna az alkalmazott nyelvészet történelmi elkötelezettségének fontosságából, ti. az idegennyelv-tanítás iránt. Az idegen nyelvek tanulása – nem is beszélve azok tökéletes megtanulásáról – igen nehéz feladat kognitív értelemben, és még inkább az affektív értelemben.

Ugyanakkor fölvetem, ahogyan a múltban is emellett érveltem, hogy az anyanyelv elsajátítását és az idegennyelv-tanulást nem szabad két egymástól független rendszernek tekintenünk, hanem inkább egyetlen alapvető kognitív-affektív séma egymást kiegészítő aspektusainak, amelyek különböző módon lépnek interakcióba és ellentmondásba egymással. Sőt, ha rávilágítunk azokra a pszichológiai folyamatokra, amelyek az egyiket befolyásolják, kölcsönösen többet tudunk meg a másikról is. Olyan pszichológiai folyamat ez, amelyet néha kissé pontatlanul a személyiséggel azonosítunk.

Az évek során számtalanszor kifejtettem, hogy „a nyelv és a beszéd különleges kombinációban egyesít intra- és interperszonális paramétereket, az információfeldolgozás kognitív és affektív aspektusait, és a személyiség teljességét mutatja meg”, s ugyanakkor az érme másik oldalát is felmutattam, amikor fölvettem, hogy „a nyelvi szerkezetek hatást gyakorolnak a személyiség fejlődésére és a szilárd személyiségjegyek kialakulására”.<sup>3</sup> Másképpen fogalmazva: az anyanyelv az önreprezentáció igen hatékony dimenziója; az identitás egyik „létfonosságú érdekköre”, amely elválaszt bennünket másoktól, megerősíti egyediségünket, ugyanakkor meg is alapozza hovatartozásunkat, „az identitás nagyobb érdekköreiben: a családban, a régióban, a nemzetben, a kultúrában.” Az ezt kiegészítő érvelés természetesen az, hogy ha mindez igaz, akkor annak is igaznak kell lennie, hogy egy másik nyelvvel és annak szerkezeteivel való találkozás kihívást jelent az anyanyelv és annak *pszichológiai korrelátumai* számára azzal, hogy alternatív utakat kínál belső és külső világunk leírására, felfogására és talán megtapasztalására is.

A két egymást kiegészítő állítás tehát a következő: 1) az anyanyelv – beágyazva a teljes személyiség szerveződésébe – egyszerre modellként és akadályként szolgál az idegennyelv-tanulás számára; és 2) az idegennyelv-tanulás viszontagságai másfelől rávilágítanak arra, hogy hol van a helye az anyanyelvnek az átfogó kognitív-affektív sémában, és arra, ahogyan ez az egyének egyedi személyiségének szerveződésében manifesztálódik.

Az anyanyelv messzire ható ereje – ahogyan ezt korábbi, a nemekkel és a múlt idővel foglalkozó kutatásaink megmutatták<sup>4</sup> – arra emlékeztet bennünket, hogy egy új nyelv megtanulása alapvetően elbizonytalanító pszichológiai vállalkozás, amelyet nem jellemeznek adekvát módon az olyan fogalmak, mint a „motiváció”, az „attitűd”, vagy akár az „affektív változók” (egy olyan fogalom, amelyet néhány éve magam vezettem be).

Egy új nyelv megtanulása nem csupán valamilyen kognitív váltást kíván meg a nyelvtanulótól szókincs, a nyelvtan és a mondattan tekintetében, hanem valami ennél sokkal nehezebbet: az információ újrakategorizálását a rendelkezésre álló és kötelező érvényű nyelvi formáknak megfelelően, olyan feladat végrehajtását, amely szükségszerűen odavezet, hogy új, alternatív módokat kell felépítenie ahhoz, hogy le tudja írni, meg tudja fogalmazni, s végül meg tudja tapasztalni a benne s a körülötte lévő világot. És itt van az a pont, ahol megláthatjuk, milyen hatalmas szerepet játszik az anyanyelv pszichológiai integritásunk megtartásában azzal, hogy segít megvédeni bennünket a nyelvi *énünk* áthatolhatatlanságára irányuló minden kísérlet ellen. És itt van az a pont, ahol a pszichológiai védekező rendszerek és azok rugalmasságának egyéni különbségei egy olyan képességben (vagy akár tudatos, akár tudattalan hajlandóságban) tükröződnek, mely vállalkozik a váltásra, mer újrakategorizálni, s meg tud birkózni a rákövetkező újrafogalmazással és újratapasztalással, elfogadja az „alternatív hipotézist”, és nem fél attól, hogy közben elveszíti pszichológiai integritását, amelyet az anyanyelv olyan hatásosan képes rögzíteni.

Sokan dolgoztak keményen az alkalmazott nyelvészet területén az elmúlt évtizedekben, és nagyon sok hasznos munkát végeztek el a nyelvpedagógiában is. Am sokkal többet kell a jövőben még tenni, hogy teljes mértékben megvilágítsuk a tanuló szerepét a folyamatban, a kultúrákon és feltételeken belül és azok között is, miközben hasznosítanunk kell a társtudományok eredményeit – a szociológiától kezdve egészen az idegtudományokig.

Lassan a rendelkezésre álló időm végéhez érek, és attól tartok, hogy sokkal több nyitott kérdést hagytam, mint amennyit megválaszoltam. Bizonyos értelemben ez így van rendjén. Hadd próbáljam meg most összefoglalni álláspontomat arról, hogy mit tekintek én a nyelvtudomány legfőbb kihívásának az elkövetkezendő évtizedben.

Ellentétben azokkal a nézetekkel, amelyeket talán néhány kollégám kifejtett, én nem tartom gyümölcsözőnek azt a megoldást, hogy konkrét kérdéseket, dilemmákat, ha tetszik, témákat válogassunk ki, és ezeket prioritási sorrendbe állítsuk a kutatás számára. Hogy az egyik fontosabb, időszerűbb, mint a másik, és így tovább. Mai mondandóm lényegileg egy koherens és heurisztikus *kutatási stratégia* és a *konvergáló módszertanok* fontossága mellett érvelt. Egy olyan kutatási stratégia mellett, amely minden tudományterületen és a nyelvtudomány minden kérdésére alkalmazható. Ez a megközelítés interdiszciplináris és integratív, s a tudományterület minden erőfeszítését azon átfogó vállalkozás szerves részének tekinti, amely az emberi lét rejtjelmeit igyekszik felfedni.

Befejezésül hadd kockáztassak meg egy vallomásnak beillő megjegyzést.

A legtöbb pszichológiai kutatás hajtóereje valójában a rácsodálkozás az egyéni különbségekre. Az egyéni változások tanulmányozása váltja ki az általános szabályszerűségek vizsgálatát. Ugyanennek az elvnek kellene érvényesülnie a nyelvtudományban is. Hogy termékeny legyen, a nyelvtudománynak általános törvényszerűségeket kell felfedeznie, és meg kell találnia az egyéni változatok helyét ebben a szabályszerűségben. A nyelvészeti vizsgálódásnak, amely nézetem szerint maga is tudományterületek között zajlik, kultúráközinek és nyelvközinek kell lennie, hogy a nyelvi viselkedés mélyére tudjon hatolni, legyen az egyéni vagy akár kollektív. A kultúráközi és a nyelvközi kutatás tele van módszertani buktatókkal. Az emberi viselkedés kutatója – néha sikeresen, néha kevésbé sikeresen – állandóan a módszertani erkölcsstelenség

Szüllője és a semmitmondó adatok Kharübdiszé között navigál. Ám az alkalmanként felbukkanó eredmények megérik a fáradságot. Az embernek céljaiban ambiciózusnak, megfogalmazásaiban bátornak kell lennie, ám tisztelnie kell a kanonikus módszereket is, s precíznek kell lennie, amikor precizításra van lehetőség, és mindenekelőtt szerénynek kell lennie elvárásaiban.

És végezetül az embernek egészséges gyanakvással kell figyelnie a karizmatikus tudósokat, akiknek érzékük van a nyelvhez. Óvatosan kell fogadni a meggyőző ékes-szólással előadott érvelést. Álljanak meg az adatok a saját lábukon, támogassák meg őket alternatív magyarázatok – a nulla hipotézis valódi értelmében. Hogy Freud parafrázisával éljek: „Ahol érvek voltak, ott lesz az igazolás.”

Ebben a szellemben mutattam be Önöknek saját kutatásaim termékeit, melyek az emberi természet legcsodálatosabb jellemzőjének, a nyelvnek a jobb megértését szolgálják.

---

## JEGYZETEK

<sup>1</sup> *Language Learning*, vol. 48, nr. 4. (1998)

<sup>2</sup> Ungerer, F. és Schmid, H. J. *An introduction to cognitive linguistics*. Addison Wesley Longman: Harlow, UK., 1996.

<sup>3</sup> Vö. Guiora, Alexander Z. „Language, personality and culture: or the Whorfian hypothesis revisited.” in: Hines, Mary, és Rutherford, William (szerk.) *On TESOL 81* (1982), Washington D. C., Tesol pp. 169–177.

<sup>4</sup> Guiora, Alexander Z. „Language and concept formation: a cross-lingual inquiry.” *Behavior Science Research*, vol. 18, nr. 3, pp. 228–256. (1984)

PÉNTEK JÁNOS

# Nyelv és ethosz

1. Kutatások, viták és a gyarapodó, néha áttekinthetetlen szakirodalom jelzi, milyen sokféle megközelítése lehetséges a nyelv közösségi mivoltának és társas funkcióinak. A sokirányú érdeklődés rég túljutott azon, hogy csak azt a két fő perspektívát kövesse, amelyet a szociolingvisztika és a nyelvszociológia megkülönböztetése jelez. A domináns szemlélet továbbra is az, amely azt vizsgálja, elemzi – akár elméletileg, akár a konkrét kutatás szintjén –, hogy milyen következményei vannak a nyelvhasználatban a társadalmiságnak (tagolódásnak, társadalmi státusnak és szerepnek, etnikai és nyelvi csoportoknak, egy-, két- vagy többnyelvűségnek stb.), és hogy mikképpen érvényesülnek a szabályozásban a hagyományos szokások vagy a kodifikált normák, törvények elvárásai, előírásai vagy éppen tiltásai. Ebben a megközelítésbe illeszkednek azok a kutatások is, amelyek arra keresnek választ, hogy az adott nyelvi és szociokulturális környezet kedvezően vagy kedvezőtlenül befolyásolja-e a nevelést, a belenevelődést a nyelvbe, a társadalom értékrendszerébe.

Könnyebb volna számomra is engedni a kísértésnek, és ezt a mostanában megszokottabb utat követni. Ez azonban óhatatlanul azzal járna, hogy fontos, de többnyire ismert, szinte közhelyszerű tételeket vagy azok kritikáját adjam itt elő, és erre nem szívesen vállalkozom. Azért sem, mert ezzel a kongresszus kiemelt témájának, a nyelv nevelő szerepének egy másféle megközelítéséről kellene lemondanom. Egy olyan megközelítésről, amely véleményem szerint sokkal inkább a lényegre irányul: arra, hogy a nyelv maga a saját belső értékrendszerével, a benne foglalt normákkal miképpen tölti be ezt az alapvető társas funkcióját.

Mi van magában a nyelvben, ami képessé teszi a szabályozó, irányító szerepre? Van-e köze, és hogyan van köze az erkölcsi értékekhez, a moralitáshoz? Hogyan szól az emberhez a nyelv, és ki az, aki a nyelvben, a nyelv által valójában megszólal?

Nem ismeretlenek ezek a kérdések. És az sem, hogy az etika és a filozófia ilyen vonatkozásban előszeretettel hivatkozik a nyelvre, a nyelvészek azonban mintha gyanúsnak, megalapozatlannak vagy metafizikusnak tekintenék a kérdéseket és a lehetséges válaszokat egyaránt.

---

A szerző a Kolozsvári Babeş–Bolyai Egyetem Magyar Nyelv és Kultúra Tanszékének professzora. Az itt közölt írás a (Pécsi Tudományegyetemen 2001. április 17. és 19. között megrendezett) XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus plenáris ülésén elhangzott előadás nyomtatott változata. (A szerk.)

2. A teljesebb áttekintés igénye nélkül, inkább csak találmra, hadd hivatkozzam mégis két, viszonylag friss szakirodalmi előzményre. Az egyik Egyed Andrásnak egy 1984-ben megjelent pszicholingvisztikai tanulmánya,<sup>1</sup> amelyben többek között éppen a nyelvi jogi-erkölcsi funkciójának működését vizsgálja, és arra keresi a választ, hogy mit mond a nyelv ebben a tekintetben önmagáról. Példák sorával bizonyítja, hogy több nyelvben (az is lehet, hogy a nyelvek többségében) azok a szavak, igék és főnevek, amelyek denotatív jelentésükben a nyelvre vonatkoznak, 'mond, beszél, szól' stb. jelentésűek, konnotatív használatban a kötelességre, a jogra, törvényre, parancsra utalnak. Ezek a konnotációk a társadalmisággal, a társadalmi, közösségi étellel, az erkölccsel kapcsolatosak. Említi a lt. *dictumot*, amelynek a 'mondás, szó' jelentése mellett 'parancs' jelentése is van, a gr. *diké* jelenti azt is, hogy 'jog, igazságosság, bírói ítélet'; a 'beszél, mond, szól' jelentésű lt. *for, fari* származéka, a *fas*, 'isteni törvény, parancs v. jog, kötelesség, szokás'; a lt. *nomino* 'nevén szólít, nevez' jelenti azt is: 'feljelent, bevádol'; a hasonló jelentésű ném. *heißen* másodlagosan 'parancsol; utasít'.<sup>2</sup> A 'gondolkodik' alapjelentésű gör. *dikaioo* másodlagos 'a bíraskodik, vél, gondol, ítéel' jelentése alapján arra a következtetésre jut, hogy a belső beszédnek is hasonló jogi-erkölcsi szerepe van, mint a külsőnek.<sup>3</sup>

A magyarban hasonló jelentésekre utal a *szófogadó, szófogadatlan, a szókimondás, szókimondó*, aztán a *mond*, a *szó* és a *szól* olyan állandó szókapcsolatokban, mint: „rosszat *mond* valakire”, „valakit valamilyennek *mond*”, azaz nyilvánít, „*megmondja* neki a magáét”, azaz kertelés nélkül mondja meg a véleményét, vagy: „*megszólta* a szomszédját” Még erőteljesebb ez a jelentésszféra a következőkben: „megtartja a *szavát*”, „nem éri *szó* a ház elejét”, „nagy *szó*”, azaz 'súlyos kijelentés'.<sup>4</sup> Még gazdagabb a jelentéseknek ez a szférája a történeti anyagban. Az *Erdélyi magyar szótörténeti tárban* a *mond, megmond* igének tíznél is több jelentése jogi-erkölcsi vonatkozású: 'vallomásban állít valamit': hite szerint mond, jót/rosszat mond valaki felől; 'valamilyen vádoló szóval illet valakit': áruónak, étetőnek, gyilkosnak, hamisnak, hitetlennek, lopónak stb. mond; 'valamilyen szóval becsmérel/gyaláz/szidalmaz valakit': cafrangnak, koldusnak stb. mond. A sok tanulságos szöveg közül csak egyet idézek, egy olyan mondatot, amelyet Teleki Jánosné írt fiának, Teleki Mihálynak 1658-ban: „állhatatos beszédű légy, hogy tanuld meg azt hogy a mit egyszer meg mondasz, más szóddal azt arczul ne csapjad, mert te olyan természetet vettél vala elő.”

Az, ami a nyelvben van, amit a nyelv kifejez, amit a nyelv mond, a nyelvet beszélő közösség véleménye, és így a beszéd éppúgy szabályozza, irányítja, esetleg korlátozza az egyén viselkedését, mint minden társas kapcsolat vagy társadalmi intézmény. Ennek alapján így summázza következtetéseit Egyed András: „Az elemzés és a nyelvi adatok [...] egyaránt azt a tételt erősítik meg, hogy a gondolkodásnak (mint belső beszédnek) és a külső beszédnek egyaránt jogi-erkölcsi jellegű funkciója is van. A tőlük jövő figyelmeztetés, felszólítás, ösztönzés vagy parancs a kisebb-nagyobb közösség képviselőjében mint bírói ítélet és parancs, erkölcsi figyelmeztetés is szól az egyénhez: a belső vagy külső kommunikáció vevőjéhez. Ezek alapján mondhatjuk, hogy a 'belső' és 'külső' beszéd a valósággal való együttműködésre, abba való beleszövődésre egyrészt úgy szólít fel, mint *etikum*, másrészt – ismeret lévén – úgy is, mint *noetikum*.”<sup>5</sup>

A szakirodalomban a másik aktuális hivatkozási pont a kognitív szemantika, kiindulásul a kognitív szemantika egyik alapkategóriája, az értékjelentés. Szilágyi N. Sándor a szójelentésnek azt az összetevőjét tekinti értékjelentésnek, amelyben a beszé-

lőközösségnek a jel tárgyához való értékelő viszonyulása fejeződik ki, akár pozitív, akár negatív értelemben.<sup>6</sup> Ez az értékelő viszonyulás a szolidáris értékek vonzása révén tagolja és strukturálja a szókészletet. Az asszociatív kapcsolatok tömbjei előfeltevéseket eredményeznek, elvárások és előítéletek alakulnak ki. Az így kialakuló rendszer expanzív jellegű. Érdemes arra is figyelni, hogy noha az értékjelentés a denotatív jelentésben is megvan, az mégis a metaforikus használatban válik egyértelművé és feltűnővé (a szerző példái: a *virág* és a *patkány*).<sup>7</sup>

Szilágyi elemzése szerint a tágan értelmezett erkölcsi értékek a fent-lent térdimenzió szerint, vertikálisan szerveződnek: fent vannak a pozitívak (*magasztos, fennkölt, feldicsér, felmagasztal*), lent pedig a negatívak (*alantas szándék, lealacsonyodik, mélyre süllyed* stb., igekötős alakokban: *leszid, legorombít, lehülyéz* stb.). A két iránynak megfelelően két közvetítő (ún. mediátor) emeli és süllyesztí az embert: az egyik „a szárny” (*szárnya nő, szárnyát bontogatja, szárnyaló képzelet* stb.), a másik „a lejtő” (*lejtőre kerül, elindult a lejtőn* stb.) Ennek a mozgásnak a két lehetséges végpontja „az ég” és a „föld”. Pl. *égig magasztal, egekig dicsér és földig aláz, buta, mint a föld* stb.<sup>8</sup>

3. Témánk szempontjából azonban a legtömörebben Bretter György foglalta össze a lényegét. A *nyelv és az erkölcs* címmel 1971-ben a *Korunkban* közreadott számozott posztulátumaiban.<sup>9</sup>

„44. Minden nyelv erkölcsi értékeket rejt magában: az értékek elsajátítása a nyelv elsajátítása.

45. A nyelv elsajátítása vagy a fogalomalkotás, vagy a kész fogalmak szintjén történik.

46. A fogalom alkotásában mindig kialakul a hit, a fogalmak rendszerében a hit erkölcsivé válik, a szintaxisban pedig strukturálódik.

47. A gyermek anyanyelvével együtt az erkölcsi értékek alapjait is elsajátítja.

48. Ezért az erkölcsi nevelés mindig nyelvi nevelés.”<sup>10</sup>

Ez utóbbi állítást a kontextuális hangsúly kedvéért megfordítva így is mondhatjuk: *a nyelvi nevelés mindig erkölcsi nevelés*.

Olvassuk tovább Bretter posztulátumait, most arról, milyen szerepe van erkölcsi szempontból az implicit vagy explicit „*kell*”-nek:

„1. A nyelv erkölcsi szempontból, valószínűleg az eredeti és a végső kísértés: a ‚kell’, a fogalmakon túl, benne van a nyelvben; [...] A ‚van’ és a ‚kell’ különbsége a nyelvben jön létre. Ahol nincs nyelv, ott nincs ‚kell’. A ‚kell’-et meg kell fogalmazni.”

„7. [...] Az erkölcs meghatározása a ‚kell’: a ‚kell’ eleve életet, mozgást tartalmaz; a mozgás, mint levés, célt tartalmaz. Az erkölcs célja már a nyelv tényében is benne van: a *kell* nem külső elem.”<sup>11</sup>

Ezt, hogy „a *kell* nem külső elem”, talán saját szempontunkból úgy is lehet értelmezni, hogy grammatikai elem. Az a tény ugyanis, hogy segédige vagy segédigeszerű, nem a jelentéktelenségére vonatkozik, hanem éppen a jelentőségére, hogy már-már grammatikai kategóriaként épül be a nyelvbe. Az ÉKsz.-ban egyébként a 4. jelentés tartalmazza a lényegét: „Szükséges, szükségszerű /valamit megtenni, ill. hogy valami megtörténjék/; (Parancs, törvény stb. folytán v. erkölcsileg) kötelező.” A *Magyar szókincstár* intenzitást is jelző egyértelműbb fokozati sora: *muszáj, szükséges, szükségszerű, nélkülözhetetlen, elengedhetetlen, [...] kívánatos, tartozik (megtenni), köteles, kénytelen*.

Ki az, aki előírja, a nyelvben kimondja a szükségest, a szükségszerűt? A nyelvvel együtt posztulálja Bretter a társadalmiságot:

„9. [...] Én és Te között egy viszony van. Ez a harmadik: a Harmadik. A társadalmiság. [...] 10. A Harmadik: viszony. Csak akkor van, ha a nyelv is van. Objektivitása egyelőre csak nyelvi formában létezik. A Harmadik előírja, hogyan kell viselkednem [...] 14. Az erkölcsi norma önmagában elvont igény: csak a nyelvben válik elevenen ható integráló tényezővé.”<sup>12</sup>

„34. A szó a maga önállóságában: maga a Harmadik. Mint ilyen, modellálja az erkölcsi magatartást. Úgy, abban a formában modellálja, ahogy egy meghatározott formában kimondják. Ez a forma a nyelvi környezeté szublimálódott földrajzi-történelmi-társadalmi környezet kifejeződése [...]”

35. Az erkölcsi parancsban a szó mint egységes, strukturálatlan mozzanat strukturálja a magatartást.”<sup>13</sup>

Belső beszédben a nyelv Én-Én viszonylatban közvetíti az erkölcsi parancsot, külső beszédben a szóban a társadalom többnyire Mi-Te viszonylatban nyilvánul meg.

A *beszédtetnek* magyarított *beszédkatus*-elmélet hívta föl a figyelmet a beszéd általi cselekvés társadalmi súlyára, a beszélő és a beszéd felelősségére. Erkölcsi felelősségére is, természetesen. Mindez nem kapcsolódik csak az ún. performatív igékhez. Az illokúciós erő, valami kimondásának a súlya és következménye sok esetben éppen abból adódik, hogy az említett viszonylatokban megfelel-e az elvárásoknak, a normáknak. Két kulcsszó, két látszólag jelentéktelen módosítószó, a „nem” és az „igen” jelöli ki az „én” álláspontját. Nem nehéz igazolni, hogy a „nem”-nek van nagyobb illokúciós ereje.

Ezt Bretter is így látja:

„24. A ‚nem’ kimondásában realizálódik az erkölcsi autonómia.

25. Az ‚igen’ kimondásában realizálódik az erkölcsi heteronómia.”<sup>14</sup>

Az engedelmesség és az engedetlenség önmagában egyik sem etikus, de még a helyes akarása sem elegendő. Somló Bódog a következőképpen fejtette ezt ki még 1910-ben: „Hogy nem cselekszem erkölcsösen, pusztán azért, hogy egy parancsnak bármiért eleget teszek, világos. Hozzá kell járulnia annak az autonóm elemnek is, h. a helyeset akarjam tenni. Sem a helyesnek az akarása egyfelől, sem az egyszerű engedelmesség másfelől nem teszik ki az erkölcs fogalmát [...] Ha a helyesként előírottakat akarom, mégpedig csak azért, mert a helyeset akarom, akkor ez az akaratom erkölcsös.”<sup>15</sup>

Elsődleges az erkölcsi autonómia, a „nem” kimondása:

„21. A nyelv erkölcsi léte az, ahogy a nemet kimondjuk. A nyelv erkölcsi léte abban a formában nyilvánul meg, ahogy a ‚nem’ kimondható, abban a keretben és olyan korlátok között, ahogy kimondható. A ‚nem’ tartalma mindig a norma, amelyre rámutat. [...]”<sup>16</sup>

Miért éppen a „nem”, a tagadás, az elutasítás? Bizonyára azért, mert a „nem”-ek jelölik ki a választóvonalat az ember mint biológiai lény és az ember mint erkölcsi lény között, az alacsonyabb (primer) és a magasabb pszichikai funkciók között. A bűn, a bűntudat, a frusztráció jórészt a ki nem mondott, nem vállalt „nem”-ek következménye. Magát a bibliai bűnbeesést is ilyennek lehet tekinteni. Az erkölcsi parancsok nyelvi formájukat tekintve is: jórészt tiltások és tagadások, Mózes parancsolataitól a mai törvényekig.

Az erkölcs parancsa, hogy „nem”-et mondjunk a kísértésnek, a bűnnek, a gonosz-



nak. Mindennapi lelkiismeret-furdalásaink, apró bűneink mind a ki nem mondott, nem vállalt „nem”-ekhez kapcsolódnak. A történelmi „nem” pedig, és ez ritka alkalom, a közösség „nem”-e, a közösség alapnormájának kiigazítása: maga a forradalom!

Hadd idézzem az inkább költőként ismert erdélyi filozófus, Székely János – Szilágyi Domokosnak ajánlott, még 1969-ben írott – versét (az első sor címe is a versnek):

Ígéretekkel, kényszerekkel  
Ölel magához a világ.  
Csak egyszer adja meg magát,  
S örökre kárhozott az ember.

Igenjeinkkel szív magába  
Ős ellenségünk, a világ.  
Belőlünk építi magát,  
Mint a pyrhána, mint a cápa.

Ragályos átlagvélemények,  
Előre gyártott tettek és  
Potyán kapott elismerés  
Varsái közt bujkál a lélek.

És íme, ezredévek óta  
Legjobbainkon is kifog.  
Pedig együgyű a titok:  
Egy szó csupán, egy kicsi szócska;

Furfangjai varázslatának  
Egymás után idézi fel,  
Hogy az légy, aki néki kell,  
És ne az, aki igazán vagy.

Egy szó, amelyet pofájába  
Kell vágni, kérjen bármit is,  
Még ha igazat állít is,  
Mivel nem méltó soha másra;

Elméletekkel, babonákkal  
Próbál rábírní, hogy lenyeld,  
Hogy elismerd, hogy igeneld,  
Hogy megbékülj gyalázatával.

Egy árva szót – ismerjük régen,  
De százszor áldott az, aki  
Ki meri végül mondani,  
Hogy: nem. Hogy nem. Hogy csak azért sem.<sup>17</sup>

Illemtudó nagylelkűséged  
Csiklandva kéri, hogy segíts,  
De hogyha csak egyszer segítsz,  
Már bekapott és megemésztett.

És mi van akkor, ha elmarad a „nem”, és elmarad az „igen”? Mi van a hallgatással és a csenddel, van-e ezeknek erkölcsi implikációjuk?

A hallgatás kétségtelenül a nyelv hallgatása, a beszélő ember hallgatása. Kosztolányi és mások is megfogalmazták, hogy hallgatni is anyanyelvemen hallgatok. És a hallgatás nagyon gyakran éppen a „nem” hiánya: „a hallgatás beleegyezés” – mondjuk. Kétségtelenül van erkölcsi tartalma: van ugyan *bölcs hallgatás* is, de még inkább: *gyáva, sunyi hallgatás, cinkos hallgatás*. A hallgatás: egy nem vállalt, implicit „igen”? Cinkosság? Néha igen. Ismerjük Babits ítéletét: „[...] mert vétkesek közt cinkos, aki néma. / Atyjafiáért számot ad a testvér”.

Már előző példáink is jelezték, hogy a *hallgatáshoz* inkább negatív értékjelentés kapcsolódik. A szolidáris értékek is hasonlóképpen inkább negatívak: van ugyan *meghallgat*, de *lehallgat*, *kihallgat*, *elhallgat* stb.

A csend: nem azonos a hallgatással. Nem feltétlenül az ember hallgatása, inkább a világ csöndje, és erkölcsileg nem értékelhető. Ezt Pilinszky is így érzékeli, amikor azt írja: „a csend törekeny és üres”.

Az ember nyelvi megnyilatkozásai implikálják az általános értelemben vett hitet és a kételyt, az igazságot vagy a hamisságot. „39. A mondat struktúrájában az állítmány egy meghatározott hit kifejeződése”, írja Bretter György. „A tárgyra való vonatkozásban ez a hit rákényszeríti magát egy konkrét elemre, hozzátesz valamit, feldúsítja azzal, hogy a hit részesévé teszi.” A további pontosítás szándékával Bertrand Russelre hivatkozik: „Egy kijelentő mondatot kimondhatunk akár azért, mert a beszélő hisz benne, akár azért, mert abban reménykedik, hogy a hallgatóból valamiféle cselekvést vagy érzelmet vált ki. Mint már említettem, ha egy színész azt mondja: „Én vagyok Hamlet, a dán”, senki sem hisz neki, de senki sem gondolja, hogy hazudik. Ebből világosan következik, hogy az igazság és a hamisság csupán olyan mondatokhoz tartozik, amelyek hitet fejeznek ki, vagy amelyekkel hitet ébreszteni szándékoznak. Az igazság és a hamisság viszonylatában a mondatnak csak mint a hit hordozójának van jelentősége.”<sup>18</sup>

Utaltunk már rá Szilágyi N. Sándor nyomán, hogy az értékjelentés a metaforikus jelentésben válik nyilvánvalóvá. A *kígyó* mint zoológiai terminus értékjelentésében semleges, a köznyelvben denotatív jelentésében is már negatív, emberre vonatkoztatva azonban súlyosan elítélő. Bretter egy Pázmány-mondat elemzésében alkalmazza posztulátumait. A mondat így hangzik: „És, mivelhogy inkább akarnak nagyon púposkodni, hogysem alázatosságban maradni, ez az oka, hogy semmivé léssen minden gondolkodások.” (Kempis Tamás Pázmány fordításában). Az alázatossággal szemben álló púposkodás, a mindenáron való kitűnni vágyás mint erkölcsi rossz jelenik meg. Pázmány nemet mond a hiúságra, a gögre, a természetellenes magatartásra, és ezt metaforikusan fejezi ki: a *púposkodás* metafora: „[...] a szóban rejlő hit csak az érzelmeken keresztül közvetíthető. [...] A metaforát maga az anyanyelv hozza a világra. A hit szempontjából a metafora egyértelmű érzelmi töltést hordoz. Pázmány [...] nyelvi találékonyasága a nyelv erkölcsi logikájának továbbgondolásában gyökerezik. [...] A telített szó új szavakat, új összetételeket, új tartalmakat szül, a metafora túlnő az erkölcsi határokon, és önálló életében már irodalommal lesz. Mint irodalom, a metafora az erkölcsiséget immár nem csupán sugallja, de ábrázolja is.”<sup>19</sup>

A hit hordozója a mondat, a kijelentő mondatok egy része hitet fejez ki, és ezek a mondatok megítélhetők az igazság és a hamisság szemszögéből. A nyelv ennek csak hordozója, kifejezője, vagy maga is közrejátszhat: erősítheti-e vagy gyöngítheti az igazságot, táplálhatja-e a hamisságot vagy legalább a kételyt? Többen jelezték: A modern élet nyelvi válságának jellegzetes tünete, hogy a tett és a szó, a fogalom és a szó elszakad egymástól, hogy a szó elveszti hitelét: „Egyre mélyebb a szakadék nyelv és jelentés között”, veszi észre Hugo von Hofmannstahl (*Brief des Lord Chandos*, 1902). „Hiába a költő szenvedélyes ragaszkodása a személyes igazsághoz, ha nyelve elkoptatott hazugságoktól hemzseg. E válság táplálta Karl Kraus mániákus meggyőződését, hogy a mondat világosságában és tisztaságában rejlik a társadalom végső próbatétele.”<sup>20</sup>

A *hisz* ige és a *hit* főnév értékjelentés szempontjából nem egyértelműen negatív vagy pozitív, pontosabban: mindkettő inkább pozitív, a főnév mégis mintha kevésbé volna az, mint az ige. Az ÉKsz. a *hisz* következő jelentéseit rögzíti: 1. A valósággal egyezőnek, igaznak tekint, 2. *Hisz vkinek, vminek*: igaznak fogadja el azt, amit vki állít v. vmi mutat / *Hisz vkiben, vmiben*: létezőnek tekinti (anélkül, hogy az igazolható volna) / Vallásos hite van. 3. Bizakodik, reménykedik. 4. Vmilyen véleménye van vkiről, vmiről. A *hit* főnév szótári jelentései: 1. Olyasmiről való meggyőződés, amit nem

tudunk igazolni. / Meggyőződés vmely természetfölötti lény létezéséről / Bizalom vkinek a jellemében, képességeiben. / Meggyőződés arról, hogy vmi bekövetkezik. 2. Vmely vallás tételeinek rendszere / *egy hiten van valakivel*: egy vallású vele; hasonló nézet(ek)et vall; / *kitér a hitéből*: régi vallását elhagyja; szakít az elveivel; nagyon megbotráncozik. 3. *Vál* Eskü(vés). *Hitet tesz vmi mellett*: a) esküvel erősíti, hogy igaz; b) ünnepélyesen kijelenti v. magatartásával bizonyítja, hogy hisz benne, ill. magáénak vallja. / *rég* Becsület(szó). *Hitére fogad vmit*. / *táj* Szavahihetőség, hitel. *Nincs hite*.

A *hisz*-nek a *hitetlenkedik*, *kétkedik*, *kétségbe von* az ellentéte, a *hívó*-nek a *hitetlen*, a *hit*-nek a *hitetlenség*. Tágabb kiterjedésben ebben a két pólusban találjuk szinte mindazt, amit erkölcsi szempontból fontosnak tartunk a nevelésben: a szavahihetőséget, az eltökéltséget, a kötelességtudást, a hűséget az egyik oldalon, a hitegetést, a hitszegést, a hűtlenséget, a csalárdságot, a megbízhatatlanságot a másik oldalon.

Valóban ilyen kétpólusú, sarkított volna az erkölcsi értékek világa? Mennyire biztató, követhető ez az ember számára? Vagy éppen riasztó, amiként Somlyó György érzi:

„Lehet, hogy van, és ő robbantotta belénk ezt a szakadékot hit és hitetlenség között? Elhítette velünk, hogy csak hinnünk vagy nem hinnünk lehet. Ezt a sívár alternatívát.”

A kijelentő mondatban benne van a hit, a hitben az igazság vagy a hamisság. A kérdő mondatban viszont a kétely van benne a feltételezett igazsággal vagy hamissággal kapcsolatban. Ez azonban már inkább a *noétika*, az ismeretelmélet területe. A nevelésnek, a szocializációnak erre is ki kell terjednie. A hiszékenység és/vagy kételkedés dilemmájáról mindenképpen beszélni kell, éppen azért, mert az oktatás viszonylag ritkán igényli vagy tűri meg a tanulók kérdő mondatait. Márpedig, különösen itt nálunk, Magyarországon vagy még keletebbre, Erdélyben, tekintély- és véleményisztelő társadalmakban, naponta érezzük az oktatásban és a közéletben annak az evidenciának az érvényességét, amelyet éppen e dilemmának szentelt szenvedélyes könyvében Carl Sagan így rögzít: „*Semmit sem jelent, ha valaki olyan kijelentés mellett teszi le a voksot, amelyet nem ért.*” A kétely és a fogékonyság harmonikus kombinációját tekinti ideálisnak, egy olyan emberi közösséget, amely „[...] kíváncsi, nagyvonalúan nyitott minden elképzelés iránt, semmit sem utasít el alapos ok nélkül, de ugyanakkor, mintegy második természeteként, magas követelményeket támaszt a bizonyítékokkal szemben függetlenül attól, hogy az állítások, amelyeket bizonyítanak, rokonszenvesek-e, vagy – éppen ellenkezőleg – olyanok, hogy legszívesebben rövid úton megszabadulna tőlük.”<sup>21</sup>

Nem véletlenül adta könyve zárófejezetének ezt a címet: „Aki szereti a hazáját, az kérdez.”

## JEGYZETEK

<sup>1</sup> „A jelentéstörténet és a fogalmi szerveződés pszicholingvisztikája.” In: Büky Béla - Egyed András - Pléh Csaba: *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés (A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei)*. Tankönyvkiadó: Budapest, 1984. pp. 157–240.

- <sup>2</sup> I. m. p. 173.
- <sup>3</sup> I. m. p. 178.
- <sup>4</sup> A példák az ÉKsz. szócikkeiből valók.
- <sup>5</sup> I. m. p. 181.
- <sup>6</sup> *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára.* Tankönyvtanács: Kolozsvár, 1996. p. 11.
- <sup>7</sup> „A *virág* esetében az a döntő, hogy ez a szó kedveskedő metaforája lehet e leánynak [...] A patkány negatív értékjelentését [...] abból állapíthatjuk meg, hogy metaforikus használatában (emberre alkalmazva) egyértelműen megmutatkozik a negatív jelentése” (i. m. pp. 11–12).
- <sup>8</sup> Vö. i. m. pp. 22–24.
- <sup>9</sup> Az *Itt és mást. Válogatott írások* című kötetében is olvasható (Kriterion Könyvkiadó: Bukarest, 1979. pp. 184–192).
- <sup>10</sup> I. m. pp. 190–191.
- <sup>11</sup> I. m. pp. 184–185.
- <sup>12</sup> I. m. pp. 185–186.
- <sup>13</sup> I. m. p. 189.
- <sup>14</sup> I. m. p. 187.
- <sup>15</sup> Az 1910-ben megjelent *Alexander Bernát Emlékkönyvben* megjelent tanulmányból idézi Bretter, i. m. p. 188.
- <sup>16</sup> Bretter, i. m. p. 186.
- <sup>17</sup> *A Semmi – soha. Versek (1948–1986)* című kötetből (Kriterion Könyvkiadó: Bukarest, 1994. p. 445).
- <sup>18</sup> I. m. p. 190.
- <sup>19</sup> I. m. pp. 191–192.
- <sup>20</sup> G. Steiner: *Védekező nyelv.* In : *Játékperiszkóp.* Kriterion Kiadó: Bukarest, 1983. p. 22.
- <sup>21</sup> *Korok és démonok.* Typotex Kiadó: Budapest, 1999. p. 308.

### Újdonság!

#### BALÁZS GÉZA Magyar nyelvhelyességi lexikon

A rádiós és televíziós nyelvvelő műsoraiból jól ismert, fiatal nyelvész lexikonszerűen, címszavakba rendezve, könnyen kezelhető formában tekinti át a helyes magyar nyelvhasználat legkényesebb és legvitatottabb kérdéseit, mindenekelőtt a középiskolások igényeit tartva szem előtt, útmutatásai és tanácsai azonban mindenki számára hasznosak lehetnek.

228 oldal, 1600 Ft

CORVINA

# Szertefosló mítoszok: Számít-e a heti óraszám?

## Bevezető

A magyar Nemzeti Alaptantervnek (NAT) az élő idegen nyelvekre vonatkozó részével kapcsolatos beszélgetések során, különösen az angol nyelvre vonatkozóan, az volt a tapasztalatom, hogy a leghevesebb viták nem a tanterv tartalma, hanem az előírt heti óraszám miatt lángoltak fel. A NAT szerint „normál” körülmények között a célkitűzéseket a rendelkezésre álló időkeret 50–70 százaléka alatt el lehet érni. A hatodik évfolyamig az élő idegen nyelvekre vonatkozóan ez a teljes órarendi idő 11–15 százaléka, míg a 7-től 10. évfolyamig annak 9 és 13 százaléka. Mindezek ellenére a tanárok és a helyi tantervek készítői, úgy tűnik, egyetértenek abban, hogy heti három óra nem elég az elfogadható szintű angol nyelvtudás eléréséhez, s ezért az óraszámnak heti négyre, illetve bizonyos esetekben ötre való emelését szorgalmazzák. Mégis, bár sok iskolaigazgató elfogadja és támogatja az érvelést, és minden tőle telhetőt meg is tesz az emelésért, megérthetjük, hogy sokaknak még a lehető legnagyobb jóindulattal sem áll módjukban ezt megtenni, mivel az órarendileg beosztható tanórák száma adott, és a helyi tantervben szereplő más tárgyakat tanító kollégák is hasonló, jól megalapozott igényekkel lépnek fel.

Sajnálatos módon nagyon kevés bizonyíték áll rendelkezésre arra, hogy magasabb óraszámra lenne szükség (Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó 1999). Miért kellene elhinnünk azt, amit néhány tanár állít? Az óraszám eggyel való növekedése első látásra nem eredményezne nagy különbséget. Miért is számítana az óraszám önmagában? Bizonyos, hogy a tanítás minősége sokkal lényegesebb, mint a mennyisége. Ha rossz a tanítás, heti öt óra még negatívabb hatást fejt ki, mint három.

A vita eldöntésére most először áll rendelkezésünkre bizonyíték. Az angol nyelvi vizsgareform projektum (Fekete, Major és Nikolov 1999, Alderson, Nagy és Öveges 2000) nemrégiben több mint ezer, 10–12. osztályos középiskolai tanulón próbált ki kísérleti vizsgaanyagokat, valamint elemezte a próbateszt eredményeit a tanulók által rendelkezésre bocsátott adatok alapján, többek között a heti angol óraszámról, és arról, hogy hány éve tanulják a nyelvet.

---

Jelen tanulmány a 9. IATEFL-Hungary Konferencián Győrött 1999. októberében elhangzott előadásnak és annak angol nyelvű írott változatának (*Novelty* 7. évfolyam 1. szám) átdolgozott és kibővített változata. Köszönet illeti Nikolov Mariannét a szöveg fordításáért. (*A szerk.*)

## A felmérés menete

1999 áprilisában három hét alatt 27 magyarországi iskolában végeztünk próbaméréseket kísérleti *olvasott szöveg értése*, *gépi szöveg hallás utáni értése* és *az angol nyelv használata* feladatokkal. Az iskolák közül hat budapesti volt, a többi vidéki.

Mivel a lehető legtöbb teszt-ítemet akartuk kipróbálni, hat tesztfüzetbe rendeztük őket: rendelkezésünkre állt tehát két *Hallás utáni értés* és négy *Olvasott szöveg értése*/Az angol nyelv használata tesztfüzet. Valamennyi tanuló kitöltötte az *Olvasott szöveg értése* és *Az angol nyelv használata* füzetet, továbbá mintegy 500 tanuló *Hallás utáni szövegértés* tesztet is írt. Ezáltal minden egyes füzetet körülbelül 250 tanuló oldotta meg (lásd az Esetek számát az 1. táblázatban). Összességében tehát a hat tesztfüzet 5 *hallás utáni szövegértés* feladatot tartalmazott 42 ítemmel, 13 *olvasott szöveg értése* feladatot 105-tel, és 7 *angol nyelvhasználat* feladatot 80-nal. Mivel minden ítemet körülbelül 250-en oldottak meg, megbízható statisztikai adatokhoz jutottunk azok nehézségéről és diszkriminációjáról (hogy mennyire tesznek különbséget az egyes ítemek a tanulók között nyelvi szintjük alapján). A tesztek eredményeit, mint például az elért pontszám középértékeit (átlagát), a szórást (annak mértékét, hogy milyen jól szórja a teszt a tanulókat), továbbá a megbízhatósági mutatót (alpha) a következő táblázatban mutatjuk be.

### 1. táblázat: A próbamérések leíró statisztikai nyers pontszámokban

	Hallás utáni értés 1	Hallás utáni értés 2	Olvasott szöveg értése 1	Olvasott szöveg értése 2	Olvasott szöveg értése 3	Olvasott szöveg értése 4
Itemek száma	25	27	46	58	80	90
Esetek száma	244	269	258	253	238	234
%-os középérték	51%	31%	54%	44%	44%	28%
Közepes szórás	12,8	8,3	24,7	25,5	34,9	25,3
Alpha	0,76	0,82	0,90	0,92	0,92	0,90
Diszkrimináció középértéke	0,38	0,42	0,43	0,43	0,37	0,33

A megbízhatósági mutatóból, a szórásból és a diszkriminációs középérték számaiból kitűnik, hogy az összes teszt jól diszkriminálta a populációt, továbbá, hogy a tesztek kifejezetten megbízhatóak voltak. Kissé nehéznek bizonyultak, főleg a második *hallás utáni értés* füzet (középérték 31%), és a negyedik *olvasott szöveg értése*/angol nyelvhasználat füzet (középérték 28%). Nem is volt célunk, hogy a füzetek azonos nehézségi fokúak legyenek. Az egyes füzeteken belül található feladatok feltételezett nehézsége eltérő volt, ezzel biztosítva nehézségi szórást a populáción belül. A szórás a következőképpen alakult:

### 2. Táblázat: A próbamérések feltételezett nehézsége

<i>Hallás utáni értés</i> 1	Horgony feladat plusz alap plusz közép fok
<i>Hallás utáni értés</i> 2	Horgony feladat plusz közép plusz haladó
<i>Olvasott szöveg értése</i> 1	Horgony feladat plusz alap plusz közép plusz Angol nyelvhasználat
<i>Olvasott szöveg értése</i> 2	Horgony feladat plusz alap plusz közép plusz Angol nyelvhasználat
<i>Olvasott szöveg értése</i> 3	Horgony feladat plusz 3 alap plusz közép plusz Angol nyelvhasználat
<i>Olvasott szöveg értése</i> 4	Horgony feladat plusz 2 alap plusz 2 haladó plusz Angol nyelvhasználat

Horgony-itelemeknek azokat nevezzük, amelyek az egyes füzetekben közösek. Rendelkezésünkre állt 10 ilyen *hallás utáni szövegértés* item, 10 az *olvasott szöveg értésben* és 19/20 az *angol nyelvhasználatban*. Ezek segítségével össze lehet vetni az egyes személyek horgony itemeken szerzett pontszámait a próbamérés részét képező itemen elért eredményével, és ezáltal elvégezhető az item nehézségének kalibrálása egy közös skálán. A skálával egy kalibrált pontszámban így meg lehet határozni az egyes tanulók tudásszintjét, ami az egyének tudásszintjének mértékét adja meg, függetlenül attól, hogy melyik tesztkombinációt oldották meg. (A horgony tesztek az Országos Közoktatási Intézet és a CITO, a Holland Országos Tesztelési Intézet dolgozta ki egy korábbi, közös projektumuk keretében, 1993 és 1995 között. A részletekről lásd Nagy és Krolopp 1997.)

A próbatészen részt vevő populáció 10. és 12. osztályosokból került ki. A tesztek összesen valamivel több mint ezer tanuló oldotta meg, de közülük néhányat ki kellett venni az elemzésből vagy azért, mert nem lehetett őket kalibrálni (személyi nem-egyezés miatt), vagy mert nem minden tesztet fejeztek be. A végső minta így 944 főből állt.

A tanulókat magyar nyelvű kérdőíven személyes adatok közlésére kértük fel. A kérdések a következőkre vonatkoztak: kor, nem, angoltanulás éveinek száma, heti óraszám, magánórák esetén hány éve és heti hány órában, az iskolában tanult egyéb idegen nyelvek (hány éve és heti hány órában), sikeres állami nyelvvizsga és annak szintje, bármilyen sikeres nemzetközi nyelvvizsga, érettségiznek, illetve felvételiznek-e majd angolból.

A tanulók kor, nem és évfolyam szerinti megoszlása a következő volt:

### 3/a. táblázat: A próbamérés részletei

Kor	Esetek száma	%	Nem	Esetek száma	%	Évfolyam	Esetek száma	%
15	30	3	Fiú	360	38	10	298	32
16	260	27,5	Lány	561	60	12	606	67
17	126	13						
18	487	52						
19	36	4						
20	4	0,5						

A próbamérés populációjának iskolákra vonatkozó megoszlása a következő volt:

### 3/b. táblázat: A próbamérés részletei: iskolatípus szerinti megoszlás

Iskolatípus	Esetek száma	%
Gimnázium	464	49
Kombinált gimnázium / szakközépiskola	219	23
Szakközépiskola	259	27

Összesen 107 tanuló (11%) járt magánórákra; ezeknek 40%-a a mérés időpontjáig egy éve, 23%-a pedig két éve. A magánórák legáltalánosabb gyakorisága heti egy (40%) vagy kettő (43%) óra volt. 676 tanuló (72%) tanult egy másik idegen nyelvet – leggyakrabban (a teljes populáció 47%-a) németet; második helyen a francia állt 10%-kal, ezt követte az olasz, a latin, a spanyol és az orosz, ebben a sorrendben. Csak 12 tanulónak volt sikeres felsőfokú állami nyelvvizsgája, de 150-en (16%) rendelkeztek középfokú nyelvvizsgával, közülük 51-en sikeres szóbelivel és 92-en a komplex C-vel.

Csak 12 tanulónak volt alapfokú nyelvvizsgálója. 32-en (3%) tettek le valamilyen nemzetközi nyelv-vizsgát, közülük kilenc a Cambridge First Certificate English-t. 682 tanulónak (a válaszadók 76%-ának) állt szándékában angol érettségit tenni, de csak 145 (19%) tervezte, hogy felvételizik is angolból.

#### **4. táblázat: A próbamérés populációjának egyéb jellemzői**

Magánóra járók	11%
Közülük a mérés időpontjáig 1 éve	30%
Közülük a mérés időpontjáig 2 éve	23%
Közülük heti egy órában	40%
Közülük heti két órában	43%
Másik idegen nyelvet tanul	72%
Német	47%
Francia	10%
Sikeres állami nyelvvizsgát tett középfokon	16%
Sikeres nemzetközi nyelvvizsgát tett	3%
Érettségizik angolból	76%
Felvételizik angolból	19%

Országos statisztikák hiányában nehéz megmondani, hogy ezek az adatok reprezentatív-e a teljes angoltanuló populációra nézve. Bár arra nem tettünk kísérletet, hogy szigorúan reprezentatív mintát hozzunk létre, mindent elkövettünk annak érdekében, hogy biztosítsuk a legfontosabbnak vélt változók szórását. A minta nagysága valószínűleg szintén hozzájárult a felmérés megalapozottságának biztosításához.

Függetlenül attól, hogy a minta teljesen kellően reprezentatív-e vagy sem, elég adat áll rendelkezésünkre a jelen populáció nyelvi tudásszintjének vizsgálatához, a kérdőívben megválaszolt különböző ismervekkel összevetve. Ez kétféleképpen történt: két csoport teszten elért pontszámai és szórásai középértékeinek összehasonlításával (variancia), független minta t-tesztel, több csoport középértékeinek és varianciáinak összevetésével variancia-elemzéssel, illetve post-hoc tesztel végzett többszörös összevetés által.

## **Az eredmények**

Felhívjuk a figyelmet, hogy az itt bemutatott eredmények nem nyers pontszámok vagy százalékos eredmények, hanem az előzőekben ismertetett módon számolt kalibrált eredmények. Az eredményeket mint a mért populáció angol nyelvi tudásszintjére vonatkozó kérdésekre adott válaszokat adjuk közre.

### **1. Van-e különbség aszerint, hogy a tanuló a 10. vagy a 12. évfolyamra jár?**

#### **5. táblázat: Különbségek a 10. és a 12. évfolyam teszt-eredményei között**

Évfolyam	Esetek száma	Kalibrált teszt-eredmény középérték
10. évfolyam	298	9,2423
12. évfolyam	606	9,6400

A 12. évfolyamra járó tanulók eredményei szignifikánsak jobbakk (statisztikailag), mint a 10. évfolyam tanulói, de nem sokkal.



## 2. Van-e különbség a tanuló neme szerint?

### 6. Táblázat: Különbségek fiú- és lánytanulók teszt-eredményei között

Nem	Esetek száma	Kalibrált teszt-eredmény középérték
Fiú	360	9,5671
Lány	561	9,4610

Nincs statisztikailag lényeges különbség a 9,57-es és 9,46-os középértékek között. A köztudatban elterjedt meggyőződéssel szemben a jelen minta semmilyen bizonyítékkal nem szolgált arra nézve, hogy a lányok jobbak lennének angolból, mint a fiúk.

## 3. Van-e különbség aszerint, hogy milyen iskolatípusba jár a tanuló?

### 7. táblázat: Különbségek a teszt-eredmények között iskolatípus szerint

Iskolatípus	Minimális kalibrált eredmény	Maximális kalibrált eredmény	Kalibrált eredmény középérték	Esetek száma
Gimnázium	5,2600	13,7900	9,9250	464
Kombinált	5,6500	12,2100	9,3643	219
Szakközép	6,2900	11,2200	8,8408	259

A statisztikai elemzés jól láthatóan bemutatja, hogy három csoporttal állunk szemben: a gimnáziumi tanulók jobb eredményeket érnek el, mint a kombinált gimnázium / szakközépiskola tanulói, akik jobb eredményeket érnek el, mint a szakközépiskolában tanulók. Ez megegyezik a megérzésekkel és az iskolatípusokra vonatkozó, ismert különbségekkel.

## 4. Van-e különbség aszerint, hogy hány éve tanul a diák angolul?

A megbízható kép érdekében a 10. évfolyamra járó tanulók eredményét a jelenleg 12. évfolyamra járó diákokétól külön kell vizsgálni. Amennyiben csak a 12. évfolyamos tanulókat vesszük figyelembe, a következő középérték-eredményeket kapjuk:

### 8. táblázat: Különbség a teszt-eredmények között az angoltanulás éveinek száma szerint a 12. évfolyamra járók körében

Kalibrált teszt-eredmény középértéke	Angoltanulás éveinek száma
9,2542	5
9,2762	7
9,3530	4
9,5100	13
9,5370	6
9,6691	8
9,7486	11
9,8050	3
9,9099	9
10,0400	2
10,0944	12
10,1639	10

Az egyetlen statisztikailag szignifikáns különbség a fenti átlag-eredmények között a 4 éves és a 10 éves angoltanulás között fedezhető fel. Amennyiben csak a 10. évfolyamos tanulókat vesszük figyelembe, a következő középérték-eredményeket találjuk:

**9. táblázat: Különbség a teszt-eredmények között az angoltanulás éveinek száma szerint a 10. évfolyamra járók körében**

Kalibrált teszt-eredmény középértéke	Angoltanulás éveinek száma
7,5900	1
8,6148	2
8,6350	11
8,6425	3
8,8486	5
9,0731	6
9,2575	4
9,2718	7
9,7387	8
9,9932	10
10,1681	9

Újra azt látjuk, hogy az egyetlen statisztikailag szignifikáns különbség a 2 éves, illetve a 8, 9, és 10 éves angoltanulás között van. A többi szembeállítás nem mutatott semmilyen szignifikáns különbséget.

**5. Van-e különbség aszerint, hogy a diák heti hány órában tanul angolt?**

Amennyiben csak a 10. évfolyamot vizsgáljuk, az eredmények következő középértékeit találjuk:

**10. táblázat: Különbségek az angol teszteredmények között a heti óraszám szerint a 10. évfolyamra járók körében**

Kalibráltteszt-eredmény középértéke	Heti óraszám
8,0550	2
8,4000	9
8,5979	3
9,0687	5
9,3970	4
9,5633	6
10,3385	8

Amint a 10. táblázatban látható, a válaszokban megadott heti óraszámok jelentős, 2-től 9-ig terjedő változatosságot mutatnak. A tanulók többsége heti 3 (n=43, 15%), 4 (n=70, 24%) vagy 5 (n=124, 43%) óraszámot jelöl meg válaszában. Ezért tehát csak a heti 3, 4 és 5 órát vettük figyelembe, és összevetettük a két évfolyam átlageredményeit. A 11. táblázat az elemzés eredményeit foglalja össze.

**11. táblázat: Különbségek az angol teszt eredményei között heti 3, 4 és 5 óra alapján tett összevetésben a 10. évfolyamra járók körében**

Kalibráltteszt-eredmény középérték	Heti óraszám
8,5979	3
9,0687	5
9,3970	4

A statisztikai vizsgálatok azt mutatják, hogy a 10. évfolyam tanulói között heti három óra jelentősen gyengébb eredményekhez vezet, mint heti 4, illetve 5 óra, viszont nincs jelentős különbség a heti 4 és 5 órában tanulók eredményei között.

Amennyiben csak a 12. évfolyamot vizsgáljuk, a következő heti óraszámokat találjuk:

**12. táblázat: Heti óraszámok megoszlása a 12. évfolyamra járók körében**

Órák száma	Esetek száma	Egészhez viszonyított százalékos arány
1	1	0,2
2	5	0,9
3	143	25,3
4	180	31,8
5	172	30,4
6	36	6,4
7	21	3,7
8	6	1,1
9	1	0,2
10	1	0,2

Itt is figyelmen kívül hagyhatjuk a kis számokat, és újra csak a heti 3, 4 és 5 órára koncentrálunk. Így a következő középértékeket találjuk:

**13. táblázat: Különbségek az angol teszt eredményei között heti 3, 4 és 5 óra alapján tett összevetésben a 12. évfolyamra járók körében**

Kalibrált teszt-eredmény középérték	Heti óraszám
9,2262	4
9,5144	5
9,8009	3

A statisztikai vizsgálatok szignifikáns különbségeket mutatnak a 3, 4 és 5 heti óraszám-ban való angoltanulás között: a 3 jelentősen különbözik a 4-től és 5-től, valamint a 4 jelentősen különbözik az 5-től. A tanárok meggyőződései tehát beigazolódni látszódnak.

Ennek ellenére, amennyiben közelebbről megtekintjük az eredményeket, valamint megvizsgáljuk a középértékeket, azt látjuk, hogy a legmagasabb pontszámokat olyan tanulók érték el, akik csak heti *három* órában tanulnak, míg a legalacsonyabb pontszámokat azok érték el, akik heti *négy* órában tanulták a nyelvet!

Valójában azzal érvelnék, hogy bár ezek a középértékek statisztikailag szignifikáns különbséget mutatnak, a közöttük lévő különbségek *mégsem* jelentősek, máskülönb az azzal kellene érvelnünk, hogy a legmagasabb angol nyelvi teljesítmény garanciája az, hogy a tanulók csak heti három órában tanulják a nyelvet! A fenti adatok sokkal

ésszerűbb tolmácsolása az, hogy *nem eredményez jelentős különbséget*, hogy a tanuló heti 3, 4 vagy 5 órában tanulja a nyelvet, legalábbis a mintánk nagy részét képező 12. évfolyamon. Ezzel szembe állítható az a vélekedés, miszerint ennek oka az, hogy a legjobb tanulók már letették az állami nyelvvizsgát, és ezáltal nincsenek a mintában. Vizsgáljuk meg tehát most ezt az körülményt.

### **6. Van-e különbség aszerint, hogy a tanulók rendelkeznek-e középfokú állami nyelvvizsgával vagy sem?**

A 10. évfolyamon mindössze öt tanulónak volt középfokú állami nyelvvizsgája; a középfokú állami nyelvvizsgával rendelkező tanulók többsége 12. évfolyamos volt: 45-nek volt A, 88-nak pedig C-típusú nyelvvizsgája.

Amennyiben a 12-esekre összpontosítunk és összevetjük azoknak a pontszámait, akik rendelkeznek középfokú állami nyelvvizsgával azokéval, akik nem, a következő eredményeket kapjuk:

#### **14. táblázat: Különbségek a nyelvi teszt eredményeiben állami nyelvvizsgával rendelkező és nem rendelkező tanulók között**

Változó	Esetek száma	Kalibrált teszt-eredmény középérték
Állami nyelvvizsga nélkül	466	9,3413
Állami nyelvvizsgával	140	10,6344

A várakozásnak megfelelően nyilvánvaló a különbség az állami nyelvvizsgával rendelkező és nem rendelkező tanulók eredményei között.

Azoknak a 12. évfolyamos tanulóknak a heti óraszámait is összevethetjük, akik rendelkeznek középfokú állami nyelvvizsgával (15. táblázat). Az elemzés szignifikáns különbséget mutat a heti 3 és heti 5 órában tanulók eredményei között, de sem a heti 3 és 4, sem a heti 4 és 5 óra között tanulók eredményei nincs ilyen különbség.

#### **15. táblázat: Különbségek a teszt eredményei között heti 3, 4 és 5 óraszám alapján a középfokú állami nyelvvizsgával rendelkezők körében**

	Heti 3 óra	Heti 4 óra	Heti 5 óra
Esetek száma	33	23	35
Kalibrált teszteredmény középérték	10,8	10,51	10,35

Amennyiben a 12. évfolyamosok közül kiemeljük azokat, akik már letették a középfokú állami nyelvvizsgát, és a heti óraszámok alapján (16. táblázat) szembeállítjuk azon tanulók eredményeit, akik még nem, az egyetlen szignifikáns különbséget a heti 3 és 4, illetve a 3 és 5 óra között találjuk. A heti 4 óra nem különbözik jelentősen az 5-től. Ennek ellenére megint azt találjuk, hogy a heti 3 órában tanulók teszteredményeinek középértéke *magasabb*, mint azoké, akik heti 4 vagy 5 órában tanulják a nyelvet!

#### **16. táblázat: Különbségek a teszt eredményei között heti 3, 4 és 5 órára vetítve az állami nyelvvizsgával nem rendelkező 12. évfolyamos tanulók körében**

Kalibrált teszteredmény középérték	Heti óraszám
9,0383	4
9,3000	5
9,5009	3

A heti óraszám hatásának hiányát tehát nem lehet az állami nyelvvizsgán megfelelt tanulók hiányának betudni. Persze érvelhetünk azzal is, hogy a tanulók az iskolai tanórák mellett magánórákra járnak, és ez a tény torzítja az iskolai órák hatásáról kapott képet. Vizsgáljuk meg most ezt a felvetést is.

### **7. A magánóra hatása a nyelvi eredményre**

Ha összehasonlítjuk a magánórára járó tanulókat azokkal, akik nem vesznek magánórákat, azt látjuk, hogy nincs szignifikáns különbség az 538 tizenkettedik évfolyamos, magánórára nem járó és a 33, már egy éves magánórai múlttal rendelkező tanuló eredményei között (9,59, illetve 9,78). Bár a kétévnyi magánóráról beszámoló tizenhat tanuló eredményének középpértéke magasabb volt (10,01), ez a szám nem különbözött statisztikailag szignifikánsan a magánórákra nem járókéttől.

Ha ezek után összeadjuk a magánúton vett órák számát az iskolai órással, hogy megkapjuk az összes angolóra számát, a 12. évfolyamra vonatkozóan a következő adatokat kapjuk.

#### **17. táblázat: A heti össz-óraszám megoszlása (magán + iskolai) a 12. évfolyamra járók körében**

Órák száma	Esetek száma	Egészhez viszonyított százalékos arány
1	1	0,2
2	5	0,9
3	121	21,4
4	172	30,4
5	168	29,7
6	59	10,4
7	27	4,8
8	9	1,6
9	2	0,4
10	2	0,4

Ha összevetjük a három leggyakoribb csoportot (heti 3, 4 és 5 óra), a 12. évfolyamra vonatkozóan a következő eredményt kapjuk.

#### **18. táblázat: Különbségek a nyelvi teszt eredményei között a heti 3, 4 és 5 össz-óraszám (magán + iskolai) alapján a 12. évfolyamra járók körében**

Kalibrált teszt-eredmény középpérték	Heti óraszám
9,3049	4
9,4912	5
9,7400	3

A statisztikai vizsgálatok azt mutatják, hogy az órászámban jelentkező egyetlen szignifikáns különbség a heti 3 és 4 között áll fenn (ahol még mindig a heti 3 képviseli a legmagasabb középpértéket). Hasonló eredményt kapunk akkor is, ha a 12. évfolyamos mintából kiemeljük azokat a tanulókat, akik már letették az állami nyelvvizsgát, és nyelvi eredményeiket összevetjük az általuk megjelölt iskolai és magán angolórák összesített számával.

## Összefoglalás és következtetések

A kutatás főbb eredményei a következők:

1) Jelentős, a várakozásoknak megfelelő különbségek vannak a 10. és 12. évfolyamra járó tanulók angol eredményei, továbbá a három iskolatípus között.

2) A fiúk és lányok angol nyelvi eredményei között nincsenek jelentős különbségek.

3) A 12. évfolyamon az egyetlen jelentős különbség az angol nyelvi tudásszintben a négy és tíz éve tanulók között van.

4) A 10. évfolyamon az egyetlen jelentős különbség az angol nyelvi tudásszintben a 2 és 8/9/10 éve tanulók között van.

5) A 10. évfolyam tanulóinak angol nyelvi tudásszintjében jelentkező egyetlen jelentős különbség a heti 3 és 4/5 óraszám között található.

6) A 12. évfolyam tanulóinak angol nyelvi tudásszintjében jelentkező egyetlen jelentős különbség a heti 3 és 4/5 óraszám között mutatható ki. Ez azonban úgy jelentkezett, hogy a heti három órában tanulók pontszáma magasabb volt, mint a másik két csoporté.

7) Ugyanez igaz arra a külön megvizsgált tanulói csoportra is, akik már letették az állami nyelvvizsgát, valamint azokra a szintén külön vizsgált tanulókra, akik még nem.

8) Jelentős angol nyelvi szintkülönbségek vannak azon tanulók között, akik már letették az állami nyelvvizsgát, és azok között, akik még nem.

9) Nincs angol nyelvi szintkülönbség azon tanulók között, akik nem vettek magánórákat és azok körében, akik egy vagy két évig folytattak iskolán kívüli tanulmányokat.

10) Az egyetlen angol nyelvi szintben jelentkező különbség az angolórák (magánórákkal összesített) számára vonatkozóan azok között jelentkezik, akik heti három vagy négy órában tanulnak. Ebben az esetben a heti háromórások pontszáma volt magasabb!

Az eredmények alapján felül kell vizsgálni azt az elképzelést, miszerint az angol órák száma vagy akár az évek száma bármilyen jelentős különbséget eredményezne. E két változónál sokkal fontosabbnak tűnik a tanítás minősége. Véget kell vetni azoknak a fölösleges vitáknak, hogy heti három, négy vagy öt órában tanítsuk-e az angolt. Fordítsuk figyelmünket inkább a nyelvtanítás minőségének mérésére és hatékonyságának növelésére.

---

## IRODALOM

- Alderson, Charles, Nagy Edit és Öveges Enikő. (szerk.) 2000. *English Language Education in Hungary: Examining Hungarian Learners' Achievements in English*. British Council: Budapest.
- Bors Lídia, Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor. 1999. „A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése.” in: *Magyar Pedagógia*. vol. 1999, nr. 3, 289–306.
- Fekete Hajnal, Major Éva és Nikolov Marianne. 1999. (szerk.) *English Language Education in Hungary: A Baseline Study*. British Council: Budapest.
- Nagy Edit és Krolopp Judit. 1997. „Angol nyelv.” in Mátrai Zsuzsa (szerk.) 1997. *Középiszkolai tantárgyi feladatbank I. Biológia, matematika, angol nyelv*. OKI: Budapest.

# Milyenfajta nyelvtudásra készítik fel németből a szakközépiskolásokat?

A szakközépiskolai nyelvoktatás minőségében és hatékonyságában nagy változásokat irányoznak elő az oktatáspolitikai döntéshozók a következő évekre. A 2001-ben elfogadott kerettantervi óratervek szerint a szakközépiskolákban is kötelező legalább heti 3 órában egy idegen nyelvet tanítani, továbbá a kerettantervekben a 12. évfolyamra rögzített nyelvtudási szint teljesen azonos a gimnáziumok és a szakközépiskolák számára. A 2005-től érvényes új érettségi vizsga lényegi sajátossága, hogy az idegen nyelv a szakközépiskolások számára is kötelező vizsgatárgy, valamint a vizsgakövetelmények és a feladatsorok – iskolatípustól függetlenül – azonosak minden érettségiző számára.

A jelentős változások miatt az érettségi reform munkálataihoz kapcsolódóan szükség volt a szakképző iskolai idegennyelv-tanítás vizsgálatára. A tanárok tapasztalatait és véleményét kívántuk összegyűjteni arról, hogy melyek a szakképző iskolai idegennyelv-oktatás főbb jellemzői, milyenek az alapfeltételek, hogyan érvényesül az idegennyelv-tanításban a szakmai jelleg, milyen nyelvtudással hagyják el tanítványaik az iskolát, továbbá javaslatokra és véleményükre voltunk kíváncsiak az érettségi vizsga egységesítésével kapcsolatban. Az anyagi lehetőségek miatt a vizsgálatot le kellett szűkítenünk a némettanításra. A kérdőíveket szakközépiskolai német-nyelvtanárok és a nyelvtanítással nem foglalkozó szakmai tanárok, illetve szakiskolában németet tanító tanárok töltötték ki. A kérdőívek megszerkesztésénél felhasználtuk egy korábbi kutatás kérdőíveit is (Teemant és társai 1993).

A kérdőíves felmérésre 2000 tavaszán került sor az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjának szervezésében. Összesen 246 szakmai tanári, 245 szakközépiskolai nyelvtanári és 42 szakiskolai nyelvtanári kérdőívet dolgoztunk fel, 135 szakközépiskolából és 29 szakiskolából. A minta *iskolatípus és településtípus szempontjából volt reprezentatív*, a szakmai jelleg tekintetében esetleges volt.

Jelen tanulmány a kutatásnak csak azzal a részterületével foglalkozik, hogy milyen elvárások érvényesülnek az érettségizett szakközépiskolások nyelvtudásával kapcsolatban, és hogy milyennek ítélik meg a némettanárok tanítványaik nyelvtudását.

## **A tanárok elvárásai a szakközépiskolások nyelvtudásával kapcsolatban**

A nyelvtanár a napi tanítási munka során a tanítási célokat, a tananyagot és a módszereket annak tudatában választja meg, hogy mit tekint a nyelvtanítás tulajdonképpeni céljának, azaz *milyen típusú, tartalmú, minőségű nyelvhasználatra* kívánja felkészíteni

tanítványait. Ebből a szempontból lényeges tehát, hogy milyen elképzeléseik vannak a *némettanároknak* a tanítványaik későbbi nyelvhasználatáról. Ehhez a kérdéshez értelem szerűen másképpen közelítenek a *szakmai tanárok*, akik a nyelvtanároknál általában jobban ismerik azt a szakmai környezetet, amelybe a tanítványaik kerülnek majd.

A nyelvhasználatnak általában *három jelentős területét* különböztetjük meg: magánjellegű vagy általános, munkához kapcsolódó és tanuláshoz kapcsolódó nyelvhasználatot. (Egyes források négy nyelvhasználati területet különböztetnek meg: személyest, társadalmi, munkához és tanuláshoz kapcsolódót.) A beszélő ezeken a területeken meghatározható szerepekben és szituációkban nyilvánul meg (receptíven vagy produktívan), körülhatárolható kommunikációs szándékokkal és szövegfajtákban (*Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment* 1996). Ehhez a három területhez kapcsolódó tipikus nyelvhasználati tevékenységeket soroltunk fel (1. ábra), és ezekről kellett a tanároknak véleményt nyilvánítani. A némettanárokat arról kérdeztük meg, hogy ezek közül a nyelvi tevékenységek közül szerintük melyeket fognak alkalmazni a tanítványaik az iskola befejezése után. A szakmai tanároknak pedig azt kellett eldönteniük, hogy a felsorolt tevékenységek közül szerintük melyekre kellene az iskolának felkészítenie a tanulókat.

#### **Általános nyelvhasználat**

1. Szórakozás céljából fog németül olvasni, olyasmit, ami nem kapcsolódik a munkájához vagy a tanulmányaihoz.
2. Turisztikai információkat, brosúrákat, hirdetéseket fog olvasni németül.
3. Személyes levelezést fog folytatni németül.
4. Németül fog tévé-, rádióadásokat nézni, hallgatni.
5. A mindennapi életében német anyanyelvűekkel fog kommunikálni.
6. Külföldi utazásai során fogja használni a német nyelvtudását.

#### **Munkához kapcsolódó nyelvhasználat**

7. A munkája során állandó kapcsolatba fog kerülni külföldiekkel: információt kell majd adnia, és ügyfelekkel kell tárgyalnia németül.
8. A munkájához kapcsolódó telefonbeszélgetéseket fog folytatni németül.
9. A munkahelyén német kollégákkal kell majd együttműködnie.
10. A munkájával kapcsolatos szakirodalom elsősorban németül lesz hozzáférhető.
11. A munkája során német forrásból származó információkat kell majd közvetítenie olyanok számára, akik nem tudnak németül.
12. Magyar nyelvű információkat kell majd közvetítenie németül külföldiek számára.
13. Levelezést kell majd folytatnia németül.
14. A munkájához kapcsolódóan német nyelvű képzéseken kell majd részt vennie.
15. Német nyelvtérületen fog dolgozni.

#### **Tanuláshoz kapcsolódó nyelvhasználat**

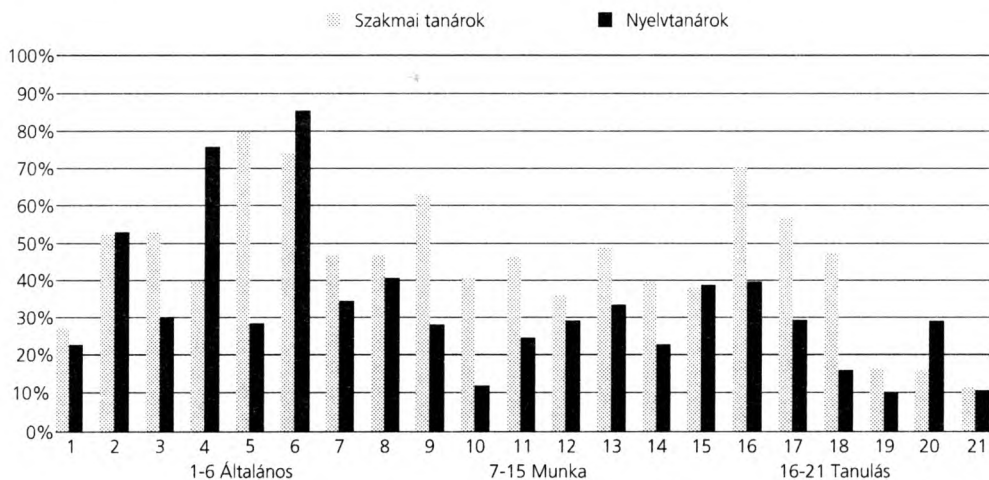
16. Németül kell majd pályázatot, jelentkezést írnia.
17. A szakmai képzéséhez kapcsolódóan német tankönyveket, szakkönyveket kell majd olvasnia.
18. Meg kell majd értenie német nyelvű előadásokat.
19. Jegyzeteket kell készítenie német nyelvű előadások alapján.
20. Németül kell vizsgáznia.
21. Németül kell dolgozatot, tanulmányt írnia.

**1. ábra: A nyelvhasználat részterületei**



Az 1. ábrán részletezett tevékenységek említésének gyakorisága alapján *részletesebb képet alkothatunk a tanárok elképzeléseiről a nyelvtanítás céljait illetően* (2. ábra). Az első lépésben összehasonlítottuk, hogy a három fő nyelvhasználati terület tekintetében milyen különbségek figyelhetők meg, ezért kiszámítottuk az ezekhez besorolt tevékenységek említésének átlagát. Mind a szakmai tanárok, mind a némettanárok a leggyakrabban az általános célú nyelvhasználathoz tartozó tevékenységeket említették (szakmai tanárok: 54,3%, nyelvtanárok: 49,3%), azt követik a munkához kapcsolódóak (szakmai tanárok: 45,1%, nyelvtanárok: 29,3%) és végezetül a tanuláshoz kapcsolódóak (szakmai tanárok: 36,4%, nyelvtanárok: 22,4%).

Érdekességként megállapíthatjuk, hogy ezek a részletezettebb válaszok *nincsenek összhangban a tanárok általánosságban megfogalmazott véleményével*. Egy másik kérdésben ugyanis általánosságban tettük fel azt a kérdést, hogy a három említett területen fogják-e jellemzően használni a tanítványaik a nyelvtudásukat. E kérdés válaszainak elemzése alapján arra jutottunk, hogy a szakmai tanárok szerint a tanulók a nyelvtudásukat leggyakrabban tanulmányaik során fogják felhasználni, azt a munkához kapcsolódó használat követi, és a legkevésbé tipikus a magán célú lesz. A némettanárok szerint is a legfontosabb a tanulmányokhoz kapcsolódó nyelvhasználat lesz, attól nagyon kicsit elmaradva következik a magán célú és végezetül a munkához kapcsolódó.



**2. ábra:** A szakmai tanárok (n=246) és a nyelvtanárok (n=245) véleménye a nyelvhasználat egyes részterületeinek fontosságáról. (A tevékenységek száma az 1. ábrára utal.)

A 2. ábra részletesebb elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy *nagy különbségek mutatkoznak az egyes tevékenységformák fontosságának megítélésében a szakmai és a nyelvtanárok között*. A szakmai tanárok az általános célú nyelvhasználat terén sokkal fontosabbnak ítélik meg az anyanyelvűekkel való kommunikációt (5) és a levélírást (3), mint a nyelvtanárok. A tévé- és rádióadások megértése (4) ezzel szemben a nyelvtanárok többsége szerint fontos lesz a nyelvtanulóknak, a szakmai tanárok pedig

ezt sokkal kevésbé gondolják így. A munkához kapcsolódó tevékenységeket a szakmai tanárok szinte kivétel nélkül fontosabbnak tartják, mint a nyelvtanárok. Sokkal több szakmai tanár szerint fognak a nyelvtanulók a munkahelyükön német kollégákkal együttműködni (9), szakirodalmat olvasni (10), német tartalmakat magyarra közvetíteni (11), illetve levelezést folytatni (13), mint nyelvtanár kollégáik szerint. A pályázatok írása (16), a képzéshez kapcsolódó szakkönyvek olvasása (17) és az előadások követése (18) a szakmai tanárok szerint sokkal fontosabb, mint azt a nyelvtanárok gondolják. A németül letett vizsga (20) pedig a nyelvtanárok szerint jellemző.

A 2. ábra alapján sorrendbe állítottuk a tevékenységeket az említések gyakorisága szerint. A *legfontosabbnak tartott tevékenységek mind a szakmai tanárok, mind a nyelvtanárok szerint az általános célú nyelvhasználat körébe tartoznak* (mindennapi kommunikáció anyanyelvűekkel, kommunikáció külföldi utazás során) (1. táblázat). Meglepő ugyan, hogy az anyanyelvűekkel folytatott mindennapi kommunikáció a szakmai tanároknál a leggyakrabban említett cél, míg a nyelvtanároknál nincs a legtöbbször említett tevékenységek között. Mindkét listán szerepelnek az utazásokhoz kapcsolódó nyelvi tevékenységek (6 és 2), a pályázat, jelentkezés írása (16) és a munkavégzés német nyelvterületen (15).

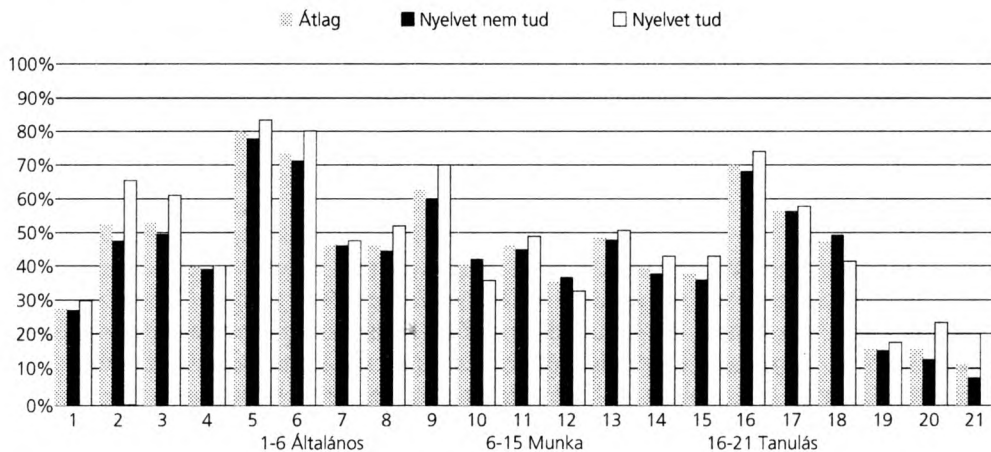
**1. táblázat: A legfontosabb idegen nyelvi tevékenységek a szakmai tanárok (n=246) és a nyelvtanárok (n=245) szerint**

Szakmai tanár		Nyelvtanár	
Tevékenység	Említések gyakorisága (%)	Tevékenység	Említések gyakorisága (%)
5. mindennapi kommunikáció anyanyelvűekkel	79,7	6. kommunikáció külföldi utazás során	85,3
6. kommunikáció külföldi utazás során	74,0	4. német tévé-, rádióadások	75,9
16. pályázat, jelentkezés írása	70,3	2. turisztikai információk, brosúrák, hirdetések olvasása	51,5
17. német tankönyvek, szakkönyvek olvasása	56,9	8. munkájához kapcsolódó telefonbeszélgetések	40,4
3. személyes levelezés	52,8	16. pályázat, jelentkezés írása	39,6
2. turisztikai információk, brosúrák, hirdetések olvasása	52,4	15. munkavégzés német nyelvterületen	38,8
15. munkavégzés német nyelvterületen	38,2		

A szakmai tanárok véleményét olyan szempontból is megvizsgáltuk, hogy *látható-e különbség a nyelvet beszélő és nem beszélő tanárok véleménye között* (3. ábra). Általában megfigyelhető, hogy szinte mindegyik tevékenységet fontosabbnak találták a nyelvet tudó tanárok. Őt olyan tevékenységet találtunk, amelyek fontosságának

megítélésben 10%-nál is nagyobb eltérés mutatkozott, mégpedig minden esetben a nyelvet tudók javára: turisztikai információk, brosúrák, hirdetések olvasása (2), személyes levelezés (3), együttműködés német kollégákkal (9), vizsgázás németül (20), tanulmányírás németül (21).

Mindössze két olyan tevékenységet találtunk, amelyet a nyelvet nem tudók ítélték lényegesen fontosabbnak: szakirodalom olvasása (10) és német nyelvű előadások megértése (18). Egy tevékenységet tartottak még fontosabbnak a nyelvet nem tudó szakmai tanárok, ha nem is az előző kettőhöz hasonló nagy különbséggel: magyar nyelvű információk közvetítése külföldieknek (12). Feltehetően ezeken a területeken az idegen nyelvet nem tudó szakmai tanárok a nyelvtudásuk hiánya miatt hátrányban érzik magukat, és ezért tekintik ezeket fontosabbnak.



**3. ábra: A szakmai tanárok (n=246) elképzelései a nyelvhasználat egyes részterületeinek fontosságáról nyelvtudás szerint. (A tevékenységek száma az 1. ábrára utal.)**

Külön áttekintettük azt is, hogy hogyan alakult a munkához kapcsolódó nyelvhasználati tevékenységek fontossági sorrendje a szakmai tanároknál és a némettanároknál (2. táblázat, lásd a 34. lapon). Mindkét listán előkelő helyet foglal el az információadás, tárgyalás, a telefonbeszélgetés és a levelezés. Jelentős különbség azonban, hogy míg a szakmai tanárok szerint a leggyakoribb nyelvi tevékenység a külföldi kollégákkal való együttműködés lesz majd, addig a nyelvtanárok ezt viszonylag hátra sorolták. A szakmai tanárok szerint a tanulóknak gyakrabban kell majd információkat közvetíteni magyarra, mint németre, míg a nyelvtanárok épp ellenkezőleg gondolják. A szakirodalom olvasása és a képzésben való részvétel a szakmai tanárok szerint gyakoribb tevékenység lesz, mint a nyelvtanárok szerint.

**2. táblázat: A munkához kapcsolódó nyelvhasználat tevékenységeinek fontossági sorrendje a szakmai tanárok (n=246) és a nyelvtanárok (n=245) szerint**

Szakmai tanár		Nyelvtanár	
Tevékenység	Említések gyakorisága (%)	Tevékenység	Említések gyakorisága (%)
9. együttműködés német kollégákkal	63,0	8. telefonbeszélgetés	40,4
13. levelezés	48,8	15. munkavégzés nyelvterületen	38,8
7. információt ad, ügyfelekkel tárgyal	46,7	7. információt ad, ügyfelekkel tárgyal	34,3
8. telefonbeszélgetés	46,7	13. levelezés	33,5
11. közvetítés magyarra	46,3	12. közvetítés németre	29,0
10. szakirodalom olvasása	40,7	9. együttműködés német kollégákkal	28,2
14. részvétel képzésben	39,4	11. közvetítés magyarra	24,5
15. munkavégzés nyelvterületen	38,2	14. részvétel képzésben	22,9
12. közvetítés németre	35,8	10. szakirodalom olvasása	11,8

Azt feltételeztük, hogy a tanárok véleményében különbségek fognak megnyilvánulni attól függően, hogy milyen szakmai területen dolgoznak, ezért a *szakmai tanárok és a nyelvtanárok véleményét az egyes nyelvhasználati tevékenységekről szakmai jelleg szerint bontva* is elemeztük. A kutatás során a különböző szakmákat négy csoportba osztottuk: ipari, gazdasági, mezőgazdasági és humán szakmai jellegű képzést különböztettünk meg. A *szakmai tanárok* elképzeléseiben egyes pontokon jelentős különbségek figyelhetők meg. A humán képzési jellegű iskolákban dolgozó szakmai tanárok a személyes és a munkához kapcsolódó levelezést tartották sokkal fontosabbnak a többi szakmai jelleghez tartozó tanárnál, míg a gazdasági jelleghez tartozók az információadást és a tárgyalást, valamint a telefonbeszélgetést preferálták jobban. A humán területen dolgozóakra a szakmai tanáraink szerint kevésbé jellemző, hogy német kollégákkal kell majd együttműködniük, a mezőgazdasági területen dolgozók pedig ritkábban fognak részt venni szakmai továbbképzésekben. A humán és az ipari területen dolgozóakra a szakmai tanáraink szerint sokkal inkább jellemző, hogy külföldön fognak munkát végezni, mint a gazdasági és a mezőgazdasági jellegű képzésben részt vevőkre.

A *nyelvtanárok* véleményében az általános nyelvhasználatra vonatkozóan nincs jelentős különbség szakmai jelleg szerint, ám a munkához és a tanuláshoz kapcsolódó területeken már jelentősebb eltérések mutatkoznak. A gazdasági képzési jellegű iskolákban németet tanító tanárok szerint nagyon fontos az információadás, tárgyalás, a telefonbeszélgetés, a magyar nyelvű információk közvetítése külföldiek számára és a levelezés. A humán területen dolgozók szerint jellemző lesz, hogy a tanulók német nyelvterületen dolgoznak majd. A mezőgazdasági területen dolgozók nagyon kevésbé jellemzőnek tartják a továbbképzésekben való részvételt, a humán területen dolgozók pedig a német információk közvetítését magyarra. A tanuláshoz kapcsolódó tevékenységek terén is nagy eltérések figyelhetők meg: a pályázatok, jelentkezések írása az ipari és a gazdasági területen dolgozó nyelvtanárok szerint sokkal fontosabb, mint a többi területen dolgozók szerint. A németül letett vizsga pedig a humán területen

dolgozók szerint nagyon jellemző, a mezőgazdasági területen dolgozók szerint pedig nagyon kevésé.

## A szakközépiskolások nyelvtudása

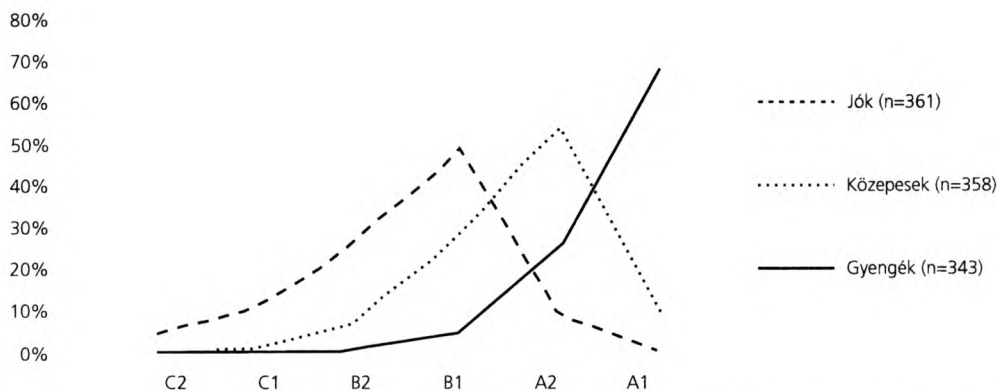
Tekintettel a számtalan különféle nyelvi programra és a nyelvoktatás feltételeinek nagy különbségeire, *mind a gimnáziumokat, mind a szakközépiskolákat nagyon különböző nyelvtudással fejezik be a tanulók*. Eddig nem folytak olyan átfogó teljesítményvizsgálatok, amelyek alapján egyértelmű adataink lennének az érettségizők némettudásáról. Ezt a kérdést e tanulmány keretében is csak közvetve, azaz a nyelvtanárok véleménye alapján tudjuk megvizsgálni.

A nyelvtanároknak az egyik kérdésben *az Európa Tanács általános szintleírásához kellett viszonyítaniuk a tanulók nyelvtudását*. Ezen a hatfokú skálán a legalacsonyabb nyelvtudási szint az A1, amelyen a nyelvtanuló már minimális interakcióra képes nagyon szűk körben. Az A2 szinten nagyon egyszerű és rutinszerű helyzetekben tud kommunikálni az őt közvetlenül érintő kérdésekben. A B1, az úgynevezett „küszöb-szint”, azt a nyelvtudási szintet jelöli, amelyen a nyelvtanuló már elboldogul a leggyakoribb helyzetekben, és képes egyszerű kommunikációra az őt érdeklő területeken a munkájához kapcsolódóan is. A B2 szint olyan normális interakcióra való képességet jelent, amely nem megerőltető egyik részt vevő fél számára sem, a C1 szint kifejezetten igényes és pontos nyelvhasználatot takar, a C2 pedig megközelíti az anyanyelvi beszélő szintjét (*Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment* 1996).

Ma már a magyarországi idegennyelv-tanítást szabályozó dokumentumok is ehhez a hatfokú skálához viszonyítva határozzák meg a nyelvtudási szinteket. A kerettantervi rendelet a szakközépiskolai kerettanterv kimeneti szintjét (a gimnáziumi minimális programmal azonosan) a B1 és B2 szint közé helyezi el (*A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei II.* 2000). Az államilag elismert nyelvvizsgák középfoka a B2 és a C1 tartományban helyezkedik el, az alapfok pedig a B1 szinttel azonos (*Államilag elismert nyelvvizsgák* 1999).

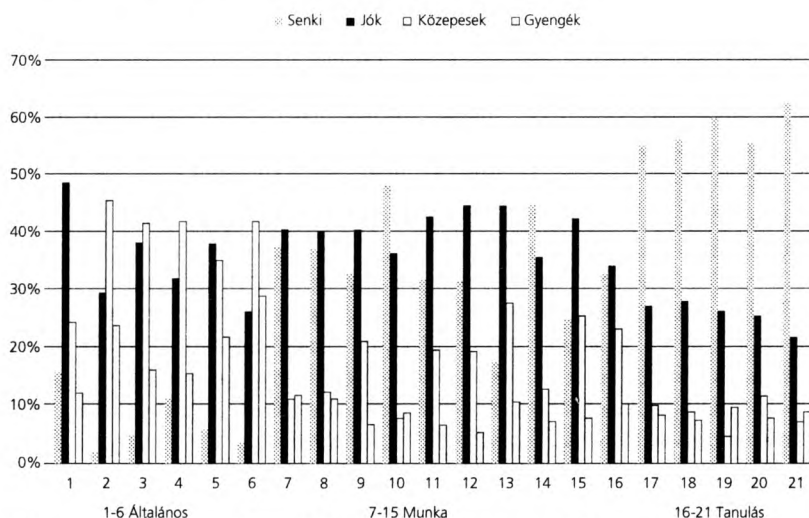
A nyelvtanároknak tehát a pontos szintleírások alapján azt kellett megadniuk, hogy az érettségi idejére melyik szintet érik el a tanítványaik. Mivel sok szakközépiskolában több különböző szakmai jelleg szerint tanítanak, és ezek eredményessége a nyelvtanítás szempontjából különböző lehet, a tanárok több különböző szakmai jelleget is megjeleníthettek. Minden szakmai jellegnél elkülönítették, hogy mi a jellemző a jó, a közepes és a gyenge nyelvtudású tanítványaikra.

A nyelvtanárok véleménye szerint a legjobb érettségiző szakközépiskolások nyelvtudása döntően a középszintű (B1, B2) tartományban helyezkedik el, a közepes teljesítményűek nyelvtudása az A2 tartományban vagy annál magasabban van, a leggyengébbek pedig jellemzően a legalacsonyabb A1 szintet érik el (4. ábra). A kutatási adataink szerint *a jelenleg érettségiző jó nyelvtudású tanulókra vonatkozó válaszok 10%-a, a közepes nyelvtudású tanulókra vonatkozó válaszok 63%-a, a gyengéknek pedig 94%-a nem éri el a kerettantervben előírányzott B1 szintet*. Ahhoz tehát, hogy a kerettantervek nyelvi szintje a 2005-ös érettségiig valóban elérhető legyen, átgondolt és összehangolt fejlesztő munkára lenne szükség a szakközépiskolai idegennyelv-oktatásban.



**4. ábra:** Az érettségiző szakközépiskolai tanulók nyelvtudási szintje németből a tanáraik szerint (A tanároknak módjuk volt az iskolában oktatott különböző szakmai profilokhoz külön skálákat kitölteni, ezért magasabb a válaszok száma a kérdőív-kénél. Az arány az adott csoport összes említéseinek számához viszonyítva értendő.)

A nyelvtanárok arról is nyilatkoztak, hogy a korábban részletezett 21 nyelvhasználati terület közül (1. ábra) melyekre tudják megnyugtatóan felkészíteni tanítványukat az iskola befejezéséig (5. ábra). A tanárok minden egyes tevékenységnél három lehetőség közül választhattak: csak a jó tanulókkal érik el, a közepesekkel is elérik, a gyengékkel is elérik, és itt is megjeleníthettek több szakmai jelleget. Ennél a kérdéskénél az iskolát befejező tanulók nyelvtudásáról kérdeztük a tanárokat, tehát azokban az iskolákban, ahol a 13. vagy a 14. évfolyamon is van nyelvtanítás, itt nyilvánvalóan magasabb szintet adtak meg a tanárok, mint amely az érettségi idején jellemző.



**5. ábra:** Mire képesek a szakközépiskolát befejező tanulók a nyelvtanáraik szerint? (A tevékenységek száma az 1. ábrára utal, az arányok az említések számához (n=355) viszonyítva értendők.)

A legjobb eredményeket a tanárok az *általános célú nyelvhasználat terén* érik el tanítványaikkal. A tanárok 40–45%-ának közepes tanulói képesek turisztikai információk, hirdetések elolvasására (2), személyes levelezésre (3), megértik a tévét, rádiót (4), és külföldi utazásaik során el tudják intézni az ügyeiket (6). A tanárok egynegyedének közepes tanulói képesek mindennapi kommunikációra (5), és valamivel kevesebb közepes tanulóval jutnak el odáig, hogy azok képesek szórakozás céljából olvasni (1). Ezeket a mindennapi nyelvhasználat szempontjából fontos tevékenységeket azonban a tanárok több mint fele csak a legjobb tanítványaival éri el, 5–10%-uk pedig még azokkal sem.

A *munkához kapcsolódó nyelvhasználati tevékenységek* terén a tanulók kevésbé sikeresek. A tanároknak mindössze közel 10%-ára igaz az, hogy közepes vagy gyenge tanítványaik is képesek külföldieknek információt adni, tárgyalni (7), telefonbeszélgetést folytatni (8), és német nyelvű képzéseken részt venni. A tanárok egynegyedének közepes tanítványai képesek munkahelyi levelezést intézni (13) és német nyelvterületen munkát vállalni (15). A tanárok 35–45%-ának legjobb tanítványai képesek csak a munkához kapcsolódó nyelvi tevékenységekre, a tanárok közel egyharmada pedig a legjobb tanítványait sem tudja ezekre a tevékenységekre felkészíteni.

A legkevesebb tanuló a *tanuláshoz kapcsolódó tevékenységekre* képes. A tanárok több mint felének legjobb tanítványai sem tudnak szakkönyveket olvasni (17), német nyelvű előadásokat hallgatni (18), jegyzeteket készíteni (19), németül vizsgázni (20) vagy dolgozatot, tanulmányt írni (21). Ezeket a képességeket a tanárok közel egygyede a legjobb tanítványaival azért eléri.

Ha ezt az eredményességi listát *összehasonlítjuk a tanárok elvárásaival* (2. ábra), a következőket állapíthatjuk meg. A szakmai tanárok által legfontosabbnak ítélt tevékenységek közül az általános nyelvhasználatához tartozókat (mindennapi kommunikáció, külföldi utazás, személyes levelezés, turisztikai információk) a tanároknak alig több mint harmada éri el a közepes tanítványaival, és egynegyedük vagy annál is kevesebb minden tanítványával. Am csak a nyelvtanárok közel negyedének közepes tanítványai képesek azokra a nagyon fontosnak tartott tevékenységekre, mint pályázat írása, külföldi munkavállalás, és ennél is kevesebben tudnak tankönyvet, szakkönyvet olvasni. Ezekre a tevékenységekre sok tanár a legjobb tanulóit sem tudja felkészíteni.

A nyelvtanárok fontossági listájáról a mindennapi nyelvhasználati tevékenységekre (kommunikáció utazás során, tévé, rádió, turisztikai információk megértése) alig több mint 40%-uk közepes tanítványai képesek, a munkahelyi telefonbeszélgetésre pedig a nyelvtanárok alig több mint egytizede képes a közepes és a gyenge tanítványait felkészíteni.

## **A társadalmi elvárások és a nyelvtudás viszonya**

A nyelvtudás felértékelődésének természetes oka az, hogy a magán célú idegennyelvhasználat lehetőségei megnövekedtek, de ebben a folyamatban döntő tényező az is, hogy a munkaerőpiacon való érvényesülést bizonyos szakmánál erősen segíti a nyelvtudás, sőt sok területen ma már a nyelvtudás hiánya az érvényesülést kizáró ok is lehet. Nagyon lényeges tényező tehát, hogy *milyen típusú, minőségű nyelvtudást várnak el a munkahelyek az alkalmazottaiktól.*

A kutatásunk ezzel a területtel egyáltalán nem foglalkozott, ezért két másik kutatás adatait használjuk fel ehhez a kérdéshez. 1992-ben folytattak egy felmérést a szakmai

nyelvoktatásról, és ehhez kapcsolódóan 355 különböző vállalat, vállalkozás kérdőívét dolgozták fel. A kérdések elsődlegesen arra irányultak, hogy *milyen mértékben van szükségük a dolgozóknak idegennyelv-tudásra, milyen gyakran használják azt, és mely részkompetenciáknak van nagyobb jelentősége* (Teemant és társai 1993). 1998-ban folyt egy másik kutatás is, amely *csak az angol nyelvtudás munkahelyi használatára irányult*, de a fő kutatási kérdések ebben is a fentiekhez hasonlóak voltak. Ebben az esetben 500 különböző tulajdonformájú, földrajzi helyű és szakmai megoszlású céget kérdeztek meg (Major 2000). Az angol nyelv használatára vonatkozó adatok természetesen nem vihetők át minden nehézség nélkül a németre, hiszen a nyelvhasználat gyakorisága vagy a földrajzi, szakmai jellegű különbségek a nyelvi igényekben jelentősen különbözhetnek egymástól. Ám a jelen kutatáshoz szükséges adatok tekintetében, azaz hogy milyen típusú, tartalmú nyelvtudásra van szükség a munkához kapcsolódó nyelvhasználatban, valószínűleg nem figyelhető meg jelentős különbség az angol és a német nyelv használata között.

A kutatások során rögzítették, hogy milyen idegen nyelvi tevékenységekkel kell rendelkezniük az érettségizett alkalmazottaknak a munkaadók szerint (3. táblázat). Mindkét listából kitűnik, hogy *a munkához kapcsolódó nyelvhasználatban elsősorban a beszédértésnek és a beszédképességnek van kitüntetett szerepe*. A korábbi felmérésben ezt az írásbeli kommunikáció követte, azt a közvetítés, és a legritkábban használt készség az olvasás volt. Az 1998-as eredmények szerint a beszédértést és a beszédképességet fontossági sorrendben a közvetítés követi, majd az olvasás, és a legkevésbé gyakori tevékenységforma az írás.

### **3. táblázat: A munkaadók szerint a munkahelyen leggyakrabban alkalmazott idegen nyelvi tevékenységek listája gyakorisági sorrendben**

Az 1992-es felmérésben	Az 1998-as felmérésben
1. telefonon beszél	1. angol nyelvű információt megért
2. személyesen beszél az idegen nyelven	2. külföldinek szakmai információt ad
3. a munkához kapcsolódó társadalmi életet folytat	3. külföldinek hétköznapi ügyekben szóbeli információt ad
4. tárgyalást folytat	4. az angolul hallott, olvasott információt magyarul továbbítja
5. levelez	5. külföldiekkel telefonbeszélgetést folytat, üzenetet közvetít
6. általános témákról beszélget	6. angol szöveget fordít magyarra
7. információt közvetít	7. ismertetőt, szaklapokat olvas
8. munkához kapcsolódó szöveget olvas	8. formanyomtatványt tölt ki
	9. angol levelet vagy iratot ír, diktálás vagy minta után
	10. angol levelet vagy iratot ír önállóan

Forrás: Teemant és társai 1993, Major 2000

A tanárok elképzeléseit a munkához kapcsolódó nyelvhasználati tevékenységek fontosságáról érdemes *összevetnünk a munkaadók elvárásaival* is (2. és 3. táblázat). Megállapítottuk, hogy a cégek tevékenységlistáján a legfontosabbak a beszédértés és a beszéd területei voltak, és ez érvényes a tanárok elvárásaira is. Jelentős eltérés azonban, hogy mind a szakmai tanárok, mind a nyelvtanárok viszonylag fontosnak gondolták a



levelezést, amely a munkaadók válaszaik szerint ritkábban alkalmazott tevékenység. A cégek igényeihez képest a tanárok alábecsülték a közvetítés képességének fontosságát.

Természetesen érdemes *összevetni a szakközépiskolát vagy annak technikus évfolyamait befejezők képességeit is (3. ábra) a munkahelyek elvárásaival*. A munkaadók a munkához kapcsolódó nyelvhasználat közül a beszédértéssel, beszéddel kapcsolatosakat emelték ki az első helyen. Ennek a mi képességlistánkon a 7. és a 9. tevékenység felel meg. Mindkettőre az jellemző, hogy ezeket a tanárok közel egyharmada a legjobb tanítványaival sem, 40%-uk pedig csak a legjobb tanulóival éri el. És mindössze közel egytizedükre igaz, hogy a leggyengébb tanítványai is képesek erre. A munkaadók listáján ezt a magyarra közvetítés (és fordítás), valamint a telefonbeszélgetés követte. Ennek a megfelelője a mi listánkon a 11. és a 8. tevékenység. A telefonbeszélgetés képessége a korábban elemzett beszédértés és beszéd készségeihez hasonlóan alakul, a közvetítésre pedig a tanárok több mint 40%-ának jó tanítványai képesek, és közel 20%-nak a közepes tanulói is. Összegezve tehát azt állapíthatjuk meg, hogy *a munkaadók által fontosnak tartott területeken csak a tanárok 10–20%-ának közepes vagy gyenge tanítványai képesek sikeres idegennyelv-használatra, közel 40%-uk ezeket a képességeket csak a legjobb tanítványaival éri el, ám nagyjából az egyharmaduk még a legjobbakkal sem*.

## Összefoglalás

- A szakmai tanárok és a nyelvtanárok elképzelései a nyelvi tevékenységek fontosságáról különböznek: a szakmai jellegű és a tanuláshoz kapcsolódó nyelvi tevékenységeket a szakmai tanárok fontosabbnak tartják a nyelvtanároknál.
- A munkához kapcsolódó nyelvhasználati tevékenységek közül a szakmai tanárok sokkal fontosabbnak ítélik meg a nyelvtanároknál a német kollégákkal való együttműködést, a szakirodalom olvasását, a német tartalmak közvetítését magyarra és az idegen nyelvű levelezést.
- A most érettségiző jó nyelvtudású tanulók némettudása a tanárok 10%-a szerint, a közepes tanulóké a tanárok 63%-a szerint, a gyenge tanulóké pedig a tanárok 94%-a szerint nem éri el az Európa Tanács skálájának B1 szintjét, amelyet a kerettanterv a megreformált érettségi vizsga idejére előír.
- A szakközépiskolát vagy annak technikus évfolyamát befejező tanulók a legjobb eredményeket az általános nyelvhasználat terén érik el, kevésbé sikeresek a munkához kapcsolódó nyelvhasználatban, és a legkevésbé a tanuláshoz kapcsolódó tevékenységekre képesek.
- A munkaadók által fontosnak tartott területeken (beszédértés, beszéd, közvetítés, telefonálás) csak a tanárok 10–20%-ának közepes vagy gyenge tanítványai képesek sikeres idegennyelv-használatra, közel 40%-uk ezeket a képességeket csak a legjobb tanítványaival éri el, és nagyjából az egyharmaduk még a legjobbakkal sem.

## IRODALOM

*A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei II.* (Szakközépiskola, szakiskola), Oktatási Minisztérium: Budapest, 2000.

*Államilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek) akkreditációjának kézikönyve.* Professzorok Háza, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ: Budapest, 1999.

Major Éva: Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? Vizsgálat a munkaadók elvárásainak felmérésére. *Modern Nyelvoktatás*, vol. 6. nr. 1. pp. 33–50.

*Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment.* A Common European Framework of Reference, Council of Europe: Strasbourg, 1996.

Teemant, Annela – Varga, Zsófia – Heltai, Pál: *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher and Business Community Perspectives.* Budapest, Hungarian Ministry of Culture, Hungarian Ministry of Labour. United States Information Agency, Council of Europe Modern Languages Project Group: Budapest, 1993.

### ÚJDONSÁG A NEMZETI TANKÖNYVKIADÓTÓL!

2001. őszén megjelenik az átdolgozott **START! NEU**

A **Start! Neu** figyelembe veszi

- az itthoni nyelvtanítási hagyományokat,
- a régi könyv tanítása során szerzett tapasztalatokat,
- az új tantervi követelményeket.

A **Start! Neu** legfontosabb újdonságai:

- + rövidebb, az iskolai órán jobban feldolgozható szövegek
- + sok szövegelőkészítő és -feldolgozó feladat
- + a beszédképesség fejlesztése még hangsúlyosabb lett
- + a nyelvtani anyag feldolgozása már a tankönyvben elkezdődik
- + a tankönyvben utalás a munkafüzet feladataira
- + több autentikus szöveg, bőségesebb országismereti anyag
- + a szöszedetben példamondatok a nehezebb szavakhoz és kifejezésekhez
- + kiejtési, fonetikai gyakorlatok
- + a kazetta hanganyaga kétszeresére bővült (2 x 60 perc)

*Előkészületben:* tanári kézikönyv, **Start! Plus.** Feladatlapok a **Start! Neu**-hoz.

*Irányár:* 1220 Ft (tankönyv), 950 Ft (munkafüzet)

DÁVID GERGELY

# A nyelvvizsgáztatás minőségbiztosítása erőforrás-hiányos viszonyok között

Ez a cikk a nyelvvizsgáztatás minőségbiztosítási kérdéseinek sajátos, a magyar valóságban gyökerező komplex megközelítésével foglalkozik. Nemcsak arról szól, hogy egy felsőoktatási intézmény nyelvi szűróvizsgájában hogyan épültek egymásra a minőségbiztosítás egyes elemei, hanem arra is választ kíván adni, hogy a nyelvvizsgáztatás folyamatait hogyan lehet úgy alakítani, hogy az erőforrásokat kímélni lehessen, de egyben a nyelvvizsga minősége is fenntartható legyen.

A cikk középpontjában az ELTE Angol Tanárképző Központjának 1992-ben kifejlesztett nyelvi szűróvizsgálója, a Test of Language Competence (TOLC) áll. A vizsga célja, hogy felmérje a nyelvtanár-szakos hallgatók tudását, és csak azokat bocsássa a következő évre, akiknek meghatározott, felső szintűnek megfelelő nyelvtudása van. A vizsga tartalma, figyelemmel a képzés során elvárt fejlődésre, részben eltér az első év, illetve a második év végén, így a vizsgának két kiadása van (TOLC 1, TOLC 2). A TOLC vizsga komplex, szintező típusú nyelvvizsga.

## A minőség fogalma. Minőségbiztosítás a nyelvvizsgáztatásban

A minőség fogalma nem egyszerűen azt jelenti, hogy valami „jó” vagy „jobb, mint a másik”. Két eltérő valami is lehet nagyon jó, ha mindkettő a maga kategóriájának színvonalát hozza. Így egyaránt jó lehet például az olcsó kiskategóriás autó és a luxusautó, amelyek minden elképzelhető kényelemmel el van látva. A menedzsmenttudományban ezt a követelményt mint a „specifikációhoz való igazodást” írják le. A minőség úgy érhető el, hogy csökkentik a bizonytalanságot és a variabilitást a tervezési és gyártási folyamatokban, mert ezek a tényezők felelősek elsősorban a gyenge minőségért (Evans és Lindsay, 1999, 12, 72). A minőség fogalmába így beleférhet a nyelvvizsgák sok eltérése, ha a nyelvvizsgaközpont biztosítani tudja a vizsga önazonosságát. Az önazonosság a fenti példában szereplő autók önazonosságával és a specifikációhoz való igazodással rokonítható. A vizsgaközpont által tervezett és az egyes vizsgaidőszakokban felhasznált vizsgaanyagok (vizsgaverziók) a lehető legnagyobb mértékben összevethetőek, csereszabatosak legyenek. Ha ez nem teljesül, a sikeres vizsgához elérendő minimumpontszám sem értelmezhető ugyanazon nyelvtudás-szintnek a számszerű kifejezéseként.

A modern menedzsmenttudományban a hangsúly a gyártási folyamat végén megjelenő „meóstól” a gyártási folyamat minden részletének figyelemmel kísérése felé mozdult el, azért, hogy így csak jó minőségű termék kerüljön ki a gyártásból (Pike és Barnes 1996; Evans és Lindsay 1999). A folyamat és folyamatszabályozás középpontba

állítása (Veress 1999, 95; Kalapács 2000, 261), az, hogy a hangsúly a hibák megelőzésére esik (Kalapács 2000, 262), tökéletesen egybecseng a nyelvvizsgáztatás modern felfogásával, mely szerint a nyelvvizsga sokkal több, mint produktum (vizsgaleírás, feladatok, tételek, kulcsok, pontok stb.) A produktum mellett meg kell határozni, minek kell történnie a vizsganyagok megírása, moderálása, kipróbálása és a vizsgafolyamat többi szakaszában.

Míg a nyelvvizsgáztatás terén alkalmazandó minőségfilozófia beleillik a minőségbiztosítás legáltalánosabb gondolati kereteibe, erőforrás-hiányos viszonyok között a legmodernebb megközelítésmódok nem mindig alkalmazhatók. Gyakran szükség van aktív, intervencionista megoldásokra. Szükség lehet olyan kollégára, aki ellenőrzi, hogy az értékelők visszahozták-e az összes dolgozatot és pontozási táblát (hiszen a dolgozatok hazavételét meg kellett engedjék), hogy az adatok számítógépre vitele pontosan történt-e meg (hiszen túlterhelt kollégák végezték az adatbevitelt) és hogy a feladatok az elemzésekben beválnak-e (mert a próbán túl kevesen vettek részt – valószínűleg azért, mert honoráriumot nem lehet fizetni). Aktív, intervencionista jellegű a minőségbiztosítás akkor is, ha bizonyos dolgozatokat újra kell értékelteni, vagy ha ki kell zárni némelyik értékelőt a további munkából. A minőségbiztosítás további feladata az, hogy az ütemanalízisek\* alapján bizonyos gyengén szereplő feladatokat a pontozásban semlegesítsen, beavatkozzon a folyamatokba egyéb más úton-módon azért, hogy az eredményeket bizalommal lehessen értelmezni, mintha sokkal több erőforrást lehetett volna igénybe venni a vizsgálóhoz.

A nyelvvizsgáztatás drága „műfaj”; nem utolsó sorban azért, mert szükségképpen nagyon művi tevékenység. Mindezek eredményeképp gyakran a kívánatosnál sokkal kevesebb történik a minőségbiztosítás terén, mint amire szükség lenne. Bár vannak magyar hagyományok, amelyek kedveznek a magas színvonalú minőségbiztosítás alapértékeinek (Enyedi és Medgyes 1998, 3), a nyelvvizsgák minőségére irányuló törekvéseket gyakran az erőforrások elégtelensége buktatja meg. Ha a magyar szakembernek van is rálátása a nyelvvizsgáztatás nemzetközi eredményeire, az ebből ébredő vérmes szakmai reményeket csak komoly emberi áldozattal tudja megvalósítani. Sorsa a folyamatos küzdelem; azért, hogy az innováció eredményei fenntarthatóak legyenek, és ne menjenek veszendőbe. Munkája tehát sokban a kötéltáncosra, a minőségi követelmények és a korlátozott erőforrások közötti kínos egyensúlyozás mutatványára emlékeztet.

A nyelvvizsgák minőségbiztosítása komplex megközelítést és eszközrendszert kíván. Ennek bizonyos elemei, úgymint a vizsgáztatók képzése, a jó minőségű feladatok készítése stb. sokak számára is egyértelműen ismertek. Ez a cikk a minőségbiztosítás kevésbé ismert és elismert elemeit veszi célba. Ilyen elem lehet a vizsgafejlesztés folyamatának takarékosabbá tétele a minőség egyidejű fenntartásával, az intézményi standardok meghatározása, az alkalmazható eredményszámítási módszerek, valamint hogy a feladatbankok alkalmazása hogyan segítheti elő az erőforrásokkal való takarékoskodást.

---

\* A szerző az angol *item analysis*-t magyarul *ütemanalízis*-sel adja vissza. (A szerk.)

## A probléma gyökerei

A cikkben bemutatott megközelítés és megoldások a magyar felsőoktatás erőforrás-hiányos közegében gyökereznek. A helyzetet évek óta az emberi erőforrások elégtelensége, a meglévők leterheltsége jellemzi.

Már 1992-ben, röviddel a szűrővizsga megtervezése után kiütköztek az erőforrás-gondok. Úgy tűnt, a vizsga, amely akkor a négy alapkészséget, a nyelvismeretet és szókincset 5 külön vizsgarészben mérte, túl nagyra sikerült. A helyzetet jól jellemzi Dávid és társai (1996) egy nyomtatásból kimaradt szövegrészlete: „A tanszék nyelv-vizsga teamje érzekelte a feszülő ellentétet. Amíg a tökéletességre törekvés hagyományos hazai értékrendje és a nyugati professzionalizmus arra sarkallta őket, hogy lelkiismeretesen és legjobb tudásuk szerint végezzék munkájukat, a szűkös erőforrások realitásai a korlátokra figyelmeztettek. Tudatában voltak annak is, hogy a nyugati segély nem fog sokáig tartani. [...] Az elkövetkező évek egyik legfontosabb és visszatérő dilemmája lett, hogy hogyan valósítható meg a munkatársak terhelésének csökkentése úgy, hogy a vizsga összetettsége és érvényessége is hosszú távon fenntartható maradjon. [...] A helyzet csapdát rejtegetett. Jelentős erőforrások további befektetése nélkül a vizsga nem lesz szakmai alapon védhető, és feladatát, a kimenet szabályozását sem tudja majd jól ellátni. Ha így funkciótlanná válik a vizsga, létének értelme veszik el, míg ha az eredmények megbízhatóak, és ezáltal fontos döntéseket alapoznak meg, a vizsga félni- és gyűlölnivaló lesz.”

A fenti leírás feltehetőleg sokak számára ismerősen cseng. Hasonló helyzetek mindig kecsegtetnek kényelmes megoldásokkal is. Az egyik mindjárt az, hogy le lehet farigcsálni a vizsgaanyagok gondos előkészítésére szánt időt, el lehet tekinteni attól a „mü gondtól”, amellyel a jó feladatok készülnek. Csökkenteni lehet továbbá a vizsga méretét (komplexitását) is, elhagyva egyes feladattípusokat, vagy teljes vizsgarészeket is, egészen addig, amíg a maradék nem több, mint a gyorsan javítható feleletválasztós feladatsor. Ahogy egy nagy fej hagymát is meg lehet hámozni oly módon, hogy később alig lehet ráismerni a maradék valamire, egy komplex, szintező vizsgát is addig lehet fogyasztani, amíg a maradvány jobb esetben is csak egy erős teljesítménymérő vizsga, amely nem mérheti a nyelvtudás egészét. A ráfordítások csökkentése etikai megfontolásokkal is élesen ütközik. Mivel a szintező vizsgákon általában sok múlik (karrier, továbbjutás az egyetemen stb.), a vizsgaeredményekkel kapcsolatos döntésekhez szakmailag védhető módon kell eljutni.

A vizsga méretét és a szükséges erőforrásokat érintő dilemmát az Angol Tanárképző Központ a vizsgáztatás hatékonyságának növelésével kísérte meg feloldani. A mottó az volt, hogy ki kell fejleszteni a legmodernebb mérési technológiát, amíg a külföldi finanszírozásból futja, majd tartani a színvonalat azután. Jelen cikkemben ezeknek a törekvéseknek az egyes elemeit ismertetem.

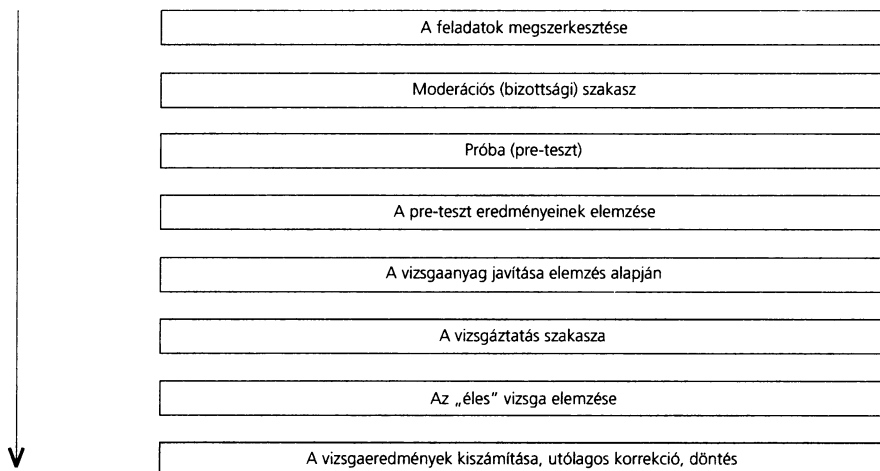
## Az intézményi standard

Az utóbbi években a diákok nyelvtudásának színvonala is gondot okozott. 1997 és 2000 között a felvételi pontszámok csökkenését lehetett megfigyelni. A sokféle középiskolai standard miatt a középiskolai érdemjegyek beszámítása valószínűleg csökkenti a felvételi eredmények megbízhatóságát, bár e tendencia értelmezése vitatható. Megfontolandó értelmezés például az, hogy a csökkenő tendencia a felvettek számának jelentős, mintegy 50%-os növelésével függ össze. A felvételi eredményekben kimu-

tatható tendenciák azonban, éppen a lentebb tárgyalt feladatbankos eszkörendszer segítségével, több évfolyam összevetésén keresztül, 1996-tól kezdődően a képzési program során is kimutathatóak voltak. Habár a lefelé mutató trend mintha stabilizálódott volna 1998 körül, az emberi és anyagi erőforrások, az intézményi standard, valamint a vizsgáztatás szakmai kívánalmi között meglévő feszültség tovább éleződött. A tanszék képzési programját egyes sajátosságai, úgymint a kiscsoportos szemináriumok dominanciája és a program erős integráltsága, hangsúlyozottan érzékennyé tették a hallgatók száma tekintetében. A kérdés úgy szólt, hogy megengedhető-e az, hogy tartva a korábbi színvonalat, a TOLC-on több hallgató bukik meg, vagy tekintettel a hallgatói nyomásra, a tanszék szállítsa le a minimum-követelményeket.

## Miben segít a nyelvvizsgáztatás szakirodalma?

Megállapítható, hogy a szakirodalom olyan kulcsfontosságú területek tekintetében, mint a nyelvvizsga-anyag fejlesztésének az eljárásai, az intézményi standardok meghatározása, az eredményszámítás technikái és a feladatbankok alkalmazása nem kényeztetni el a szakembert. A legtöbb forrásmű a vizsgaanyag-fejlesztés hagyományosnak tekinthető eljárását, modelljét (*1. ábra*) jelöli meg mint követendő ortodoxiát (Hughes 1989, Alderson és társai 1995, Bachman és Palmer 1996). A minőség záloga ennek a modellnek az alkalmazása, azonban ha bevezetik, a tapasztalatok szerint drága mind az anyagiak, mind pedig a ráfordított idő tekintetében. A hagyományos modell legdrágább szakasza a készülő nyelvvizsga-anyag próbája (pre-tesztelése) olyan diákcsoportokon (mintákon), amelyek a vizsga célcsoportjával összevethetők. A szakirodalomban kevés utalás van arra, hogy mi a teendő, ha a próba drágasága miatt nem vállalható. Alderson és társai (1995, 218) egyetlen mellékmondatot szánnak e lehetőségnek: a be nem váló feladatok az „éles vizsga” után, de még a pontozás előtt is figyelmen kívül hagyhatók, ha azokat korábban a próba során nem lehetett kiszűrni. Hughes (1989, 52) elismeri, hogy bizonyos helyzetekben (megfelelő pre-teszt csoportok hiánya, vizsgabiztonsági megfontolások) a próba nem megvalósítható, de nem ad iránymutatást, hogy mit lehet hasonló helyzetben a vizsga minőségének fenntartása érdekében tenni.



*1. ábra: A nyelvvizsga-anyagok fejlesztésének hagyományos modellje*

A próba után a vizsgáztatás következő nehéz pontja annak megválaszolása, hogy az intézményi teljesítményminimum adekvát módon kifejezi-e az intézményi standardot, más szóval a szakember el kell döntse, milyen vizsgateljesítmény tekinthető elég jónak. Ha komplex, több vizsgarészből álló nyelvvizsgáról van szó, meg kell oldania a vizsgarészekben keletkező részeredmények összesítésének problémáját is, oly módon, hogy az összesítés módja is megfeleljen az intézményben elfogadott nyelvi kompetencia-modellnek. A nyelvvizsgák akkreditációjának tanulásaiból megállapítható, hogy a nyelvvizsgáztatás magyarországi gyakorlata túlnyomórészt hű maradt a bukási ponthatár időben előre, az összesített nyerspontoszám adott százalékaként való meghatározásához.

A nyelvvizsgáztatás folyamatának szakirodalmi tárgyalásával összevetve, az intézményi standardok meghatározásának és (fenntartásának) irodalma az angol nyelvű kézikönyvekben kiterjedtebbnek tűnik. Popham (1981), Alderson és társai (1995) részletesen és külön fejezetben, míg Bachman és Palmer (1996) egy fejezet kiemelt részében (pp. 223–224) tárgyalják a kérdést. Bachman (1990) viszont csak egy végjegyzetben foglalkozik vele (p. 232). Néhány más kézikönyv meg sem említi a problémát (Oller 1979, Henning 1987, Baker 1989, Hughes 1990, Weir 1990 és 1993). A feladatbankokkal, elméleti alapvetésükkel és az alkalmazásukhoz szükséges technikákkal kapcsolatos irodalom bőségesnek tekinthető (Popham 1981, Henning 1987, Bachman 1990, Alderson és társai 1995, McNamara 1996). Ezek a források azonban nem térnek ki olyan helyzetekre, melyekben a feladatbankok alkalmazását az erőforrások szűkössége kényszeríti ki.

## **A TOLC minőségbiztosításának néhány eszköze**

Az alábbiakban a vizsgafeladat-fejlesztés folyamatának adaptálását, a standardok meghatározását és a kapcsolódó eredményszámítási módszereket, valamint a feladatbankolás megkezdését kísérem meg bemutatni.

### ***A vizsgafeladat-készítés folyamatának módosítása***

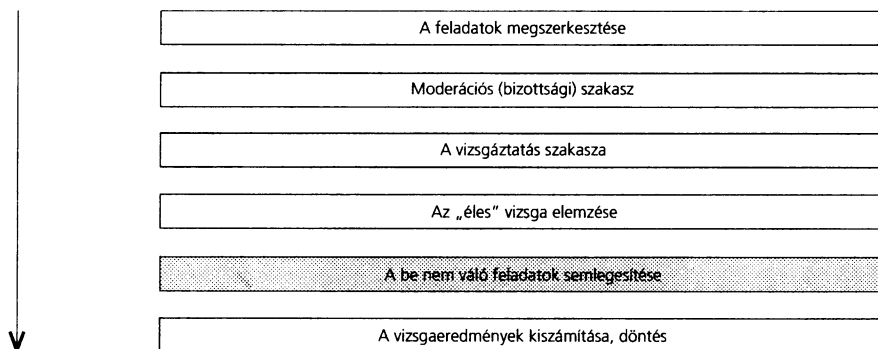
Még akkor is, ha egy vizsgafeladatot mintaszerűen próbálnak ki, és a próba eredményei jók, nem lehet teljességgel garantálni azt, hogy ugyanazok a feladatok a vizsga megírása során is ugyanolyan jól fognak szerepelni. Ez azért lehetséges, mert a próbához, a vizsga célpopulációjához hasonló, azt adekvát módon reprezentáló diákcsoportot kell választani. Ez természetesen igen nehezen valósítható meg, leginkább azért, mert a próbacsoport egy konkrét földrajzi és társadalmi meghatározottságú diákcsoport, osztály lesz.

A TOLC kidolgozásakor az Angol Tanárképző Központ munkatársai a konzulens szakértők útmutatását követték, akik a vizsgaanyag-fejlesztés hagyományos modelljét tanították (*1. ábra*). Ezt a modellt állításuk szerint a nagy vizsgaközpontok alkalmazzák. Az Angol Tanárképző Központ azonban nem minősíthető nagy vizsgaközpontnak, így nem csoda, hogy a konzulensek egyikének jelentése bővelkedik a feladatok kipróbálásának nehézségeit ecsetelő részletekben (Clapham 1993), annak ellenére, hogy a kollégák az előírtak szerint próbálták anyagaikat.

### **Az előzmények: a próba kiszámíthatatlansága**

Clapham többször utal a célpopulációnak megfelelő próbacsoport kiválasztásának a nehézségeire. A kollégák még más városokban lévő egyetemekre is elutaztak, hogy a megfelelő (összemérhető) próbacsoportot felleljék, ez azonban nyilvánvalóan igen drága megoldás. Ilyen helyzetekben attól is lehetett tartani, hogy a vizsgatitok is sérülhet, és a próba mechanizmusa (mikor, hol, kivel stb.) kitudódik, hiszen közismert, hogy a diákok közötti kommunikáció bizonyos területeken igen jó. A próba részévé vált így az is, hogy a kollégák, helyi tanszéki segítséggel, nem fedték fel, honnan jöttek, azonban a próba diákalanyai egy idő után gyanítani kezdték, hogy a pre-tesztelők máshonnan valók. Később, a távoktatás analógiáját követve a „távpróbát” is bevetették, de teljes kudarcba fulladt. A tanulság az volt, hogy a vizsgaanyag-fejlesztő vagy biztosítani tudja a próba megfelelő szakmai és anyagi feltételeit, vagy más, szakmailag éppen olyan jól védhető megoldás után kell néznie. Legkésőbb 1994-re világos volt, hogy a vizsgaanyag-fejlesztés hagyományos modellje nem lesz fenntartható. A kollégák egy részének az volt a véleménye, hogy ők már elég gyakorlottak ahhoz, hogy a próbát elhagyják. Mindezek mellett látták a próbának és az azon alapuló elemzéseknek mint gazdag információforrásnak az értelmét is. Abban egyeztek meg, hogy adaptálni kell a feladatfejlesztés hagyományos modelljét, figyelembe véve a magyar viszonyokat és a rendelkezésre álló erőforrásokat.

Az adaptált modell jellemző vonása a próba kihagyása a fejlesztési folyamatból (2. ábra). Helyette úgynevezett post-hoc (post-teszt) módszereket alkalmaz a próba szakmailag védhető alternatívájaként. A feladatok minőségét, beválását csak a vizsga lefolytatása után elemzik. Azonosítják a többenél gyengébb feladatokat, majd pedig semlegesítik őket, hogy ezek a feladatok ne számítsanak bele egyik vizsgázó eredményébe se. Természetesen nem lehet előírni, hány feladat semlegesítésére van szükség, hiszen az elemzés eredménye oly sok tényezőtől függ. Általános szabályként csak annyit lehet megfogalmazni, hogy a szükségképpen több fordulóban folyó elemzéseket azelőtt kell abbahagyni, mielőtt a feladatsor megbízhatósága csökken, éppen a bent maradó feladatok alacsony száma miatt. A post-hoc megközelítésnek az előzetes próbával szemben előnye, hogy a válaszadók itt már maguk a vizsgázók, a vizsgafeladat-fejlesztő nem egy szükségképpen nehezen általánosítható próba eredményeivel szembesül, hanem az „éles” vizsga valós vizsgakörülmények közt keletkezett adataival. Mi lehet ennél hitelesebb?



2. ábra: A vizsgaanyag-fejlesztés adaptált modellje



A post-hoc technika segítségével lehetőség nyílik arra is, hogy az elemző javítson a feladatsor megbízhatóságán. Ezt az teszi lehetővé, hogy a feladatsor egészen jó eredményt elérő vizsgázók általában eltérnek kevésbé sikeres társaiktól abban, ahogyan szerencsétlen megfogalmazású vagy félrevezető feladatokra reagálnak. A feladatsor egészen jó eredményt elérő vizsgázók, épp jobb nyelvi képességeik miatt, gyakran komplikált logikai mutatványokra vállalkoznak, és végül belebuknak. A gyenge eredményt elérők a találgatás stratégiájához menekülnek, amely meglepően sokszor sikert is hoz. Ily módon a post-hoc technikák magakadályozhatják, hogy a jó eredményt elérő diákok meg nem érdemelten pontokat veszítsenek, illetve gyengébb társaik meg nem érdemelten pontokat szerezzenek (Dávid 2000).

A post-hoc technikák egybecsengenek a vizsgafejlesztés általánosabb követelményeivel is. A jó vizsga az, amelyben a vizsgázó megérdemelten kap vagy veszít pontot, tehát a jó vagy rossz válasz adásának oka, „kulcsa” a vizsgázó nyelvtudásában keresendő. Továbbá egybecsengenek a mérés követelményeivel is, amennyiben a mérés akkor jó, ha megbízhatósága magas és a mérési hiba alacsony. A post-hoc technikák így a megbízhatóság javításán keresztül egyben a vizsga, vizsgafeladat validitását is javíthatják.

Mindezek a tanulságok természetesen nem születtek még meg akkor, amikor a vizsgafeladat-fejlesztés modelljét 1994-ben módosítottuk. A megbízhatóság, diszkrimináció javítása és más utólagos korrekciók alkalmazásának érvrendszere később született meg, sok munka, kísérletezés és a felhalmozott tapasztalatok tükrében. Az elemzések 1995-ig csak klasszikus ütemanalízissel készültek, amely többek között kiterjedt a szórásnégyzet, a standardeltérés, belső konzisztencia (Alpha az 1. táblázatban), a standard mérési hiba (SEM) és két diszkriminációs mutató (az átlagos biszériális és pont-biszériális együtttható) vizsgálatára.

A kialakult gyakorlat szerint a semlegesítendő ütemek elsősorban azok, amelyeknek negatív a diszkriminációs értékük, vagy – másodsorban – amelyeknek ugyan pozitív, de nagyon alacsony, nulla közeli a diszkriminációs értéke. A feladatsor így rövidebb lesz, de jobb mérési eszköznek tekinthető a fent felsorolt jellemzők többsége alapján, amint azt például az 1. táblázatban bemutatott feladatsor is mutatja. A táblázat bal oldalán az elemzésnek az a fázisa látható, amelyben az első 3 ütem semlegesítésének eredményét láthatjuk. A megmaradt 67 ütemet további elemzéseknek kellett alávetni. A táblázat jobb oldalán láthatók az elemzés negyedik körének eredményei. A feladatsor rövidebb lett, de minőségi mutatói javultak.

A feladatsor első elemzése után		A feladatsor negyedik elemzése után	
Az ütemek száma	67	Az ütemek száma	47
A vizsgázók száma	113	A vizsgázók száma	113
Szórásnégyzet	48,585	Szórásnégyzet	39,613
Standardeltérés	6,970	Standardeltérés	6,294
Aszimmetria	0,150	Aszimmetria	-0,004
Kurtozis	-0,068	Kurtozis	-0,294
Cronbach-féle Alpha	0,772	Cronbach-féle Alpha	0,8
Standard hiba (SEM)	3,331	Standard hiba (SEM)	2,827
Ütemek átl. nehézsége	0,621	Ütemek átl. nehézsége	0,600
Átlagos Pont-Biszériális	0,248	Átlagos Pont-Biszériális	0,314
Átlagos biszériális koeff.	0,353	Átlagos biszériális koeff.	0,443

**1. táblázat: Az 1998-as nyelvhasználati feladatsor ütemeinek elemzése**

Az olvasónak bizonyára feltűnt, hogy a post-hoc elemzési technikákkal kapcsolatban csak diszkrét pontos feladatokról volt szó. Felmerülhet az a kétely, hogy a post-hoc megközelítés kizárólag e feladatsorok esetében alkalmazható, mivel csak a diszkrét pontos feladatsorok állnak olyan sok ütemből, hogy el lehet venni belőlük, míg vannak olyan feladattípusok is, például egy fogalmazási feladat, amely jellemzően csak egy feladattól áll. A post-hoc technikák először valóban csak a TOLC diszkrét elemekből álló vizsgarészeinél (nyelvhasználati és beszédértés feladatsorok) jelentek meg. Nem véletlenül, mert a statisztikai eszközrendszer – és természetesen a vonatkozó szakértelm is – csak ezt tette lehetővé. A post-hoc technikák kiterjesztésére a vizsga kritériumorientált, integratív részeire több éves fejlődés, fejlesztés és nem utolsósorban tanulás után 1999-ben kerülhetett sor, amikor a vizsga egésze feladatbank rendszerben kezdett el működni (lásd később). Még két említésre méltó oka volt annak, hogy a post-hoc technikák a diszkrét pontos feladatoknál debütáltak:

1. A diszkrét pontos feladattípusok sokkal érzékenyebbek a feladatfejlesztés tökéletlenségeire, mint kritériumorientált-integratív társaik. A vizsgázó e feladatok megoldása során nincs abban a helyzetben, hogy feladatát, a kérdést pontosítsa, mint ahogy megteheti, és meg is teszi például az interjú típusú beszédalképzés vizsgarészekben (Katona 1996). A jó diszkrét pontos feladatra épp az jellemző, hogy ilyenfajta értelmezésre nincs is szükség.

2. A vizsgaanyag kipróbálásával kapcsolatos nehézségek elsősorban a diszkrét elemekből álló feladattípusokat sújtották, mert a mérési konvenciók szerint a próbák elemszáma esetükben nagyobb kell legyen, mint kritériumfüggő társaiknál. A szoftver minimális elemszám igénye is meghaladja 2 átlagos iskolai tancsoport nagyságát (MicroCAT 1988), ami nélkül a statisztikai elemzés ugyan lefuttatható, de a kapott értékek értelmezhetetlenek.

### ***A standard meghatározásának és az eredmény-összesítés módszereinek áttekintése***

A standard meghatározása és az eredményösszesítés nem egyszerűen technikai kérdés, hanem értelmezési feladat. A nyelvtudás mérése során kettős értelmezési folyamat játszódik le. Először a vizsgázó teljesítménye számszerű, pontokban kifejezett értelmezést kap. Majd amikor a vizsgaeredményeket összesítik, a számokat ismét értelmezni kell: meg kell tudnunk mondani, mely értéktől felfelé tekinthető a vizsga sikeresnek. Mivel a nyelvi teljesítmény pontszámra váltása, majd a pontok értelmezése torzítások forrása lehet, nagyon fontos, hogy a vizsgáztatás e szakaszai kellő figyelmet kapjanak. Az itt használatos technikáknak, módszereknek ki kell fejezniük és a gyakorlatban meg kell valósítaniuk az intézmény nyelvtudásról alkotott képét. Bármennyire jó és szakmailag elfogadható is a nyelvtudásról alkotott elmélet, a nem megfelelő standard vagy eredményösszesítési módszer a ponteredmények érvényességét áshatja alá.

A standard meghatározásánál a legfontosabb megválaszolendő kérdés az, hogy mennyire kell a vizsgázói teljesítményeknek jóknak lenni ahhoz, hogy elég jók legyenek. A siker/bukás ponthatárnak egyszerű, állandó százalékként való meghatározása tisztán normafüggő megoldásnak tekinthető, amely elfogadhatatlan mindazok számára, akik egyébként a kritériumfüggő vizsgafeladatok, vizsgáztatási módszerek híveinek vallják magukat. A ponthatár egyszerű pontszámként való rögzítése aligha jelent

minőségileg jobb megoldást. Ezek a megoldások azért tekinthetők normaorientáltaknak, mert implicit módon azt feltételezik, hogy az egyes vizsgaidőszakokban felhasznált, egymással csereszabatos feladatsorok összetettsége, azaz a vizsgázó által érzékelt nehézsége azonos, valamint a vizsgáztatók szigorúsága is azonos, tehát mindegy, hogy egy dolgozat melyikhez kerül. Mint vizsgáztatók – és volt vizsgázók – tapasztalati úton is tudjuk, hogy ilyen feltételezéssel nem lehet élni. A nehézség és szigorúság szórását tagadni nem, csupán figyelmen kívül lehet hagyni, ahogy az meg is történik megdöbbenően sok nyelvviszga esetében.

A nyelvvizsgáztatás, amint azt a nyelvvizsgák akkreditációjához benyújtott dokumentációk többsége is mutatja, sajnálatos és jellemző módon hű maradt ahhoz a gyakorlathoz, hogy a sikeres vizsgához szükséges minimumpontszámot előre, még a vizsga megíratása előtt rögzítik, és még szükség esetén sem korrigálható. Alderson és társai (1995, 160) nyomán feltehető a kérdés, hogy e vizsgaközpontok miként tervezik kontrollálni a feladatok és értékelők nehézségének, illetve szigorúságának váratlan változásából eredő eltéréseket. Ki számol el az emiatt méltatlanul megbukó vizsgázókkal? (Természetesen a vizsgán méltatlanul „átmenők” csoportja sem elhanyagolható. Bár ők biztos nem fordulnak az ombudsmanhoz, létük az intézményi standardok szempontjából éppoly súlyos probléma.) A siker/bukás ponthatár az intézményi standard számszerű kifejezése. Azonosítása érdekében információt kell gyűjteni arról, mi tekinthető elfogadható vizsgateljesítménynek, és mi nem. Ezt az információt rá kell vetíteni az eredmények összesített pontskálájára. Minden egyéb vizsgálódás nélkül egy adott százalékhatárt a siker/bukás küszöbének kinevezni nem csak szakmailag megalapozatlan, hanem önkényes is.

Érvényes intézményi standardok meghatározása nem lehetséges anélkül, hogy kellő figyelmet szenteljenek a pontok összesítésének módszereire (Bachman és Palmer 1996, 224, Messick 1988, 43). A vizsga koncipiálói természetesen dönthetnek úgy, hogy nem összesítik az egyes vizsgarészekben keletkező pontokat. Ebben az esetben úgynevezett profil típusú pontozásról van szó, amely azért drága megoldás, mert a standardot külön-külön kell minden vizsgarészre meghatározni. Nehézségekre akkor is kell számítani, ha az eredményeket összesítik:

1. Gyakori a feltételezés, hogy az összetett, komplex vizsgák összesített ponteredménye eleve kritériumorientált, hiszen – mint mondják – a vizsgának vannak kritériumorientált részei is. Ha azonban a vizsgának diszkrét pontos alkotórészei is vannak, az összesített eredmény nem öröklő automatikusan a részeredmény kritériumfüggőségét. A sikeres vizsgához szükséges minimumpontszám érvényességét ebben az esetben ismét meg kell határozni.

2. A következő csapdát a nagyon eltérő jellemzőjű feladattípusokból álló vizsgarészek közös nevezőre hozásának biztosítása rejti. A gyakorlatban az egyes vizsgarészek által nyújtott információt gyakran nem sikerül megfelelően kiegyensúlyozni. Egy nyelvhasználati feladatsor, például amely jellemzően sok ütemből áll, szükségképpen jobban, dominánsabban fogja meghatározni a vizsga végeredményét, mint a legtöbb produktív feladat (írás- és beszédképesség), ha az egyenlő súlyozást nem biztosítják. A produktív feladatok értékelését ugyanis általában jóval kevesebb értékelési szempont szerint végzik, és még csak gondolni sem lehet arra, hogy egy beszédképesség-feladatot a vizsgáztató 50 szempont alapján értékeljen, mert ennyi értelmes szempontot nem lehet azonosítani. (A szembeállítás alapja itt az, hogy míg

egy 50 ütemes nyelvhasználati feladatsor 50 pontszerzési esélyt ad a vizsgázónak, a beszédkészség-feladat csupán annyit, ahány értékelési szempontot a vizsgáztató alkalmaz.) Információvesztés lép fel akkor például, ha a diszkrét pontos feladatokra adott pontokat lefelé konvertálva összesítik. Ki lehet mondani, hogy ilyen esetekben sok munka, mûgond, idõ és pénz ráfordításával eleve viszonylag kevés információ (szórásnégyzet) keletkezik a mérés során, de még ennek az információnak jelentõs része is elveszik a pontok „lekonzertálása” során. A diszkrét pontos feladatok ezért generálnak viszonylag kevés információt, szemben a kritériumorientált-integratív feladatokkal, mert pl. az angol-amerikai gyakorlatban egy ütem csak 1 pontot ér.

Az egyenlõ súlyozás elérésének másik módja a kritériumorientált-integratív feladatokra adott pontok felszorozása. A súlyozás célját így el lehet érni, de ez a megoldás új csapdát rejt. Ha a kritériumorientált-integratív feladatokhoz használt értékelési skálán túl sok sávot határoz meg a vizsga tervezõje, valószínû, hogy nem lehet adekvát jegyleírásokat kapcsolni hozzájuk. A vizsgafejlesztõk ismereteibõl, tapasztalataiból alig adódik több, mint annak megfogalmazása, hogy adott szinten mi az elfogadható, esetleg annak néhány fokozata, illetve az, hogy mi nem elfogadható. Korlát továbbá a jegyleírás megfogalmazásának eszköze, maga a nyelv is, amelyen a jegyleírásokat meg kell fogalmazni. Túl sok sáv meghatározása arra csábít, hogy a jegyleírásokat a *jó*, *jobb* és *még jobb* stb. relatív, kevés segítséget nyújtó kifejezései lepjék el, az adott szinten elvárható nyelvi viselkedés konkrét és abszolút megfogalmazása helyett. A pontskála összevonása annak érdekében, hogy csökkentsék a jegyleírások számát, újabb problematikus elemmel tetézi az eleve elhibázott irányú törekvést. Az 1–2, 3–4 stb. jellegû skála eleve tágabb teret nyit a vizsgáztatói szubjektivitásnak.

3. További lehetséges buktató azoknak a szorzóknak a hihetõsége, amelyekkel az egyes készségeket súlyozzák. Milyen nyelvtudás-elmélettel lehet az adott készség törtsszázalék súlyát alátámasztani? A nyelvvizsgában mért készségekrõl lehet azt nyilatkozni, hogy valamely készség kétszer, háromszor olyan fontos, mint a másik kettõ. Ebben az esetben 50–25–25, illetve 60–20–20 százalékos felosztás képzelhetõ el.

A lehetséges buktatók legfõbb típusainak felvázolásával azt igyekeztem aláhúzni, hogy a nyelvtudás numerikus mérésének során a már leírt kettõs értelmezése (a nyelvi teljesítmény értelmezése ponteredményekként, majd a ponteredmények újraértelmezése elfogadható és el nem fogadható teljesítményként) számos olyan csapdát rejt, amelyek eltorzíthatják az eredményeket és alááshatják azok érvényességét. Elképzelhetõ olyan helyzet is, hogy bár a vizsga minden része jól mér, a pontösszesítés során nem az adott szintet el nem érõ vizsgázók buknak meg. A csapdák elkerülésének hatékony eszköze az úgynevezett nyerspontalapú eredményszámítás feladása.

### **A TOLC példája**

A vizsga 1992-es modelljében a nyelvtudás-minimumot az egyes vizsgarészekben külön-külön határozták meg. Ez a megközelítés egyfajta szegmentált nyelvtudás-felfogást tükrözött, amely szerint a vizsgázóknak minden képesség terén kiegyensúlyozott nyelvtudással kellett rendelkezniük, azaz minden egyes vizsgarészben meg kellett feleljenek a minimumkövetelménynek. Ez tehát egy profil típusú eredményközlõ rendszer volt, amelyben összpontszámot nem is kalkuláltunk (Dávid 1995b). 1994 után a tanszéki értekezleteken egy kompenzációs megközelítési mód erõsödött meg, amely holisztikusnak is nevezhetõ. Ez a megközelítés abból indult ki, hogy még ekvivalens

nyelvtudásának minősíthető vizsgázók is eltérnek erősségeik és gyenge pontjaik tekintetében. 1995-től kezdődően az egyes vizsgarészekben keletkező eredmények alapján összesített eredményeket számítottunk. A vizsgázók összesített eredményeik alapján mentek át vagy buktak el a vizsgán.

Mind a szegmentált, mind pedig a kompenzációs megközelítés szakmailag védhető. Hogy melyik jobb, elméleti alapon nem látszik eldönthetőnek. A szűrés szempontjából, meglehetősen, a szegmentált megközelítés volt alkalmasabb, mert nem az számított, hogy adott vizsgázó egy bizonyos készségből mennyivel múlja felül összes többi társát, hanem hogy megfelel-e minden tekintetben a minimumkövetelménynek. A megvalósíthatóság szempontjából azonban a kompenzációs megközelítés volt az alkalmasabb, mert az összesített eredmények és a bukási ponthatár érvényességét – amint azt alább látni fogjuk – egyszerűbben és meggyőzőbben lehetett megítélni. Általánosságban és összefoglalásul az mondható el tehát, hogy a részeredmények összesítésének módja, azon túl, hogy ki kell fejezze az intézménynél elfogadott standardot, el kell kerülnie az eredmények érvényességét és megbízhatóságát veszélyeztető torzításokat.

### **A standardok rögzítésének technikái**

A szakember értékítélete és a statisztikai eszközök egyaránt nélkülözhetetlenek az intézményi standard kialakításában és ellenőrzésében. Mint azt alább majd bemutatom, a statisztikai eszközök a pontkonverziók terén voltak a leghasznosabbak, míg az értékítélet biztosította a minimumkövetelmény kritériumorientáltságát (Alderson 1993).

A kezdetekkor a konzulensek a szakértői becslések módszerét ajánlották (Alderson 1993, de Popham 1981 is). A módszer lényege, hogy kiválasztottak néhány megbízható ítéletűnek tartott kollégát, akiktől azt kérték, hogy holisztikus alapon azonosítsanak a maguk számára olyan diákokat saját csoportjaikban, akiket tanítottak és ezért jól ismernek, és akiknek szerintük épp annyi esélyük van arra, hogy átmenjenek a vizsgán, mint hogy elbukjanak rajta. Továbbá arra kérték őket, hogy a feladatokat minősítve százalékos becslést végezzenek minden feladaton, hogy mi az esélye a „kétesélyes” hallgatónak arra, hogy az adott feladatokat sikeresen oldják meg. Ezekből a becslésekből aztán ki lehetett számítani, hogy mi az a legalacsonyabb pontszám, a minimumkövetelmény, amelyet a vizsgázóknak a sikerhez el kellett érni. Az elképzelés az volt, hogy a vizsga érvényességét megerősíti majd, ha a vizsgaeredmények visszaigazolják a becslések helyességét.

A szakértői becslések módszere azonban először nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A becslést végző kollégák -- úgy tűnt -- alulbecsülhették a „kétesélyes” diákokat, akik a vártnál sokkal jobb eredményt értek el. Az okokat keresve a következőkre jutottam (Dávid 1995a).

1. A becslésre felkért kollégák nem vették számításba a jó válasz adásának véletlenszerű esélyét, amely pl. a négy válaszvariációs feleletválasztós feladattípus esetében 25% még akkor is, ha a válaszadó vakon „totózik”. Minden valószínűség szerint ez volt az oka annak, hogy a becslések elmaradtak ugyanazon diákok vizsgaeredményeitől.

2. A későbbiekre nézve érdekesebb volt az a tanulság, hogy a becslést végző kollégáknak nem volt elképzelésük diákjaik receptív készségeiről. Tanári munkájuk sajátosságai miatt közvetlen és konkrét képet alkothattak a diákok beszéd- és íráskészségéről, mert látták őket beszélni az órán, és olvasták dolgozataikat. Olvasási- és beszédértés-készségükről távolról sem rendelkeztek pontos képpel.

A tanárok diákjaikról alkotott képe tehát holisztikus volt, így arra kérni őket, hogy külön alkossanak véleményt a beszédértés, beszédkésztség stb. részkompetenciákról, elhibázott lépés volt. Mindez oda mutatott, hogy bár a szakértői becslés módszerét módosított formában érdemes volt megtartani, szegmentált alapon nem lehet a diákok sorsáról érvényes döntéseket hozni (Dávid 1995a).

### **Eredményszámítási technikák**

A TOLC legkorábbi, 1992-es modelljének eredményszámítási módszere egyszerű volt. Az egyes vizsgarészek részeredményeit 20 pontos skálára váltottuk át. Az átváltás megoldotta a súlyozással kapcsolatos problémákat, de a nyers ponteredményekben való eredményközlés lehetséges csapdáira legfeljebb részben ígért megoldást. Az információvesztés is jelentős volt, így mindig akadt megmagyarázhatatlannak tűnő eredmény. A továbbfejlődés legfőbb mozzanata a nyers ponteredményekben való eredményközlés felváltása egy olyan rendszerrel, amelyben az eredmény számításának kiindulópontja továbbra is a nyers-pont, de az eredmények közlésére már egy másik pontskála használatos. Két egymást követő ilyen rendszer kifejlesztéséről tudok beszámolni.

1995-től kezdődően a nyers-ponteredményeket standard-ponteredményekké váltottuk át (Brown 1988). Mivel a standardizált eredmények legalsó értéke nem 0 volt, hanem egy negatív érték, további konverziós lépésekkel az eredményiskálát a pozitív tartományba toltuk, hogy mind a diákok, mind a vizsgaeredmények kiszámításában részt nem vevő kollégák könnyebben értelmezhesék az eredményeket. Ennek a módszernek a fő vonzereje abban állt, hogy normál eloszlásúvá téve az eredményeket, növelte azok összevethetőségét, és összpontszámok formájában summázta a részeredményeket. Néhány éven belül azonban megmutatkoztak az eljárás gyengéi is. A standardizált eredmény az eloszlás nyerspontok alapján kalkulált szórásának és átlagának a függvénye, amely érzékenyvé teszi a vizsgapopulációban bekövetkező lassú változásokra. Ilyen lassú változás volt a vizsgázók nyelvtudásának fokozatos, de évről évre még nem jelentős mértékű eróziója, amely az ily módon számolt eredményekben nehezen mutatható ki. Minthogy az eróziós folyamat 1996 után diagnosztizálható volt, világossá vált, hogy a nyerspontok alapján számított standardizált eredményekkel nem tartható a tanszéki standard. A megoldást a feladatbankolás integrált rendszere jelentette.

### **A feladatbank**

Az erőforrások csökkenése már korábban arra készítette az Angol Tanárképző Központot, hogy feladatbankok kiépítését kezdje meg. A feladatbank szót sokan és sokféle értelemben használják az idegen nyelvek tanításával foglalkozók között. Kezdve a legegyszerűbb felfogástól, amely szerint egy feladatokkal teli szekrény már feladatbanknak minősíthető, egészen a legösszetettebbekig, ahol is a vizsgaanyagot a feladatanyag korábbi felhasználása és azok elemzései figyelembe vételével szerkesztik meg. Feladatbankoknak valójában csak olyan feladatok tekinthetők, amelyeket vagy kipróbáltak, vagy vizsgán felhasználtak már, és az ott kapott válaszok alapján empirikus alapon minősítettek (Lengyel és társai 1999). Így a feladatbankok megkülönböztető jegye, hogy a feladatok minősége ismert, adatokkal alátámasztott (nehézség, diszkrimináció stb.).

Mivel a bank működése egyes feladatok korábbi beválásának elemzésére épül, a

feladatbank kiépítése azt is lehetővé teszi, hogy a feladatokat időről-időre a vizsgabiztonság szem előtt tartásával újra felhasználják. Hasonlóan a nyersanyagok újrahasznosításához, egy feladatbank alkalmazása költség- és erőforrás-takarékos vizsgáztatást tesz lehetővé. Elkerülhetővé válik az, hogy a vizsgaanyag-fejlesztés és a standardok érvényesítésének roppant munkáját minden egyes vizsgaidőszak vagy vizsgaalalom előtt teljesen újra keljen kezdeni.

### **Klasszikus és probablisztikus módszerek**

Feladatbankok működtetéséhez megfelelő statisztikai eszközök kellene. A klasszikus tesztelméletre épülő szoftverek nem alkalmasak feladatbankok működtetésére, mert a jelentős mértékben mintafüggő elemzések nem engedik meg a különböző időben és különböző vizsgázói sokaságoknál felhasznált pontos és megbízható összevetését. További korlát, hogy az ilyen típusú szoftverek általában csak a diszkrét pontos feladatok elemzésére használatosak. A kritériumorientált-integratív feladattípusok elemzésére az utóbbi két évtizedben probablisztikus vagy valószínűségi mérési modellen alapuló eszközök használatosak (Crocker és Algina 1986).

Csapó (1993), valamint a *Modern Nyelvoktatásban* Nikolov, Pércsich és Szabó (2000) hiteles példákat és bőséges magyarázatokat nyújt e mérési modell alkalmazásáról, ezért itt csak röviden a modell alapkoncepcióját igyekszem néhány példán keresztül megvilágítani. Ha a vizsgázó a feladatsor megoldása során olyan ütemmel találkozik, amelynek nehézsége megfelel tudásszintjének, 50 százalék esély van arra, hogy válasza helyes lesz. Ha olyan ütemmel találkozik, amely tudásszintjét meghaladja, kevesebb, mint 50% esélye lesz a helyes válaszra, ha pedig olyan ütemmel, amelynek nehézségét az ő tudásszintje haladja meg, esélye 50%-nál nagyobb. Az elemzéseket végrehajtani képes szoftver lehet pl. a Bigsteps (Linacre és Wright 1995), de ezt elsősorban a diszkrét pontos feladattípusok, tehát csak két változó vizsgálatára (a feladat nehézsége és a vizsgázó tudásszintje) fejlesztették ki. Kritériumorientált-integratív feladattípusok elemzésére, ahol három vagy több változó is lehet (a fentiekén kívül még jellemzően a vizsgáztató szigorúsága is), a Facets nevű szoftver (Linacre 1998) használható. A kettő együtt lehetővé teszi azt, hogy az eltérő típusú részekből álló nyelvvizsga egészében meg lehet valósítani a feladatbankokat.

A feladatbankok alkalmazásához szükséges adatelemzési potenciált nem lehet rövid idő alatt kialakítani. Úgy látom, az Angol Tanárképző Központban az elmúlt kilenc év során megvalósult fejlődés egy természetes folyamat, amelynek egyes állomásait aligha lehet átugrani. A szoftverigény mellett a megfelelő szakértelmet is meg kell szerezni, s ez sok kísérletezést kíván. A TOLC vizsga fejlődése alapján általánosságban az várható, hogy a vizsga gazdája először klasszikus elemző eszközöket használ, majd ez után lép tovább a probablisztikus módszerek felé. 1992 és 1995 között csak a diszkrét pontos vizsgarészekhez való eszközrendszer és szakértelem volt meg. 1996 és 1998 között probablisztikus módszerek segítségével további elemzéseket lehetett végezni ugyanezek a vizsgarészekben, ezek azonban ekkor még csak a tájékoztatást szolgálták. Feltehetőleg jellemző és elkerülhetetlen vonása volt e fejlődésnek az a fajta kiegyensúlyozatlanság, amely még 1998-ban is jellemezte a vizsgát. Míg a diszkrét pontos vizsgarészekben egyre fejlettebb elemzési módszerek követték egymást, a kritériumorientált-integratív vizsgarészekben, eltekintve a kvalitatív technikáktól, legfeljebb többváltozós variancia-analízissel lehetett az értékelés minőségéről képet alkotni.

Az egyensúly 1999-ben állt be, amikor a vizsga minden részében lehetségessé vált a probabilisztikus mérési modell alkalmazása. Ez azonban nemcsak a feladatok minőségének elemzését jelentette már, hanem – és innen a jelentősége – a legújabb eredményszámítási eljárás bevezetését is. A vizsgáztatók, értékelők éppúgy nyerspontokkal osztályoznak, mint annak előtte, de a számítógépes elemzés után az eredményeket már úgynevezett logit értékekben, a képesség valószínűségszámításon alapuló logaritmikus egységében adjuk meg. A rendszert a nagyfokú átfogóság és integráltság jellemzi. Minden vizsgarész feladatbankként, a korábbi évek feladatait újra felhasználva üzemeltethető. Az elemzések során minden feladat minőségi mutatóit értékelni lehet, lehetőség van egyes feladatok (nem csak a diszkrét pontosak) semlegesítésére, de akár egyes értékelési szempontok és értékelők semlegesítésére is, ha a szükség úgy hozza. A legfontosabb vívmány az, hogy a vizsgázók tudásszintjét a feladatok nehézségének beszámításával, a kritériumorientált-integratív feladattípusokban ezen kívül még a vizsgáztatók szigorúságának figyelembe vételével állapítja meg, megvalósítva a teljesítmények magas szintű összevethetőségét.

### **A teljesítmények összevethetősége**

A rendszer lényegében a feladatok és értékelők elkerülhetetlen különbségeit egyenlíti ki. Sokak által ismert, hogy mérések, próba nélkül nem lehetséges tökéletesen csereszabatos, nehézségében azonos feladatsorokat készíteni, még részletes sablon alkalmazása esetén sem. Hasonlóképp nem lehetséges egyforma értékelőket „klónozni”, akiknek azonos lenne a lelki beállítottságukat tükröző szigorúságuk. Mégis, ha az egymással felcserélhető vizsgaverziókban adott feladat ugyanannyi pontot ér, gyakorlatilag azt feltételezzük, hogy a feladatok ugyanolyan nehézségűek. Azt is tudjuk, hogy ha több értékelő pontosan ugyanazzal a pontértékkel honorálja a vizsgázók teljesítményét, ettől az értékelők szigorúsága, vagy a vizsgázók tudásszintje még nem lesz ugyanaz. El kell tehát fogadni azt, hogy minden feladatnak van egy önmagában való nehézsége (amely természetesen az eltérő tudásszintű vizsgázóknak mind más és más nehézséget jelent), és hogy minden értékelőnek is megvan a maga, eredményeket befolyásoló szigorúsága. Mindezen tényezőket, a vizsgázók tudásszintjét beleértve, nem lehet közvetlenül megmérni, mint az ajtó magasságát és szélességét, hogy megnézzük, átfér-e rajta a szekrény. Mivel a nyelvtudás belső attribútum, először mindig létre kell hozni a performanciát, majd az ott tett megfigyelések alapján ki kell következtetni az idegen nyelv-tudás mértékét. A feladatnak és az értékelőnek az eredményekre gyakorolt hatását a vizsgakörülmények között aktivizálódó performancia-elemeknek kell tekinteni. Mint minden nyelvvizsga, a TOLC is becslésen alapul, amelyet azonban nagy pontossággal végez el.

Értékelők	Értékelők szigorúsága	Standard hiba	Értékelők	Értékelők szigorúsága	Standard hiba
A	-1.02 (legelnézőbb)	.54	F	-.14	.42
B	-.73	.54	G	.11	1.46
C	-.47	.44	H	.65	.62
D	-.28	.44	I	1.01	.54
E	-.16	.92	J	1.02 (legszigorúbb)	1.16

**2. táblázat: Az értékelők eltérő szigorúsága (szóbeli interaktív vizsgarész, 1999)**



Feladat kódja	Feladat nehézsége	Standard hiba	Feladat kódja	Feladat nehézsége	Standard hiba
4.3	-3.57 (legkönnyebb)	.57	8.5	-.28	.55
4.2	-2.35	.53	4.1	.08	.50
4.7	-1.52	.60	4.4	.28	.53
4.6	-.56	.58	4.5	.72	.49
			8.4	.89 (legnehezebb)	.52

**3. táblázat: A feladatok nehézsége közti eltérések (2. éves szóbeli interaktív vizsgarész, 1999)**

A fenti táblázatokban egyrészt az eltérő vizsgáztatói szigorúságok láthatóak (2. táblázat), másrészt a szóbeli feladatok eltérő nehézségei (3. táblázat). Figyelemre méltó, hogy két külön feladaton mennyire hasonló sorrend állítható fel az értékelők között szigorúságuk alapján (4. táblázat).

Értékelő	Esszé feladat	Értékelő	Levél feladat
1	-1.14 (legelnezőbb)	2	-1.94 (legelnezőbb)
2	-0.96	1	-0.35
3	0.72	3	0.66
4	1.38 (legszigorúbb)	4	1.62 (legszigorúbb)

**4. táblázat: Hasonló értékelői szigorúságértékek két másodéves vizsgafeladatban**

Ha az értékelők szigorúsága és a feladatok nehézsége a fenti táblázathoz hasonló rendszerességet mutat később is, a korábbiaknál fairebb és elszámoltathatóbb vizsgáztatás lehetséges, mert a korábban tisztán performancia-tényezőnek tartott nehézség (vagy könnyűség) és értékelői szigor (vagy elnéző pontozás) a vizsgázó eredményébe beszámítható. Ugyanazt a nyerspontoszámot alapul véve így eltérő vizsgázói logitképeségértékeket lehet kapni. Ha a vizsgázót a nehezebb feladatok egyikén vizsgáztatták le, a rendszer az ő képeségértékét megemeli, és tovább is emeli, ha történetesen a vizsgáztató egyike volt a szigorú vizsgáztatóknak.

A probabilitisztikus eszközök alkalmazása olyan összevetéseket tesz lehetővé, amelyeket korábban vagy egyáltalán nem, vagy csak nagyon bonyolult módon és vitatható megbízhatósággal lehetett megvalósítani. Némi egyszerűsítéssel olyan szinten lehet a vizsgázók teljesítményét összevetni, mintha az összes, több évben vizsgázott diák ugyanazt a feladatsort oldotta volna meg, és ugyanazok az értékelők bírálták volna mindegyikük teljesítményét. Egy oktatási intézményben a következő összevetéseket lehet tenni:

1. A vizsgázók teljesítményének összevetése többféle feladat (opció) és több értékelő alkalmazása mellett.

2. A vizsgázói teljesítmények összevetése az egymást követő vizsgaverziók tartalmi eltérései mellett. Jó példa a megoldható problémákra annak a szükségessége, hogy az ismételt vizsgák teljesítményei is egybevetethők legyenek. A TOLC kontextusában ez azt jelenti, hogy a májusban megbukott vizsgázókat a következő januárban ugyanolyan szintű követelmények elé állítjuk.

3. Egymást követő évfolyamok tudásszintjének összevetése lehetővé teszi a vizs-

gázói tudásszint longitudinális nyomon követését. Mindez kiemelt fontosságú az intézményi standard fenntarthatósága szempontjából.

Az 1. típusú, egy vizsgaalkalmon belüli összevetéseket a számítógépes elemzés természetesen elvégzi, míg a 2. és 3. típusú összevetésekhez egy horgonyzásnak nevezett (Nikolov, Pércsich és Szabó 2000, részletesebben lásd Woods és Baker 1985) eljárás szolgál. A horgonyzási eljárással lehetővé válik, hogy az ütemeket, értékelőket és vizsgázókat ugyanabba a koordinátarendszerbe helyezzük el, még akkor is, ha nem ugyanabban az évben, vizsgaidőszakban stb. született velük kapcsolatban adat (válaszok, adott pontok). Az egyes adatsomagok összekapcsolásához néhány bevált ütemet, esetleg stabil értékítéletű vizsgáztatót kell a korábbi vizsgaidőszakból, évből stb. kiemelni, és az ott kapott mért értékekhez az új elemzést „kihorgonyozni”. Az ilyenfajta összekapcsolás a záloga a bukási ponthatár átválthatóságának, hogy ne kelljen a standard rögzítésének sok munkával járó eljárását újból és újból elkezdni. (A „hasraütésszerű” ponthatár-megállapítás itt természetesen szóba se jön.)

### **Sajátos problémák és további lehetőségek**

A feladatok nehézségének és az értékelők szigorúságának jelentőségét a szóbeli vizsgák mutatják igazán, mert az erőforrások jelentős részét (értékelők, feladatok, ha a vizsga feladatra épül) a szóbeli vizsgák vonják el. Az értékelők és feladatok nagy száma az összevethetőség mértékét is csökkenti. Probabilisztikus módszerek segítségével a mérés így is lehet megbízható, mert a Facets szoftver (Linacre 1998) például 250 iterációs kört tesz, mielőtt véglegesíti számításait.

Az Angol Tanárképző Központban a kollégák egy része régóta törekedett arra, hogy a vizsgában feladatopciók – pl. opcionális esszécímek – legyenek. A feladatopciók mellett érvelők szerint nem számít az, hogy a vizsgázó melyik opciót választja, tudásszintje így is biztonsággal felmérhető. Érvelésük azzal támasztható alá, hogy ha az értékelési skálák jól vannak kidolgozva, a konkrét feladatopció sajátosságait nem tükrözhetik, azokra nem utalhatnak. Más kollégák azonban mindig is óvatosságra intettek azzal kapcsolatban, valóban mellékes-e, melyik opciót választja a vizsgázó. Az eddigi elemzések megmutatták, hogy ha nem is nagyon nagy, de szignifikáns különbségek lehetnek az elsőéves vizsgán, míg a másodéves vizsgán a feladatok nehézségének eltérései nagyobbak, és mind szignifikánsnak tekinthető (5. táblázat és 6. táblázat). Mivel az opciók nehézségének eltérései empirikusan alátámaszthatóak, arra kell törekedni, hogy feladatopciók csak akkor legyenek a jövőben, ha azok minősítése és beszámítása a minőségbiztosítás részeként probabilisztikus eszközökkel megvalósul. Az opciók használata mellett érvelők törekvései így összeegyeztethetőek azok aggodalmaival, akik az opciók alkalmazásában a teljesítmények összevethetőségének meggyengülését látták. Végezetül, de nem utolsó sorban a vizsgázók szempontjait is figyelembe lehet venni: teljesítményüket maguk választotta feladat alapján bírálják el.

Opció	Nehézség	Standard hiba
3	-1.05	0.41
1	-0.35	0.24
2	0.06	0.22

5. táblázat: Az esszéopciók eltérései (TOLC 1, 1999)

Opció	Nehézség	Standard hiba
b	-0.18	0.22
a	0.06	0.31
c	0.12	0.23

6. táblázat: Az esszéopciók eltérései (TOLC 2, 1999)

### **A modern tesztelmélet és feladatbankolás további előnyei**

A modern tesztelméletre épülő feladatbankok további előnye, hogy pontosabb, nagyobb megbízhatóságú mérést tesznek lehetővé, és minimalizálják a mérési hibát. Ennek az a magyarázata, hogy minden nyelvvizsgán a nyelvtudáshoz nem tartozó performancia-elemek lépnek működésbe, amelyek lehetetlenné teszik a tökéletes megbízhatóságot. Ezek között a legegységertelműbb ilyen tényezők az értékelő személye, személyisége és a vizsgafeladat, ezen belül annak témája, formátuma stb., valamint a vizsgázó személyisége. Ennek eredményeképpen minden vizsgán szerzett pont, jegy stb. szükségképpen mindezen performancia-elemeket tükrözi és egyesíti.

Sok nyelvvizsga még ma is, nem tudván kvantifikálni a performancia-elemek hatását, jobb híján figyelmen kívül hagyja őket. A performancia-elemek hatása következtében minden mért eredmény körül egy meglehetősen nagy „véletlen” mérési hiba, úgynevezett standard hibataromány azonosítható. A modern tesztelmélet nagy lehetősége, hogy ami a klasszikus elmélet szerint osztatlan véletlen hiba, a modern tesztelmélet eszközeivel alkotórészeire bontható, mert szisztematikus elemeket is tartalmaz. Például ha egy vizsgáztató következetesen a férfi vagy nő vizsgázóknak ad több pontot, a mérésbe került hiba szisztematikus hibának tekinthető. Az is szisztematikus hiba, ha a vizsgáztató – látva a vizsgázók reakcióját – egy bizonyos feladatra rendszeresen több pontot ad, mint más feladatokra. Így, ha a vizsgázás performancia-tényezői sikeresen azonosítják, a véletlen hiba tovább bontható szisztematikus és egy sokkal kisebb, valóban véletlen hiba komponensre – innen a mérés nagyobb megbízhatósága és ezen keresztül nagyobb lehetséges érvényessége is.

A modern tesztelméletre épülő feladatbankoknak, illetve ennek a mérési modellnek az is előnye, hogy megvalósíthatnak valamit az újabb, kiterjesztett nyelvtudás-modellekből. Egy olyan mérési modell, amely számításba tudja venni a performancia-elemeket, jobban ki tudja szolgálni a kiterjesztett, performancia-elemeket is rejtő elméleti nyelvtudás-modelleket, mint amelyek nem tartalmaznak performancia-elemeket. A Bachman-féle modell (Communicative Language Ability – CLA, 1990) például kiterjesztett modellnek tekinthető, mert a vizsgázó ismeretei, stratégiai kompetenciája, pszicho-fiziológiai mechanizmusok és a szituációs kontextus is részét képezi. Ezzel szemben más, régebbi modellek, mint pl. Canale és Swain-féle (1983), meg sem kísérlik a performancia-elemek szerepének modellezését. A szerzők tudatosan nem veszik bele a performancia-elemeket, az ő szóhasználatukban a nyelv használatának képességét (*ability for language use*) a rendszerükbe, mondván, hogy a cikk megjelentetéséig „a kommunikatív kompetencia összetevőit szisztematikusán nem kutatták” (p. 7). Egy fejlett mérési modell tehát lehetőséget teremt a szakember számára, hogy feladatbankok építésén keresztül egy kiterjesztett nyelvtudás-modellt szakmailag védhető módon ültessen át a gyakorlatba.

## Mi lehet a TOLC szerepe a jövőben?

A idegennyelv-tudás fent már leírt hanyatló tendenciája, meglehetősen új paradigmát jelez. Évtizedekkel ezelőtt, legalábbis a bölcsészettudományok terén, a sikeres felvételi vizsga után a majdani diplomázásra majdnem biztosan lehetett számítani. Kevés diák bukott ki vizsgákon, a felsőoktatásban tanulók száma is alacsony volt. Ma a felsőoktatás megnövelt létszámviszonyai és anyagi gondjai mellett a felvételi vizsga veszíteni látszik szűrőfunkciójából. Ami kialakulni látszik, hasonlatos sok nyugat-európai ország felsőoktatásához, amelyben a szűrés a képzés során valósul meg. Ennek egyik eleme lehet a TOLC, legalább részben átvállalva a felvételi szerepét.

---

## IRODALOM

- Alderson, J. Charles (1993). Judgments in language testing. In D. Douglas, és C. Chapelle (szerk.), *A new decade in language testing*. (pp. 46–57). TESOL: Alexandria, VA.
- Alderson, J. Charles, Caroline M. Clapham és Dianne Wall (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press: Oxford.
- Bachman, Lyle és Adrian Palmer (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press: Oxford.
- Baker, David (1989). *Language Testing. A Critical Survey and a Practical Guide*. Edward Arnold: Sevenoaks, Kent.
- Brown, James D. (1988). *Understanding research in second language learning. A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Clapham, Caroline M. (1993). ELTE-CETT testing project. Draft report of visit 21 April to 1 May. Mimeo.
- Crocker, Linda és James Algina (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Harcourt Brace Jovanovich: New York.
- Csapó Benő (1993). Tudásszintmérő tesztek. In Falus Iván: (szerk.) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. (pp. 277–317), Keraban kiadó: Budapest.
- Dávid Gergely (1995a). From judgements to institutional standards at CETT Budapest. Paper presented at the 2nd Teachers Develop Teachers Research Conference, Cambridge, January 5–7, 1995.
- Dávid Gergely (1995b). Memorandum on standard setting for TOLC. Unpublished Mimeo.
- Dávid Gergely, Major Éva és Sharon Moya (1996). Testing people: Testing language competence at CETT. In: Medgyes Péter és Angi Malderez (szerk.), *Changing perspectives in teacher education* (pp. 87–96). Heinemann: Oxford.
- Dávid Gergely (2000). The Use of Multitrak Items and a Small-group Oral in the Context of the Hungarian Higher Education. Unpublished Ph.D. thesis, University of Glamorgan, Wales.
- Douglas, Dan (1994). Quantity and quality in speaking test performance. *Language Testing* 11 (2), pp. 125–143.
- Enyedi Ágnes és Medgyes Péter (1998). State of the art: ELT in Central and Eastern Europe. *Language Teaching*. 31, pp. 1–12.
- Evans, J. R. és W. M. Lindsay (1999). *The management and control of quality*. South-Western College Publishing: Cincinnati, OH.
- Henning, Grant (1987). *A guide to language testing: Development, evaluation and research*. Newbury House Publishers: New York.

- Hughes, Arthur (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Katona Lucia (1996). *Negotiated Oral Test Discourse in Hungarian EFL examinations*. Unpublished Ph.D. manuscript. Eötvös Loránd University Budapest.
- Lengyel Zsolt, Andor József, Berényi Pálné, Borgulya Istvánné, Dávid Gergely, Fekete Hajnal, Heltai Pál, Németh Zsuzsanna és Völgyes Gyöngyvér (1999). *Az államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve*. Professzorok Háza: Budapest.
- Linacre, John (1998). *Facets: Rasch measurement computer program*. Version 3.1 [Computer software] Mesa Press: Chicago.
- Linacre, John és Benjamin Wright (1995). *Bigsteps. Version 2.57. Rasch-model computer program*. [Computer software] Mesa Press: Chicago.
- Kalapács János (2000). *Minőségbiztosítás, minőségirányítás a közszolgáltatásban. Közoktatás, közigazgatás*. X-Level Kft.: Budapest.
- McNamara, Tim (1996). *Measuring second language performance*. Longman: Harlow.
- Messick, Samuel (1988). Validity. In R. L. Linn (szerk.), *Educational measurement* (pp. 13–103). American Council on Education/Macmillan: New York.
- MicroCAT item and test analysis program. Version 3.00. [Computer Software] (1988). Assessment Systems Corporation: St. Paul, MN.
- Oller, ifj. John. W. (1979). *Language Tests at School*. Longman: London.
- Pike, J. és R. Barnes (1996). *TQM in action. A practical approach to continuous performance Improvement*. Chapman and Hall: London.
- Popham, W. James (1981). *Modern educational measurement*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Veress Gábor (szerk.) (1999) *A felsőoktatási intézmények minőségmenedzsmentje*. Műszaki Könyvkiadó: Budapest.
- Weir, Cyril. J. (1990). *Communicative Language Testing*. Prentice Hall: Hemel Hempstead, Herts.
- Weir, Cyril. J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. Prentice Hall: Hemel Hempstead, Herts.
- Woods, Anthony és Rosemary Baker (1985). Item response theory. *Language Testing*. 2 (2), 1 pp. 17–139.

**Újdonság!**

**BUDAI LÁSZLÓ**  
**Magyar–angol nyelvtani feladatsorok**  
**Megoldásokkal és magyarázatokkal**  
 (Alapfoktól a felsőfokig)

Angol nyelvtani gyakorlókönyv, mely a tanulót kézen fogva vezetve, feladatsorokkal és azok azonnali megoldásával dolgozza fel az angol nyelvtani ismereteket, biztosítja gyakorlati alkalmazásukat, illetve a gyakorlatból kiindulva fogalmazza meg a szabályokat. A szerző több mint négy évtizedes nyelvtanári gyakorlatának tapasztalatait sűríti legújabb munkájába.

A könyv magyarázatai együttesen egy rendszeres angol nyelvtant alkotnak. A mű a beszédzándékok szerint épül fel, összhangban a Nemzeti Alaptanterv célkitűzéseivel. A magyar anyanyelvű angol nyelvtanulók legnagyobb és legteljesebb nyelvtani gyakorlókönyve, a nyelvtanulás minden szintjén nélkülözhetetlen kézikönyv.

384 oldal, 2300 Ft

**CORVINA**

# Nyelvpedagógus-dilemmák az ezredforduló Magyarországon

Több mint tíz évvel a rendszerváltás után egyre nyilvánvalóbb, hogy az idegennyelv-tanulás már a ma társadalmában is egzisztenciális kérdéssé vált mind az egyén, mind a nemzet egésze számára. Ugyanakkor az idegen nyelvek oktatásában megvalósult szabad piac, mint arra Szépe György is utal,<sup>1</sup> távolról sem csupa pozitívumot hozott. A társadalom polarizálódásával szétnyílt az olló az esélyesek és a teljesen esélytelenek között. A szegényebb szülőre nemcsak a megdrágult tankönyvek megvásárlása ró komoly terheket, hanem a felsőoktatási intézményekbe való bejutáshoz ma már elengedhetetlen nyelvvizsga megszerzésének finanszírozása is. (A jelenlegi helyzetnek az anyagi vonzaton kívül megvan az a hátulütője is, hogy a tanulót nem a nyelvtudás, csak a *nyelvvizsga* mielőbbi megszerzésére ösztönzi. Márpedig az éppen csak megszerzett középfokú nyelvtudás további gyakorlás híján igen hamar passzívvá válik, majd elenyészik.) Megfigyelhető ugyanakkor egy, az idegen nyelvet – főleg az angolt – beszélő fiatalok számának örvendetes gyarapodása mellett erősödő negatív tendencia: csökken a nyelvi igényesség átlagos szintje, főleg, de nem kizárólag a nyelvhelyesség tekintetében.

Hogy ez mekkora baj, az általánosságban nem ítélni meg. A nyelvet tanulók többségének munkájához nem szükséges szert tennie az anyanyelvi szintet megközelítő nyelvtudásra, még akkor sem, ha ún. „nyelvigényes” foglalkozást űznek, pl. a nemzetközi kereskedelemben tevékenykednek. Ha azonban eleve lemondunk a nyelvhasználat kulturáltságának biztosításához szükséges szilárd nyelvtani megalapozásról, az a későbbiekben nagyon megbosszulhatja magát. Ez mindenekelőtt a pályaválasztó fiatalok esetében megfontolandó körülmény, és ezért kulcsfontosságú, hogyan alakul az idegen nyelvi érettségi és felvételi rendszer. Az elmúlt tíz év története azonban ebben a tekintetben meglehetősen ellentmondásos képet mutat. Különösen a hazai nyelvtanárképzés színvonala került komoly veszélybe, meglátásom szerint elsősorban a rendszerváltás táján kialakult nyugati nyelv szakos tanároknak mutatkozó hiány generálta extenzív fejlesztés következtében.

A véletlen úgy hozta, hogy 1984-től 1993-ig, a központi német írásbeli felvételi tételeket kidolgozó bizottság akkori vezetőjének, az 1995-ben fiatalon elhunyt Szabó

---

A cikk a (Pécsi Tudományegyetemen 2001. április 17. és 19. között megrendezett) XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson elhangzott előadás folyóiratunk számára átdolgozott változata. (A szerk.)

Jánosnak a lemondásáig a bizottság tagjaként az én feladatomból volt a németre fordítandó magyar szövegek szerkesztése. Ezután 1995-ben és 1996-ban sokkolta a német nyelvből felvételizőket és a javító kollégákat is a merőben új, a teszt és a fordítási feladatok arányát megfordító érettségi/felvételi feladatsor. Az amerikai mintájú tesztelést és az ennek nyomán az Európai Unióban kialakult egynyelvű nemzetközi nyelvvizsgát mintául vevő, bonyolult javítási utasítással ellátott papír- és munkaigényes feladatsor alkalmatlan volt mind a nyelvi érettségi, mind a felvételi vizsga írásbeli részének céljára. A teszt részben túl nehéz, részben túl könnyű feladataiban szerzett összesített pontszámok csupán a felsőfokú nyelvvizsgálathoz szükséges minimális szintet jóval meghaladó, másrészt az érettségien elvárható elégséges szintet sem elérő tudású pályázóknál (mintegy 5–5%) mutattak valamennyire is reális képet. Az immár domináló teszt-pontszám összemosta a két véglet között elhelyezkedő tudású pályázók pontszámait, így felvételi feladatsorként a pályázók között nem differenciált. Amikor 1996-ban ismét megbízást kaptam az írásbeli érettségi/felvételi feladatokat összeállító bizottság munkájában való részvételre, igyekeztünk alkalmasabbá tenni a feladatsort mindkét funkciójának betöltésére. Nem tagadom, heves viták eredménye volt az a kompromisszum, ami az 1997-es tételsor összeállításakor született: a feladatsor megoldására rendelkezésre álló időt is, a szerzhető pontszámot is megfeleztük. Ez nagyon célszerűnek bizonyult az ezután elkezdett vizsgálat szempontjából. A feladatsor következő évi tökéletesítése érdekében – hogy lássuk, hogy váltak be, mennyire voltak könnyen vagy nehezen megoldhatók az egyes feladattípusok – kezdtem el a Külkereskedelmi Főiskolán német nyelvből felvételizők pontszámainak rögzítését és számítógép segítségével való elemzését. Ezt három egymást követő évben megismételtem. Az 1998-as eredmények igazolták, hogy sikerült a feladatsort a lehetőségekhez képest alkalmassá tenni mindkét funkciójának betöltésére. A két év vizsgálatának eredményeiről beszámoltam a *Modern Nyelvoktatás* hasábjain,<sup>2</sup> Veszprémben a X. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson, majd a három év vizsgálatának összesített eredményeit ismerttettem a 2000. évi székesfehérvári kongresszuson tartott előadásomban is. Mivel a vizsgált két utolsó év eredményei lényeges eltérést nem mutattak, és a 2000. évi feladatsorban nem változtattunk az előző évihez képest, a negyedik évben már nem végeztem el az idő- és munkaigényes, „társadalmi munkában” végzett vizsgálatot. Látnom kellett azt is, hogy a nyelvi írásbelin elért eredménynek egyre kisebb szerepe van abban, hogy bejut-e egy pályázó a Külkereskedelmi Főiskolára, illetve most már a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Tagozatára. Az is köztudott, hogy ha bevezetésre kerül a kétszintű érettségi rendszer, teljesen megváltozik a helyzet, ahogy döntő változást hozott a nemzetközi nyelvvizsgák állami nyelvvizsgaként való elismerése is. Éppen ezért azonban úgy gondolom, mégsem volt hiábavaló az a vizsgálat, amelyet az elmúlt négy évben végeztem. Talán még nem késő, hogy eredményeit figyelembe lehessen venni az új érettségi és felvételi rendszer végleges kialakítása, valamint a nyelvvizsga rendszer tökéletesítése során.

Mivel 1997-ben 505, 1998-ban 544, 1999-ben 579 a Külkereskedelmi Főiskolára német nyelvből (is) felvételiző valamennyi írásbeli részpontszámának (ez több, mint 16 000 adat) rögzítése történt meg – természetesen a kódolt dolgozatok javítása után, de a dekódolás előtt –, a vizsgálat reprezentatívnak tekinthető. A javító tanárok ugyanazok voltak, és így, ha az előzetes és menet közbeni egyeztetés ellenére akadtak

is kisebb eltérések a javításokban,<sup>3</sup> a nagy számok törvényei alapján ezek kiegyenlítik egymást, s az eredmény megbízhatóságát nem csökkentik.

Nem titkolom, hogy a vizsgálattal céloom a feladatsor jobbá tételéhez való hozzájáruláson kívül annak a tapasztalati ténynek a számszerű bizonyítása is volt, hogy a felvételi feladatok közül az idegen nyelvre való fordítási feladat „szór” a legjobban. Hiba tehát lemondani róla, ha azt akarjuk megállapítani, ki *alkalmas* rá, hogy az idegen nyelvet a lehető legmagasabb szinten, nyelvileg korrekt módon is elsajátítsa. Ebben a tekintetben kevésbé lényeges az idegen nyelvi környezetben való tartózkodás és rendszeres kommunikáció esetében amúgy is igen könnyen felgyorsuló beszédtempó és az alapszókincset lényegesen meghaladó – hiszen a nyelvi tanulmányok során amúgy is folyamatosan bővíthető és bővítendő – szókincs megléte. Fontosak viszont a szilárd nyelvtani alapok, amelyek nélkül a készséggé vált idegen nyelvű beszéd nyelvi korrektsége már nemigen biztosítható, és fontos a szótárzni tudásban megnyilvánuló intelligencia. Ezek mérésére pedig a fordítási feladatok alkalmasabbak a szótár nélküli írandó tesztnél.

A felvételi eredmények elemzése során megvizsgáltam a pályázóknak az egyes feladatokban és feladatcsoportokban elért százalékos átlagteljesítményét, azaz kiszámítottam, hogy egy-egy felvételiző az adott feladatban vagy feladatcsoportban az elérhető pontszám hány százalékát szerezte meg, és hogy a vizsgált számú felvételiző átlagosan hány százalékot ért el. Ezeket az eredményeket nagyrészt már publikáltam, ezúttal csupán két összehasonlító vizsgálat adataira térek ki.

Hogy megnézzem, igazolható-e az az állítás, hogy a fordítási feladatok jobban tükrözik a pályázó alkalmasságát, a felvételizőket a már említett vizsgálatok elvégzése után két részre osztottam. Az első csoportba azok kerültek, akik a dolgozat első felében, tehát a tesztben értek el magasabb pontszámot; a másodikba azok, akiknek a két fordítási feladatban volt magasabb a pontszáma. A két feladatrészben egyenlő pontszámot mindhárom évben elenyészően kevesen értek el (az összes felvételizőnek 1–4 százaléka); az ő eredményeiket ennél a számításnál figyelmen kívül hagytam.

### ***1. ábra: A tesztben, illetve a fordítási feladatokban magasabb pontszámot elérő pályázók összeteljesítményeinek összehasonlítása***

#### *A tesztben magasabb pontszámot elérők eredményei*

Év	Teszt (%)	Fordítás (%)	Dolgozatpont
1997 (120 fő)	45,0	32,8	38,9
1998 (379 fő)	65,4	46,5	56,0
1999 (436 fő)	64,4	45,8	55,0

#### *A fordításokban magasabb pontszámot elérők eredményei*

Év	Teszt (%)	Fordítás (%)	Dolgozatpont
1997 (378 fő)	47,7	66,5	57,1
1998 (139 fő)	71,4	79,5	75,9
1999 (119 fő)	61,5	70,6	66,1



Jól látható, hogy a fordítási feladatokban jobban teljesítők százalékos átlaga mindhárom évben lényegesen magasabb a tesztben inkább jeleskedőkénél. Meglepő módon átlagteljesítményük még a tesztfeladatokat tartalmazó első dolgozatrészben is csak 1999-ben maradt el a fordítási feladatokban magasabb pontszámot elérőkéitől, akkor is csupán néhány százalékponttal. Az összes elért dolgozati pontok száma tekintetében pedig a fölényük csaknem annyira szignifikáns, mint a fordítási feladatokban.

Hogy a korrekt és igényes nyelvtudás megszerzésére való képességet, a szerzett ismereteknek legalább a jártasság szintjén alkalmazni tudást az ún. retroverzió képes a legmegbízhatóbban mérni, azt a következőképpen sikerült számszerűen és grafikusán is bizonyítani. Kiszámítottam mindhárom évben azoknak a pályázóknak a dolgozati pontjait, akik a németre való fordításban 14, 17, illetve 24 pontnál többet (tehát legalább 50, 60, illetve 84 %-ot) értek el, kontrasztként pedig azokat, akik ebben a feladatban nem érték el a 30 százalékot, vagyis a 9 pontot. A táblázatban és az ebből készült grafikonban összehasonlító adatként szerepel valamennyi pályázó összesített pontszámainak évenkénti átlaga is.

**2. ábra: A magyarról németre való fordításban elért eredmény és az írásbeli végeredménye közötti összefüggés**

Év	F>14 pont	F>17 pont	F>24 pont	Átlag	F<9 pont
1997	65,3	69,5	78,8	52,5	26,6
1998	74,9	78,4	87,1	61,7	34,6
1999	74,4	77,8	86,0	57,5	34,2

A számok önmagukért beszélnek: a nyelvtudás minőségének komplex mérésében, legalábbis a valóban igényes, magas szintű nyelvtudást megcélzó szakokon való *tanulásra alkalmas* pályázók kiválasztásakor enyhén szólva nem helyes kiküszöbölni a reális szelekcióra legalkalmasabb magyarról idegen nyelvre való fordítást mint feladatot, márpedig évek óta ez a tendencia figyelhető meg az írásbeli–felvételi és a nyelvvizsgarendszerben. Az okok elemzésébe belemenni sem időm nincs, sem szándékomban nem áll. Meglátásom szerint a nyelvoktatás és a nyelvvizsgarendszer területén mutatkozó ellentmondások ugyanazoknak az ellentmondásoknak a lecsapódásai, amelyek az egész oktatásirányítást és ennek megfelelően az iskolarendszert jellemzik. Itt is, mint a társadalmi élet minden területén, megmutatkozik annak hatása, hogy a rendszerváltozás hirtelen szakadt rá a magyar társadalomra. Meglátásom szerint a mai helyzet annak eredménye, hogy tíz éve a minisztériumi apparátus és a közoktatás résztvevői a követelményeknek való görcsösen megfelelni akarás és a lelkiismeretes munkavégzés szűkös lehetőségeinek kettős szorításában vergődnek. Az irányítás részéről hiányzott az az egészszlátás, amely a taktikai lépéseket mindig a hosszú távú stratégiai célnak rendelte volna alá. Így fordulhat elő, hogy miközben úgymond fel akarunk zárkózni az Európai Unióhoz, a legjobb úton vagyunk afelé, hogy a gyakran már külföldön meghaladott vagy legalábbis vitatott külföldi eredmények, illetve rendszerek kritikátlan és hazai viszonyokhoz nem kellően adaptált átvételével egyesítsük a porosz és az angolszász iskolarendszer hátrányait. Ami ebből a nyelvoktatást, illetve az érettségi–felvételi és nyelvvizsgarendszert illeti: fontos lenne ezek egységes szemléletben való kezelése. Ha teljesítménymérésről van szó, az a legfontosabb, hogy mindig szem előtt tartsuk, kiknek a teljesítményét mérjük, és milyen célból. Nem

mindegy tehát, az-e a követelmény a vizsgázóval szemben, hogy „ne adják el” külföldön, vagy az, hogy megszerzett tudását megbízhatóan és értelmesen tudja alkalmazni és továbbfejleszteni. Ha célunk az előbbi, akkor egyértelmű, hogy a – középfokú nyelvtudás-szintet feltételező – nemzetközi nyelvvizsga követelményeit kell alapul venni. Külföldi tanulás vagy munkavállalás szempontjából viszont előnyt a nemzetközi nyelvvizsga jelent, és ezt a tényt a különféle nyelviskolák és nyelvvizsgaközpontok igyekeznek is kihasználni. A nemzetközi nyelvvizsga természetesen egynyelvű – de ne felejtjük el, kényszerűségből az. Ha azonban a nyelvi teljesítmény mérésével a nyelv igényes elsajátítására alkalmas diákok kiválasztása a célunk, nem szabad beérnünk a nemzetközi nyelvvizsga egynyelvűségével. És mint vizsgálatom számszerű eredményei is mutatják, nemcsak hiba, hanem bűn a pályázótól olyat követelni, amire a szűkös óraszámiban magyarországi viszonyok között a legjobb tanár sem készíthette fel: adott esetben az idegen nyelvet anyanyelvként beszélők számára is fejtörést okozó nyelvtani finomságokat tartalmazó, az egyébként hivatalosan nem is deklarált szókinccsminimumot messze meghaladó szókinccs felhasználásával összeállított rejtvénytípusú feladatok szótár segítsége nélkül való megoldására. Elvárható viszont tőle, hogy biztonsággal alkalmazza az idegen nyelv legfontosabb nyelvtani struktúráit, lexikai elemeit, méghozzá a kétnyelvűség, tehát az anyanyelvvél való konfrontáció körülményei között is.

Fel lehetne oldani a mai magyar közoktatásban ezt a látszólagos ellentétet a gyakorlati élet hosszú- és rövid távú követelményei között, ha a tervezett kétszintű érettségi nem a pályaválasztás előrehozásának kényszerét jelentené. Ez a biológiai és mentális érettség szintje közötti általános, de egyénileg különböző mértékű diszkrépancia miatt amúgy is káros, és a társadalom veszélyes mértékű polarizációjához, az értelmiségi pályákon az esélyegyenlőtlenség, a kontraszelekció fokozódásához vezet. Mínthogy a nyelvtudás szerepe alapvetően megváltozott, a szakmai boldogulás szükséges, de nem elégséges feltételévé lett, a kétszintű nyelvi érettségi jelenleg tervezett rendszerének bevezetése a nyelvtudást az adottságok továbbfejlesztésének eszközéből a kontraszelekció eszközévé tenné, ahogy a rosszkor (akár az ötvenes-hatvanas években) és rossz helyre születettek esetében máris az. Ehelyett sokkal hasznosabb lenne, ha valamennyi érettségiző ugyanazt az írásbeli tesztet írná, amely teszt a középfoknak megfelelő nemzetközi nyelvvizsga mintájára készülné. Az illető nyelvi országok kulturális intézeteivel együttműködve lehetővé kellene tenni, hogy az érettségi tesztben megfelelő százalékos eredményt elérő diákok nemzetközi szóbeli vizsgát tehessenek, s így a tehetséges diákok „olcsón” jussanak hozzá a nemzetközi nyelvvizsgához. A nyelvigenyes szakokon továbbtanulni akarók „emelt szintű” érettségi vizsgája viszont kétnyelvű lenne, amelynek írásbeli része a teszten túlmenően a két fordítási feladatot is tartalmazza. Hogy melyik felsőoktatási intézmény milyen nyelvvizsgát fogad el, azt továbbra is rájuk kell bízni. A vizsgálat során világossá vált előttem az is, hogy nem lehet minden érdekelt intézménynek egyaránt megfelelő közös írásbeli/felvételi tételsort készíteni, mert az igények erősen eltérnek. Az eltéréseket pedig sajnos nem elsősorban a képzési cél magyarázza, hanem az illető intézménybe pályázók és a férőhelyek egymáshoz viszonyított aránya. Különösen a (nem nemzetiségi) tanárképző intézményekben azonban veszélyes lemondani a kétnyelvű vizsgáról, hiszen ez itt óhatatlanul a nyelvhelyesség tekintetében támasztott igény szint leszállítását jelenti. Pedig ha a nyelv önmagában nem szakma, akkor a magas szintű nyelvtudást igénylő

szakmák közül hosszú távon a kiváló fordítók és tolmácsok mellett éppen a jó nyelv-tanárok kenyerét látom biztosnak a jövő társadalmában. A jó nyelv-tanár ismérve pedig elsősorban az, hogy tudását *át tudja adni*. Ahhoz pedig, hogy a nyelvek iránti érdeklődésből nyelvigényes szakra jelentkező, de pályaválasztásukban még nem biztos fiatalok közül a rátermettek kedvet kapjanak és fel is készülhessenek erre a pályára, nagyon jó lenne ismét létrehozni az Idegen Nyelvek Főiskoláját, amely biztos nyelvtudást nyújtva rugalmasan kapcsolódhatna mind a tanárképzéshez, mind a gazdasági és egyéb szakemberek képzéséhez. A feltételek adva lennének, csupán a problémák átgondolására és bizonyos átcsoportosításokra lenne szükség.

A jelentkező negatív tendenciákat természetesen nem lehet csupán az oktatás-irányítás döntéseivel feltartóztatni. Az oktatási rendszer valamennyi résztvevőjének – amint egyébként valamennyi magyar értelmiséginek – meg kell hoznia saját személyes döntését. Ha az oktatás irányításában dolgozik, el kell döntenie, csupán a felsőbbségnek megfelelni akaró csinovnyik-e, vagy az oktatásügy jövőjéért felelősséget érző köz-tisztviselő. Nekünk, nyelv-tanároknak pedig azt kell eldöntenünk, nyelvpedagógus értelmiségiek vagyunk-e, vagy csupán tudásunkat minél jobb áron piacósítani akaró diplomások. Rövid távú érdekeink ugyan ez utóbbira ösztönöznének, de hosszabb távon a szakma és az egyes nyelvpedagógus érdeke egyaránt azt diktálja: a valóban igényes nyelv-tanulást lehetővé tevő, a nyelvtudást átadni kívánó és tudó nyelvpedagógia mellett tegyük le voksunkat. Hiszen a *nyelv önmagában* nem szakma, még ha ma esetleg jól meg is lehet élni belőle, de a *nyelvtanáré* az.<sup>4</sup> A *nyelvpedagógus* pedig – talán egy kis túlzással – a mostani és a következő fiatal generációk boldogulásának kulcsát tartja a kezében.

---

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> Vö. Szépe György: Magyarország nyelvpolitikája és a kutatás. In: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra-könyvek (7). Iskolakultúra: Pécs, 2001. p. 111.
- <sup>2</sup> Csillagné Asztalos Enikő: Lehet-e minden igényt kielégítő feladatsort készíteni a központi, írásbeli nyelvi felvételihez? *Modern Nyelvoktatás*, vol. 5. nr. 1. pp. 37–47.
- <sup>3</sup> Vö. Einhorn Ágnes–Dávid Ágnes: Az 1997. évi német érettségi-felvételi teszt fordítási feladatainak (D-rész) elemzése. In: *Vizsgatárgyak, vizsgamodellék I. Német nyelv*. Szerk. Einhorn Ágnes. Országos Közoktatási Intézet: Budapest, 1998. p. 165.
- <sup>4</sup> Medgyes Péter: *A nyelv-tanár*. Corvina: Budapest, 1997. p. 39.

MOLNÁR KRISZTINA

# A Harmadik Birodalom nyelvpolitikájáról

## Bevezetés

A Harmadik Birodalomról, Hitler náci Németországról a II. világháború vége óta eltelt évtizedekben számtalan kötet és tanulmány látott napvilágot. Ezeknek a túlnyomó többsége azonban Hitler uralmának történelmi és politikai viszonyaival, illetve a II. világháború történetével, eseményeivel foglalkozik

Jóval kisebb azoknak az írásoknak a száma, amelyek a Harmadik Birodalom nyelvét mutatják be, s közöttük is csak elvétve találunk olyan műveket, amelyek nyelvpolitikával foglalkoznak. Ezt látva jogosan vetődhet fel bennünk a kérdés, hogy vajon volt-e a Harmadik Birodalomnak egyáltalán nyelvpolitikája (mivel azt nem feltételezhetjük, hogy pusztán a tudomány és a kutatók érdektelensége miatt nem született több ilyen témájú írás).

Erre a kérdésre csak igennel válaszolhatunk, hiszen minden állam folytat nyelvpolitikát, ha másként nem is, akkor azáltal, hogy meghatározza (vagy nem határozza meg) az ország hivatalos nyelvét, vagy hogy milyen jogosítványokkal ruházza fel a kisebbségeket a nyelvhasználat terén. A Harmadik Birodalom esetében is ilyen implicit nyelvpolitikával találkozunk. A nyelvhasználatra vonatkozóan nem volt általános érvényű szabályozás, ez elsősorban a propaganda által folyt, de sok esetben csatlakozott hozzá a (náci befolyás alatt álló) nyelvtudomány, valamint különböző anyanyelvápoló szervezetek is.

Jelen dolgozatomban elsőként a náci propagandáról és sikerének okairól ejtek szót. Ezt követi egy, magáról a nyelvhasználatról, illetve a Harmadik Birodalom nyelvéről szóló rész. A következő fejezetben a nemzetiszocialista befolyás alatt álló nyelvtudományról lesz szó, ahol bemutatok egy ilyen szellemben íródott nyelvészeti munkát is. Végül kitérek az anyanyelvápoló szervezetek és az általuk alapított „Sprachamt” tevékenységére is.

## A nyelvpolitika

### *Propaganda*

A Harmadik Birodalom politikájának, így nyelvpolitikájának is legfontosabb eszköze a propaganda volt. Hitler ugyanis az NSDAP (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei – Nemzetiszocialista Német Munkáspárt) 1925-ös újjáalapításától kezdve a propaganda eszközeivel tett szert egyre nagyobb befolyásra, és így sikerült elérnie a

párt hatalomra jutását, valamint saját maga kancellárrá történő kinevezését 1933. január 30-án.<sup>1</sup> Ez a propaganda természetesen politikai természetű volt, nyelvpolitikai célokot csak implicit módon tartalmazott. A propagandának ugyanis a nyelvhasználata volt az, ami a nyelvpolitika eszközévé (is) tette. Hitler véleménye szerint a propaganda nem az értelmiség, hanem a tömegek számára készül. A tömegek viszont lassúak és lusták, rossz az emlékezetük, és csak a legegyszerűbb eszmék sokszoros ismétlésére reagálnak.<sup>2</sup> Ezen kívül a propagandának hangosnak és szélsőséges tartalmúnak kell lennie. A „propagandagépezet” akkor indult be igazán, amikor röviddel Hitler hatalomra jutása után, 1933 márciusában létrehozták a „Népfelvilágosító és Propaganda Minisztériumot” [Ministerium für Volksaufklärung und Propaganda], amelynek vezetőjévé Joseph Goebbelt neveztek ki. A sikeres propaganda megvalósításához a hagyományos módszerek (gyűlések, falragaszok, sajtó) mellett a modern technika vívmányait is igénybe vették: a rádió és a film eszközét is felhasználták céljaik eléréséhez. A következőkben ennek a sikeres propagandának a nyelvi eszközeit mint az implicit nyelvpolitika megnyilvánulásait mutatom be.

A Harmadik Birodalomban az uralkodó párt és a tömegek kommunikációját a párt eszméinek terjesztése jellemzi. Ez természetesen más államokban is megfigyelhető, de itt a többitől eltérő módon történik. Mint korábban már említettük, itt a tömegekhez, az „egyszerű néphez” szóltak, a képzetlenebb rétegeket vették célba. A hallgatóság számára egy egyszerű világot teremtettek meg. A beszédek úgy alkották meg, hogy azokat mindenki magáénak érezhette. A hallgatóság úgy érezhette, hogy ő is részese a kommunikációnak, holott valójában kirekesztették belőle, szerepe csak a felkiáltásokra (mint például *Heil!*) korlátozódott. Fontos volt az is, hogy minden – akár írott, akár szóbeli formájú – szöveg átlátható legyen, illetve hogy a hallgató/olvasó úgy érezze, a szöveg neki is szól, ő is érintett. Minden nyomtatásban megjelent kiadvány szintén a náci ideológiát és annak kommunikációs stílusát tükrözte. Ezt igazolja Willi Minnerup vizsgálata is, amelyben a berlini *Germania* című újság nyelvezetét vette górcső alá. Ez az újság nem volt a náci párt lapja, a katolikus-polgári irányzatot képviselte. Minnerup megállapítja, hogy „a *Germania* nyelvezete és különösen a stílus eszközök használata teljesen a nemzetiszocialisták által meghatározott vonalat követi.”<sup>3</sup> Ugyanezt igazolják a Victor Klemperer könyvében leírtak: „mindazt, amit Németországban kinyomtatnak és elmondtak, teljes egészében pártpolitikailag szabályozták. Ami ettől a jóváhagyott formulától bármiképpen is eltért, nem kerülhetett nyilvánosságra; könyv és újság és hivatalos levél és hatósági úrlap – valamennyi ugyanabban a barna szövegben úszott, és az írott nyelvnek ebből az abszolút egyformaságból következett ezután a beszédforma hasonlósága is” (Klemperer 16).

Minden olyan könyv címlapján, amely valamilyen módon érintette az NSDAP-t, a következő felirat volt olvasható: „Ennek az írásnak a kiadása ellen az NSDAP-nak semmiféle kifogása nincs. A nemzetiszocializmus védelmét szolgáló párthivatali vizsgálóbizottság elnöke”<sup>4</sup>

Igen sok – propagandisztikus célú – szövegre jellemző az is, hogy nem fedezhető fel stilisztikai különbség a szóbeli és az írásbeli szövegek között. Különösen igaz ez Goebbel szövegeire. Ily módon az írott szövegek változtatás nélkül voltak alkalmasak a szónoklásra, amely szintén a náci propaganda terjesztésének egyik fontos eszköze volt. Ezt a fajta szónoklást a náci ideológiához híven nem logikus érvekkel alátámasztott gondolatok közlése jellemezte, hanem a propagandisztikus céllal állandóan ismételt

eszmék lehetőleg minél emeltebb hangon történő említése, felsorolása. A lényeg nem a mondanivaló, hanem a szónok személye által keltett hatás volt. A szónoklás annál is inkább fontos volt a náci eszmék terjesztése szempontjából, mivel „a kimondott szó él, míg az írott halott”.<sup>5</sup>

## A Harmadik Birodalom nyelve

A Harmadik Birodalomról elmondhatjuk, hogy saját nyelve volt, még akkor is, ha ennek a nyelvnek a szavaiból igen keveset alkotott saját maga. Mind a korábbi német nyelvből, mind pedig más („idegen”) nyelvekből vesz át szavakat (még akkor is, ha, mint látni fogjuk, a nyelvi purizmust hirdeti). Sok szónak azonban megváltoztatja az értékét, a gyakoriságát; különböző csoport- vagy rétegnyelvi kifejezéseket visz át a köznyelvbe, illetve köznyelvi szavak használatának lehetőségeit csökkenti azáltal, hogy kisajátítja azokat a náci ideológia számára. Eközben – Victor Klemperer szavaival élve – „átítatja a szavakat, a szócsoportokat és a mondatformákat saját mérgével, félelmetes rendszere szolgálatába állítja a nyelvet, és a legerősebb, legnyilvánvalóbb és legtitkosabb propagandaeszközét teremti meg benne” (Klemperer 19).

A nemzetiszocializmus nyelvének elemeit elsőként Hitler írása, a *Mein Kampf* tartalmazta, amely 1925-ben jelent meg először. A párt hatalomátvételekor azonban ez a csoportnyelv köznyelvvé vált. Ez a „népnyelvvé válás” természetesen nem egyik napról a másikra következett be, és a tömegek részétől nem is tudatosan, hanem az egyes szavakat, beszédfordulatokat, mondatformákat a sokszoros ismétlés által mechanikusan és öntudatlanul vették át az emberek.

A nemzetiszocializmus nyelvének jellemzőit legegyszerűbben politikai tartalmú írásain keresztül figyelhetjük meg. Ilyen a már említett *Mein Kampf*, amely Hitler politikai nézeteit tartalmazza, vagy az NSDAP lapja, a *Völkischer Beobachter*. (Ezeknek a kiadványoknak a nyelvét mutatja be könyvében Siegfried Bork.) Ugyancsak a nemzetiszocializmus nyelvének legjellemzőbb tulajdonságait, tipikus szóhasználatát mutatja be naplójában Victor Klemperer.

A nemzetiszocialisták nyelvüket a nép nyelvéhez akarták közelíteni. Ezt a nyelvi igénytelenséggel próbálták elérni. Több szót vettek át a sport, főleg az ökölvívás nyelvéből a politikai nyelvbe. Az ellenfeleiket ők így nem legyőzik, hanem *elintézik* [erledigen] vagy *kikészítik* [fertigmachen]. A nemzetiszocialisták a műszaki szaknyelvből is kölcsönöznek szavakat: az embereket *megszervezik* [organisieren], *alakítják* [formen], *egységesítik*, *gleichschaltolják* [gleichschalten]. Mivel a nemzetiszocializmus maga is egy *mozgalom* [Bewegung] volt, illetve így nevezte magát, természetes, hogy a *küzdelem*, a *harc*, a *háború* szavait is átvette. Azzal, hogy hangsúlyozottan harcias jelentésű szavakat használtak, azt akarták elérni, hogy az emberek is hasonló, azaz harcias, erőszakos attitűdöt vegyenek fel. A *harc* [Kampf] és a *harcias* [kämpferisch] szavak a Harmadik Birodalom legkedveltebb szavai közé tartoztak. *Harciasak* természetesen csak a németek lehettek. A haditudósításokban ugyanis csak a német repülőgépeket nevezték *harci repülőgépek* [Kampfflugzeug], az ellenséges gépek *bombázó- vagy vadászrepülőgépek* voltak [Bomben-, Jagdflugzeug]. A harciaság mint a német nép sajátja a mindennapi életben is szerepet kap: a *gazdaság meghódításáról* [die Eroberung der Wirtschaft] beszélnek. A nemzetiszocialista mozgalom eszméi egy új emberképet hoztak létre. Ez az ember *fanatikus* [fanatisch] volt. Ezt a szót a náciak pozitív jelzőként használták: *fanatikus eskü*, *fanatikus fogadalom*, *fanatikus hit*

(Klemperer 63). A nemzetiszocialisták számára fontos volt a teljesítmény [Leistung], amely szóval – mivel a német nyelv szabályai ezt megengedik – több új összetett szót alkottak: *Leistungswille*, *Leistungsvölker*, *Leistungsmensch*, *Leistungsrasse*.

A Harmadik Birodalom nyelvéhez tartozott még az uralkodó párt ellenfeleinek rágalalmazása. A nácik sohasem titkolták, hogy céljuk a demokrácia szétrombolása. Hitler hatalomra jutása után rövid idővel betiltották az NSDAP kivételével az összes pártot. Mindezek ellenére a későbbiekben is több megnyilatkozásukban tettek leki-csinylő megjegyzéseket a demokratikus eszmékre és a demokratikus gondolkodású személyekre, a parlament (egykori) tagjaira: *a demokrácia rothadásának folyamata* [Verfallungsprozeß der Demokratie], *parlamenti hazudozók* [parlamentarische Betrüger] vagy a – lefordíthatatlan – *bürgerliches Wahlstimmvieh*. A párt ellenfeleinek tekintett, illetve az általa nem kedvelt embereket, csoportokat nyelvi eszközökkel is fenyegették, megpróbálták megfélemlíteni őket: *az úgynevezett „értelmiség”* [die sogenannte „Intelligenz“], *kártevő* [Schädling] és ezekhez hasonló szavakkal illetve őket. Nemcsak az országon belüli ellenfeleiket sértegették, hanem a külföldet és külföldi személyiségeket is, tudósításokat jelentetve meg „rémtetteikről”. Nem egész népeket, hanem egyes államférfiakat tettek nevetségessé, hogy így hihetőbbek legyenek az állítások. Más negatív állítások is megjelentek a külföldről: *a nyugati pénzeszsákok* [die Geldsäcke im Westen], *a zsidó diktatúra alatt álló USA* [USA unter jüdischer Diktatur]. A náci eszmerendszer egyik fő alkotórésze, az antiszemitizmus szintén megjelenik verbális formában is: *zsidó bestiák* [jüdische Bestien], *ostoba zsidó propaganda* [dumme jüdische Propaganda].<sup>6</sup> A zsidókat gyakran nevezték kommunistának is, akik a nácik másik nagy ellenfelei voltak. Az így keletkezett kifejezések különösen nagy sértést jelentettek: *ez a kommunista zsidókölyök* [dieser kommunistische Judenbursche]. A zsidóságot – beleértve a Németországban élő zsidókat is – nem tekintették a német kultúra hordozóinak. Zsidók nem publikálhattak tudományos műveket, így sok nagy tekintélyű tudós sem. Mindezt a következőkkel indokolták: „Ha a zsidó németül ír, hazudik; a jövőben kényszeríteni kell, hogy a könyveire, amelyeket németül tett közzé, a »Fordítás héberből« megjegyzés kerüljön” (Klemperer 32).

A nemzetiszocializmus nyelvének sajátosága volt továbbá, hogy megpróbálta lehetőleg minél fellengzősebben kifejezni magát. Nem a szavak értelme, hanem a hangzása, nem a szavak minősége, hanem a mennyisége volt a nemzetiszocialista szövegalkotás meghatározó jellemvonása. Erősen vonzódtak a szuperlatívuszokhoz, mind a nyelvta-nihoz: *Németországnak vannak a legjobb katonái* [Deutschland hat die besten Soldaten], *a német légierő legfényesebb győzelme* [der stolzeste Sieg der deutschen Luftwaffe], mind pedig a lexikálishoz. Ez utóbbi kifejezéséhez a leggyakrabban használt jelzők az *óriási* [riesig], *kolosszális* [kolossal], *gigantikus* [gigantisch] voltak. A szuperlatívuszokat számokkal is kifejezték: az ellenség veszteségeiről szólva az *elképzelhetetlenül sok*, a *számtalan* és más hasonló jelzőket használtak. A szuperlatívuszokkal a mozgalom nagyságát és erejét szándékoztak megmutatni. Kedvelték a nominális stílust is, amely segítségével a szövegek látszólag tudományossá váltak: *gyűlések megtartásának lehetővé tétele* [Ermöglichung der Abhaltung von Versammlungen]. Igen kedveltek voltak a rövidítések, betűszavak is: *SA* [Sturmabteilung = rohamosztag], *HJ* [Hitlerjugend = Hitler-ifjak], *DAF* [Deutscher Arbeitsfront = Német Munkafront], annak ellenére, hogy a nyelvapolók felemelték szavukat ezek túlzott használata ellen. (Erről a későbbiekben még lesz szó.)

Jellemző volt a Harmadik Birodalom nyelvére a redundancia is. Ezzel az eszközzel főként akkor éltek, amikor – például különböző felvonulásokról szóló tudósításokban – nem volt miről szólniuk: „*A zászlót magasra tartva, zárt alakzatban, hűségesen és keményen, kérlelhetetlenül masíroznak.*” [Die Fahne hoch, geschlossen, treu und hart, unerbittlich marschieren sie.] Ugyancsak redundánsnak tekinthető a *lét és harc* [Dasein und Kampf] kifejezés is, hiszen az igazi nemzetiszocialisták számára ez a két szó ugyanazt jelenti.

Kedvelték a túlzásokat is. Így lett minden esemény *világtörténelmi jelentőségű* [welthistorisch], esetleg *egyedülálló* [einmalig]. A nemzetiszocialisták mind frott, mind szóbeli szövegeikben – amelyek, mint már említettük, stílusukban nem különböztek egymástól – kihasználták az emberek befolyásolhatóságát, megpróbálták minél patetikusabban, minél emelkedettebben fogalmazni, vagy legalábbis ilyen hatást elérni, mivel nézetük szerint ez felelt meg legjobban az „új világnézetnek”.

Mint korábban már említettük, a nemzetiszocializmus szókincsének jelentős részét különböző csoportnyelvekből, illetve régies kifejezések közül veszi át. Ideológiáját ezekkel a szavakkal próbálja legitimálni. A szavak jelentését gyakran megváltoztatják, nemzetiszocialista színezetet adva így nekik. Vesznek át szavakat, kifejezéseket az archaizáló, németeskedő szókincsből is, így lesz a *jogász*-ből [Jurist] *jogvédő* [Rechtswahrer], a közigazgatási egységeket szintén régies szóval *Gau*-nak [tartomány] nevezik. A régi, germán eredetű keresztnevek használatát propagálják az elterjedt keresztény stb. nevek helyett. (A későbbiekben erről is lesz még szó.) A születési értesítésekben a germán életrúnákat használják a csillag helyett (külön jeleket a fiú és a lány jelölésére). A biológiai-orvosi terminológia kifejezései közül is vesznek át szavakat: *néptest* [Volkskörper], *faj* [Rasse] és az összetételei (közülük sok a nemzetiszocializmus szóalkotása): *fajidegen* [rassefremd], *fajtárs* [Rassegenosse]. A vallási szféra szavai közül használják például a *misszió* [Mission], az *örök* [ewig] és a *szent* [heilig] szavakat, utóbbi kettőt azonban eredeti fennkölt tartalmától megfosztva, egyszerű jelzőként, epitheton ornansként használják. A vallással kapcsolatos szavak közül többet használnak Hitlerre vonatkoztatva, akiről többször úgy szólnak, mint egy messiásról. Ezzel kapcsolatban Klemperer idéz egy rádióbemondást: „A tizenharmadik órában *Adolf Hitler jön el a munkásokhoz*” (Klemperer 42). Itt a kiemelt rész stílusa az evangéliumra utal. (A *tizenharmadik óra* viszont úgy hangzik, mintha már szinte túl késő volna.)

A Harmadik Birodalom nyelvére jellemző a szépítgetés, egyes negatív jelentésű kifejezések semleges, sőt olykor pozitív értelmű kifejezésekbe burkolása. Ennek talán legismertebb, de mindenképp legszörnyőbb példája a *zsidók különleges kezelése* [Sonderbehandlung der Juden], amelyet több esetben igen cinikusan *S.B.*-nek rövidítettek. Ugyanez a stílus jellemzi a német hadsereg vereségéről, visszavonulásáról szóló haditudósításokat is: *sikeres kivonuló hadmozdulatok Észak-Oroszországból* [erfolgreiche Absatzbewegungen aus Nordrußland]. Sok esetben a német hadsereg visszavonulása esetén frontvonal-rövidítésről vagy -kiegyenesítésről beszéltek. A haditudósítások nyelvezetével kapcsolatban idézi Victor Klemperer a következő történetet: „Egy fordulatot azonban jellegzetesen náciként kell elkönyvelnünk. Már a belőle fakadó vigasz kedvéért is. 1941 decemberében Paul K. sugárzó arccal jött meg a munkából. Útközben a háborús híreket olvasta. »Gyalázatosan állnak Afrikában« – mondta. »Tényleg elismerték volna? – kérdeztem – Hiszen mindig csak a győzelmekről adnak hírt!« »Azt írják: *hősiesen küzdő csapataink*. Ez a *hősiesen* úgy hangzik, mint egy



nekrológ, nekem eliheti.« A *hősiesen* azóta a közleményekben még nagyon-nagyon sokszor mint nekrológ hangzott el, és sosem csalódtunk benne” (p. 12).

Említést kell tennünk még a nácizmus nyelvének stíluselemeiről, amelyek különböző stílusrétegekből származnak. Több elemet használtak a szleng kifejezései közül. Ennek az volt a célja és a feladata, hogy a széles tömegeket a saját köznapi nyelvük használata által „fogják meg”. Ezek a szavak hanyagságot és nyelvi igénytelenséget tükröztek: (*Churchill*) *legmeredekebb hazugsága* [sein tollstes Lügenstück]. A náci propaganda kedvelte az idegen szavak használatát, noha a nyelvőrző, nyelvápoló mozgalmak, illetve maguk a nyelvészek is tiltakoztak ezek használata ellen. Hitler maga is használt idegen szavakat, hogy ezáltal beszédeinek tudományos külsőt kölcsönözzön: *Garant* [kezes; zálog], *difffamieren* [rágalmaz].

A nemzetiszocializmus nyelvét jól jellemzik Goebbels beszédei is. Goebbels mint a propagandaminisztérium vezetője igen sok beszédet tartott, melyekben a Harmadik Birodalom nyelvének fent említett jellemzői együttesen fordulnak elő. Itt csak egy beszédéről kívánok szólni, amelyet 1933. május 10-én tartott Berlinben a könyvégetés alkalmából. Ezt a könyvégetést a szintén náci befolyás alatt álló egyetemi hallgatói szövetség, a Deutsche Studentenschaft kezdeményezte a „nem német szellemiség” ellen. Csak Berlinben mintegy húsz ezer könyvet égettek el.

Goebbels a beszédeben elsősorban a nemzetiszocialista mozgalmat népszerűsíti, hiszen ekkor csak röviddel Hitler hatalomátvétele után vagyunk. Összehasonlítja a nemzetiszocialista forradalmat az 1918-as forradalommal. Nem hagyja ki a zsidók és az értelmiség lekicsinylésére tett megjegyzéseket sem, amelyek szintén a náci mozgalom fő jelszavai.

A hallgatók harciasságára is utal, megpróbálja harci szellemüket feléleszteni. A beszédet Hitler dicsérete zárja. A szöveg nyelvezetének vizsgálatához csak néhány mondatot ragadok ki belőle: „Meine Kommilitonen! Deutsche Männer und Frauen! Das Zeitalter eines überspitzten jüdischen Intellektualismus ist nun zu Ende, und der Durchbruch der deutschen Revolution hat auch dem deutschen Weg wieder die Gasse freigemacht. [...] Diese Revolution kam nicht von oben, sie ist von unten hervor- gebrochen. Sie ist nicht diktiert, sondern das Volk selbst hat sie gewollt. [...] Die Bibliotheken füllten sich mit dem Unrat und dem Schmutz dieser jüdischen Asphalt- literaten. – [...] Und dazu wollen wir Euch erziehen. Jung schon den Mut haben, dem Leben in die erbarmungslosen Augen hineinzuschauen, die Furcht vor dem Tode zu verlernen und vor dem Tode wieder Ehrfurcht zu bekommen, – das ist die Aufgabe dieses jungen Geschlechts.” (Goebbels. *Reden*. vol. 1, pp. 108–110).<sup>7</sup>

Mint már említettük, ebben a beszédben, illetve a belőle kiragadott néhány mondatban is felismerhetjük a Harmadik Birodalom nyelvének jellegzetességeit. Szerepel benne a németiség hangsúlyozása (német forradalom), a zsidók és az értelmiség kigúnyolása (túlhajtott zsidó intellektualizmus, zsidó aszfaltfirkászok), a harcias szellemre való nevelés (a halálfélelem elfelejtése). A szöveg igen hangzatos, ugyanakkor sok benne a szleng, sőt durva kifejezés (aszfaltfirkász). Ugyancsak a hangzatoságot biztosítja a redundáns kifejezések használata (szenny és mocskok; a forradalom nem fölülről jött, alulról tört fel).

### **A Harmadik Birodalom nyelvpolitikájának explicit elemei**

A Harmadik Birodalom nyelvpolitikájának voltak olyan elemei is, amelyek explicit módon mutatkoztak meg. Ilyen például a nyelvtudomány szerepe. Az „indogermán” nyelvtudomány ugyanis könnyen kapcsolatba hozható a biológiai megalapozású fajelmélettel. A nyelvtudomány és alkalmazásai „korlátozott, de aligha jelentéktelen szerepet játszottak a nemzetiszocialista ideológia és politikai gyakorlata elterjesztésében” (Ehlich 29). Több olyan nyelvészeti tárgyú mű jelent meg, amely nemzetiszocialista megalapozottságú volt. Már korábban kiadott műveket sok esetben átdolgoztak. A nemzetiszocializmus ideológiájának köntösébe bújtatták például Gustav Wustmann *Sprachdummheiten* [Nyelvi ostobaságok] című könyvét, amelyet 1935-ben teljesen átdolgozott kiadásban jelentettek meg. Ez azonban leginkább csak az előszavában kötődik a náci ideológiához. A kötet belsejében néhányszor történik ugyan utalás az uralkodó ideológiára, de egészében mégis elmondható, hogy a könyv, a szerző eredeti céljának megfelelően, segít eligazodni a nyelvhasználat kétes eseteiben.

A Duden, a legismertebb német értelmező szótár is jelentős változásokon ment keresztül a Harmadik Birodalom fennállása alatt.<sup>8</sup> Ez idő alatt két ízben adták ki a szótárt: 1934-ben jelent meg a tizenegyedik, 1942-ben a tizenkettedik kiadása. A szótár címszóállománya és a szócikkek tartalma is megváltozott. A szótárba felvették azokat a szavakat, amelyek a nemzetiszocialista szervezeteket és intézményeket jelölték. Bekerültek a szótárba olyan új szavak is, amelyek a politikai-közigazgatási területre vonatkoztak: *Arbeitsdienst* [munkaszolgálat], *Winterhilfswerk* [önkéntes téli segély, amely egy – egyáltalán nem önkéntes – adófajta volt]. A fajelmélet szakszókincse is helyet kapott a szótárban: *aufnorden* [felészakiasítani]. A Duden kevés propaganda-jelzőt tartalmazott, amely arra utal, hogy a készítők csak az írott nyelvvel foglalkoztak, a beszélt nyelvet nem vették figyelembe. Helyet kaptak a szótárban olyan szavak is, mint a *Reichsnährstand* [birodalmi élelmező osztály, vagyis a parasztok], *Reichsdeutsch* [birodalmi német], *Volksdeutsch* [népi német – aki a birodalom határán kívül él]. Több szó esetében a korábbi kiadásokhoz képest részben vagy teljesen megváltoztatták a jelentésmagyarázatot. Erre itt két példát idézek az 1929-es, az 1934-es és az 1941-es kiadásokat véve alapul:

*Faschismus* [fasizmus]: 1929 szélsőséges nacionalizmus Olaszországban  
1934 erőteljes nacionalista megújulási mozgalom  
Olaszországban

1941 a Mussolini által alapított olasz nemzeti mozgalom

*Arier* [árja]: 1929 keleti indogermán nép

1934 nyelvileg: egy indogermán nyelvű nép tagja; fajpolitikailag a szemita (zsidó) fajjal ellentétes; nordikus ember

1941 szanszkrit: nemes, úr; nyelvileg: egy indogermán nyelvű nép tagja; fajpolitikailag főként a zsidó néppel ellentétesen használatos: németvérű, egy európai főrassz tagja<sup>9</sup>

A következő, már a háború után, 1947-ben megjelent kiadásból ezeket a szavakat, illetve a megváltoztatott jelentéseket törölték.

Mint már említettük, a Harmadik Birodalomban több nemzetiszocialista megalapozottságú nyelvészeti mű is napvilágot látott. Most ezek közül mutatunk be egyet, Alfred Webinger *Artbewußtes Sprachdenken* [kb. Faji tudatú nyelvi gondolkodás] című művét, amely 1943-ban, jelent meg Stájerországban, egy nemzetiszocialista kiadó gondozásá-

ban. A bevezetőből megtudjuk, hogy ez a könyv elsősorban az iskolai faji alapú anyanyelvi oktatás számára kínál anyagokat, de hasznos lehet mindenki számára. A kötet első részében a „német nyelv fajra jellemző alapjairól” esik szó. Itt a szerző elsőként a német nyelv kialakulását mutatja be, a germán nyelveknek az indogermántól való leválásától kezdődően. Végigköveti a német nyelv leválását a germán nyelvekről, leírja az alnémet és a felnémet nyelvjárások kialakulását. Nézete szerint a német nyelv fejlődése során a „lényegfelismerés és a valóságérzék volt meghatározó” (p. 8). A következőkben a német nyelv szókincséről esik szó. Itt külön mutatja be az élet egyes területeire vonatkozó szavakat. A harcra vonatkozó szavakkal kezdi, mivel a „germánok számára az élet harc volt” (p. 13). Itt több oldalt szán a germánok harcos életét tükröző személynevek bemutatására. Végül leszögezi, hogy a „régie erőteljes német nevek felsorolása által felelősséget lehet ébreszteni (az emberekben) a névadás terén és ezáltal természetes alapot lehet nyújtani arra, hogy a jövőben a német gyermekeknek ne kelljen idegen keresztnévket viselniük” (p. 18). Ezt követik a mindennapi életre, a törzsre, a hazára, a hitre stb. vonatkozó szavak. A könyv jellegzetessége, hogy mind a nyelvtörténeti, mind az etimológiai adatok helytállóak benne (ez utóbbiakat szűrőpróbaszerűen magam is ellenőriztem), az összes magyarázat viszont fajelméleti alapokon áll, ami teljesen megfelel a náci ideológiának. A magyarázatokban ugyanis a nyelv változását, fejlődését a „germán nép” faji jellemzőivel indokolja, ami nyelvészeti szempontból természetesen nem állja meg a helyét. A következő fejezet a kölcsönszavakkal és a népetimológiával foglalkozik, ezeket is nemzetiszocialista köntösbe bújtatva. Az első rész negyedik fejezete az új szavak alkotásáról szól. Ugyancsak itt esik szó a nyelvjárásokról is. A nyelvjárások helyzete a nemzetiszocialista nyelvpolitika számára különösen fontos volt.<sup>10</sup> A cél ugyanis egy minden tekintetben, így nyelvileg is egységes állam létrehozása volt. Különösen az irodalmi német nyelvtől (melynek alapját a felnémet dialektusok képezik) erősen eltérő alnémet nyelvjárásokat vették célba, mivel – véleményük szerint – az alnémet dialektusok ápolása, támogatása nyelvi szeparatizmust jelentett volna. Ennek ismeretében már nem lepődhetünk meg Webinger azon megállapításán, hogy csak az egységes nyelv által alakulhat ki a valódi vérségi és nyelvi közösség. Ha a dialektusok uralkodnának az egységes nyelv felett, az Németország széteséséhez vezetne. „Hogy milyen veszélyek fenyegetnék politikai értelemben például a német népet, abból látható, hogy a holland nyelvben [...] nem ment végbe a második hangeltolódás, és ez nemcsak egy saját írott nyelv, hanem egy önálló állam kialakulásához is vezetett” (p. 68). Mindazonáltal a nyelvjárások pozitív tulajdonságai közé sorolta Webinger, hogy igen nagy nyelvi leleményesség jellemző rájuk, így alkalmassá válhatnak idegen szavak (amelyek használata ellen szintén küzdöttek) helyettesítésére. Az első rész utolsó fejezetében igen röviden szó esik a *deutsch* [német] szó kialakulásáról, eredetéről, valamint a más nyelvekbe átvett német szavakról.

A kötet második része „Az egyenes vonalú fejlődés zavarai” címet viseli. Itt a német népet és nyelvet ért külső hatásokról van szó, amelyek a szerző szerint ártottak a német nyelv faji sajátosságainak. Elsőként az egyház hatásáról esik szó, amely Webinger szerint megpróbálta visszaszorítani a német nyelvet. Ez vonatkozott mind a hónapok, mind a napok neveire, de még a személynevekre is. Az egyház hatásából eredően sok bibliai kifejezés is bekerült a nyelvbe, például *hitetlen tamás* [ungläubiger Thomas], *bűnbak* [Sündenbock], *tiltott gyümölcs* [verbotene Frucht] (p. 86). Ezekkel a kifejezésekkel kapcsolatban ezt olvashatjuk: „Efféle kifejezéseket a faji tudatossággal rendel-

kező német legfeljebb akkor használ, ha zsidó lényeket akar megjelölni vagy bizonyos utalásokat akar tenni, egyébként kerüli őket” (p. 86). A következő fejezetben a német nyelvre gyakorolt egyéb hatásokról van szó. Itt külön tárgyalja a szerző a középkortól a reformációig, valamint a harmincéves háborútól a XX. századig tartó korszakot. Ezt az idegen szavak használatáról szóló alfejezet követi. Külön alfejezet szól a zsidó hatásokról is, amelyekről – az uralkodó ideológiához híven – Webinger az eddigieknél is lekicsinylőbben nyilatkozik: „Nem »véletlen«, hogy némely zsidó eredetű szó a tolvajnyelven keresztül került a nyelvünkbe” (p. 103). – „Mivel az utóbbi évszázadokban Németországban a zsidóságot rendkívüli módon támogatták, sőt kényeztették, az írott nyelvben gyorsan elterjedhetett a zsidó jelleg, így a zsidó kifejezési mód mindenhol felbukkant és végül károsan befolyásolta a mi faji sajátosságunkkal bíró kifejezési módunkat. A beszédstílus is fajlag meghatározott, mivel nem mást mutat be, mint a kifejezés természet által adott faji sajátosságát” (p. 104). – A következő két alfejezetben a rövidítésekről, betűszavakról, illetve a túlzottan terjengős kifejezésekről esik szó.

A kötetet egy összefoglaló fejezet zárja. Ebből csak néhány mondatot emelnék ki: „A nyelv és a nép elválaszthatatlanok, életre-halálra össze vannak kapcsolva. Mivel azt a módot, ahogyan az ember a világot szemléli, a vére, a faja határozza meg” (p. 113). „Minden népnek olyan a nyelve, amelyet a faji feltételek, a történelmi fejlődés és az idegen erőkkal való szembenállása alapján megérdemel” (pp. 114–115).

A könyv segítségével megismerkedhettünk nemcsak a náci nyelvpolitikával, de magával az ideológiával is, amelyben ez a nyelvpolitika gyökerezik. Legborzasztóbb vonása véleményem szerint a kötetnek az, hogy valódi nyelvtörténeti folyamatokat hamis, pusztán ideológiailag megalapozott köntösben tálal. Ily módon tudományos írásnak tűnve erősen volt képes hatni az olvasóra (valószínűleg még a nyelvileg valamennyire képzettre is).

A Harmadik Birodalom explicit nyelvpolitikájának volt egy másik olyan hordozója is, amely bizonyos mértékig szintén kapcsolódott a nyelvészethez. Ezt a különböző nyelvápoló szövetségek, egyesületek testesítették meg.<sup>11</sup> Egyikük, a „Sprachvereine” [nyelvi egyesület], anyanyelv-ápolók egyesülete volt, amely állami támogatással működött. Létezett egy nem állami intézmény is, az 1925-ben alapított Német Akadémia [Deutsche Akademie zur wissenschaftlichen Erforschung und Pflege des Deutschtums = Német Akadémia a németiség tudományos vizsgálatára és ápolására]. A két szervezet között erős rivalizálás folyt, míg 1933-ban nem szerveztek egy találkozót, amelyen képviselőik hozzájárultak egy „Német nyelvi hivatal” [Deutsches Sprachamt] létrehozásához. Meghatározták a Sprachamt feladatait is, amelyek többek között a következők voltak: nyelvápolás, tanácsadás nyelvi kérdésekben, a német nyelv oktatásának elterjesztése, valamint „a nyelv felügyelete, kiállítás minden egészséges, a nyelv szellemének megfelelő dolog mellett, harc a [...] szükségtelen idegen szavak ellen” (Simon 61). Az idegen szavak elleni harcban odáig mentek, hogy 1934-ben a Birodalmi Zenei Kamara megtiltotta az együtteseknek, hogy idegen neveken lépjenek fel.

1935-ben a „Sprachamt”-ot „Sprachpflegeamt”-tá [Nyelvápoló hivatal] alakították. Feladatai közé tartozott a fentebb felsoroltakon kívül „a nyelv ellenőrzése az írásbeli és a szóbeli közlésekben, a magán- és a közéletben, különösen a rádióban és a sajtóban” (Simon 68).

A Sprachamt, majd a Sprachpflegeamt közleményei a *Muttersprache* [Anyanyelv] című folyóiratban jelentek meg. Ez a folyóirat teret adott egyéb – lehetőleg a náci

ideológiához illeszthető – tanulmányok számára is. Mivel azonban idővel a folyóiratban egyre több olyan írás jelent meg, amely vezető pártfunkcionáriusok beszédét, nyelvhasználatát kritizálta, a folyóirat egyre népszerűtlenebb lett (a párt szimpatizánsainak köreiben). Magának a Sprachvereinek a hatalma és befolyása is egyre csökkent, később már csak a „mozgalom” árnyékában működött. Időközben – 1941-ben – a rivális Német Akadémia is létrehozott egy Sprachamtot, amely azonban mindvégig csak terv maradt, sohasem működött. Pozitívumként könyvelhetjük el viszont, hogy a Német Akadémia 1932-ben megalapította a német nyelv széleskörű elterjesztésére az azóta is fennálló Goethe Intézetet.

## Konklúzió

Dolgozatomban megpróbáltam képet adni a Harmadik Birodalom nyelvpolitikájáról. Ez a nyelvpolitika nem explicit, nem törvényekkel meghatározott volt. Legfőbb közvetítője a náci ideológiát terjesztő propaganda volt, amelynek nyelvhasználata hatott az emberek nyelvhasználatára, még azokéra is, akik politikailag közömbösek voltak, hiszen a különböző szónoklatok, valamint az összes médium ezt a nyelvhasználatot közvetítette. A nyelvpolitika közvetlen megnyilvánulásaihoz tartozott a nemzetiszocialista alapokon álló nyelvtudományi művek megjelentetése, valamint az anyanyelvápoló szervezetek tevékenységének egyes elemei, például a fellépés minden idegen eredetű szó ellen, vagy az ősi germán keresztnevek propagálása.

Megállapítható, hogy ez az indirekt nyelvpolitika is erősen képes hatni az egyének nyelvhasználatára, valamint befolyásolni tudja a nyelvről való gondolkodást is.

---

## JEGYZETEK

<sup>1</sup> A történelmi háttérhez lásd Fulbrook, pp. 171–202.

<sup>2</sup> Laqueur, p. 90.

<sup>3</sup> Minnerup, p. 231.

<sup>4</sup> közli: Klemperer, p. 25.

<sup>5</sup> Pechau, Manfred (1935): *Nationalsozialismus und deutsche Sprache*; idézi Sauer, p. 107.

<sup>6</sup> Az antiszemita kifejezések jelentős része ugyanakkor nem a náciizmus „találmánya”, ugyanis már a századforduló körüli Bécsben hasonló zsidóellenes megnyilvánulások voltak megfigyelhetők. Valószínűleg innen származnak a Hitler által használt kifejezések is. (Bővebben lásd Hamann könyvében.)

<sup>7</sup> „Társaim! Német férfiak és nők! A túlhajtott zsidó intellektualizmus idejének most vége, és a német forradalom áttörése a német útnak is megint szabad teret nyitott. [...] Ez a forradalom nem felülről jött, alulról tört fel. Nem diktálta senki, a nép akarta. [...] A könyvtárak ezeknek a zsidó aszfaltfirkászoknak a szennyével és mocskával teltek meg. [...] És erre akarunk nevelni Benneket. Már fiatalon legyen bátorságotok belenézni az élet kíméletlen szemébe, elfelejteni a haláltól való félelmet és ismét tisztelettel eltelni a halál iránt – ez az ifjú nemzedék feladata.”

<sup>8</sup> Sauer 104–119. o.

<sup>9</sup> Sauer 113. o.

<sup>10</sup> Wirrer 87–103. o.

<sup>11</sup> Simon, pp. 58–86.

## IRODALOM

- Bork, Siegfried. *Mißbrauch der Sprache. Tendenzen nationalsozialistischer Sprachregelung.* Francke: Bern/München, 1970. 139 p.
- Ehlich, Konrad (szerk.): *Sprache im Faschismus.* Suhrkamp: Frankfurt, 1989. 326 p.
- Ehlich, Konrad. „Über den Faschismus sprechen – Analyse und Diskurs.” in: Ehlich (szerk.). pp. 7–34
- Hamann, Brigitte. *Bécs és Hitler.* Európa: Budapest, 2000.
- Heiber, Helmut (szerk.). *Goebbels Reden.* Bindlach: Gondrom, 1991. vol. 1, 337 p.
- Klemperer, Victor. *A Harmadik Birodalom nyelve.* Tömegkommunikációs Kutatóközpont: Budapest, 1984. 287 p.
- Fulbrook, Mary. *Németország története.* Maecenas: Budapest, 1993. 264 p.
- Laqueur, Walter. *Faschismus. Gestern, Heute, Morgen.* Propyläen: Berlin, 1997. 368 p.
- Minnerup, Willi. „Pressesprache und Machtergreifung am Beispiel der Berliner Germania.” in: Ehlich (szerk.). pp. 198–236.
- Sauer, Wolfgang Werner. „Der Duden im »Dritten Reich«”. in: Ehlich (szerk.). pp. 104–119
- Simon, Gerd. „Sprachpflege im Dritten Reich.” in: Ehlich (szerk.). pp. 58–86.
- Webinger, Alfred. *Artbewußtes Sprachdenken.* NS-Gauverlag: Steiermark, 1943. 119 p.
- Wirrer, Jan. „Dialekt und Standardsprache im Nationalsozialismus – am Beispiel des Niederdeutschen.” in: Ehlich (szerk.). pp. 87–103.
- Wustmann, Gustav. *Sprachdummheiten.* In der zehnten Auflage vollständig erneuert von Werner Schulze. de Gruyter: Berlin/Leipzig, 1935<sup>10</sup> 394 p.

### A Halász Előd Alapítvány

#### pályázatot hirdet

„Sollte (und wenn ja, inwieweit) die gesprochene Sprache im Deutschunterricht (inkl. Schulgrammatiken, Schulbücher) berücksichtigt werden?”

#### címmel

**Pályázat** minden felsőoktatási intézmény német szakos hallgatója, vagy Ph. D. fokozatot még nem szerzett kutatója, amennyiben pályaműve jelenlegi képzésétől független szellemi alkotás.

**Benyújtási határidő:** 2001. augusztus 30.

**Eredményhirdetés:** 2001. október 1.

**Elnyerhető összeg:** 80 000 Ft, melyet a legjobb pályamű benyújtója kap meg.

A pályázat részletes leírása megtekinthető a [www.akademiaikiado.hu](http://www.akademiaikiado.hu) címen, illetve további információ kapható a 464-8227-es telefonszámon.

# A nyelviskolák hirdetéseinek jellegzetességeiről, a nyelvi reklámokról

A reklám „egy értékesíteni kívánt termékre, vagy szolgáltatásra próbálja felhívni a figyelmet”, ám a „műfajt a témák olyan változatossága jellemzi, hogy egy minden reklámra érvényes álláspontot lehetetlen fenntartani”<sup>1</sup>, éppen ezért érdemes megvizsgálni, hogy milyen jellegzetességekkel bírnak a nyelvekkel hivatásszerűen foglalkozó gazdasági szervezetek, a nyelviskolák reklámjai. A későbbiekben érdekes lenne ezt a vizsgálatot a fordítóirodák, tolmácsszolgálatok, és egyéb szakmai szervezetek név- és szlogenhasználatára is kiterjeszteni.

A reklámyelv vizsgálata azért is érdekes, mert „az első benyomást többnyire a látvány, a design teszi ránk [...] a hirdetések [viszont] szinte kizárólag a nyelv segítségével érik el, hogy azonosítsuk az árut, megjegyezzük (vagy legalább ismerősen találjuk) a nevét, s hogy meggyőzzenek: a reklámozott árut érdemes megvenni.”<sup>2</sup>

A nyelviskolák reklámjai tehát az úgynevezett fogyasztói reklámok körébe tartoznak, s legjellemzőbb (reklám)hordozóik a plakátok, prospektusok, katalógusok, újság- esetleg képújság- vagy rádióhirdetések.

A nyelviskolák reklámjai is sajátos fejlődéstörténettel bírnak, végigélik, végigélték a reklámgenézis jellegzetes szakaszait, a kezdeti bizonytalan, én-központú, mindent egyszerre elmondani akaró stb. hirdetésekből mára már olykor valóban szellemes, emlékezetes, meggyőző, s nem utolsósorban etikus reklám lett. Az egyes hirdetések és esetleges reklámkampányok megítélése természetesen erőteljesen szubjektív. Az egyes hirdetések pontos jelentése számos tényezőtől, többek között a megjelenési közegtől, a megcélzott befogadó csoport értékrendjétől, a megjelenés idejétől, időzítetttségétől is függ.

Az alábbiakban megkísérlem bemutatni a nyelviskolai hirdetések egy sajátos dokumentumát, a *Nyelviskolai Kalauz* néven ismert kiadványt. Megpróbálom elkülöníteni a nyelviskolai hirdetések üzeneteiben rejlő közös és egyedi jellemzőket, s igyekszem megvizsgálni, miként, milyen érveket felsorakoztatva és mire hivatkozva próbálták, illetve próbálják a nyelviskolák a fent említett kiadványt forgató olvasókat arról meggyőzni, hogy ők a legjobbak, s az olvasó választására legérdemesebbek. Arra is kíváncsi voltam, hogy a reklámok tükrében változott-e egyáltalán – és mennyiben – az idegen nyelvekhez és a nyelvtanuláshoz való hozzáállás.

Köztudomású, hogy a rendszerváltást követően óriási mértékben megnövekedett – a sok esetben jobb munkaerő-piaci kilátások által motivált – érdeklődés és kereslet az idegen nyelvek tanulása iránt. A korábbi nyelvtanítási struktúra több szempontból is elégtelennek, rugalmatlannak mutatkozott az új, sokszor korántsem egyértelmű elvá-

rásokkal szemben. Az új nyelviskolák egy része ugyanakkor – ha nem is a nyelvtanítás, de a piacgazdasági „helytállás” tekintetében mindenképpen – tapasztalatlan volt, így a reklámok tekintetében is szükségszerűen kísérletezni kényszerült.

A nyelvtanulás iránt megnövekedett kereslet, és a bővülő, illetve megújulni igyekvő nyelviskolai kínálat egyik jele, illetve következménye volt az is, hogy 1994-től rendszeresen megjelenő, külön tájékoztató (reklám)füzet foglalkozott a budapesti nyelvtanulási lehetőségekkel. Ez az ingyenes kiadvány a piacon ekkor már három éve jelen lévő *Pesti Est* programajánló különszámaként jelent meg, *Nyelviskolai Kalauz* néven.<sup>3</sup> Az induló évben még alig 15 oldalt számláló, többnyire fekete-fehér szedésű kis újság, ahogy mondani szokás „kinötte magát”, s a tetszetős, színes kiadvány ma már csakugyan széles körben ismertnek tekinthető, és tartalmának jelentős része az Interneten is elérhető a [www.nyelvkalauz.hu](http://www.nyelvkalauz.hu) címen.

## A reklámyelvőről általában

A jó reklám egyidejűleg három feladatot tölt be: *docere*, vagyis információközvetítés, *movere*, azaz emocionális ráhatás, *delectare*, a figyelem, érdeklődés fenntartása.<sup>4</sup> A szakirodalom alapján a reklámyelv legfőbb jellegzetességeit az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- A sikeres reklámszöveg vagy szlogen általában meglepő<sup>5</sup>, egyesek *verbális sokk-ról* beszélnek, hiszen a szöveg szakít a hagyományos nyelvi normákkal és elvárásokkal.<sup>6</sup>
- A reklámyüzetre jellemző a csoda ígérete, az azonnali és tökéletes megoldás biztos kínálata.
- A szöveg rendszerint magasztaló, magabiztos és harsány, a „mondanivaló” pusztán a termék egyediségének hangsúlyozása.
- Nem ritka a homályos fogalmazás, a tudatos ködösítés és a csúsztatás sem.
- A szókincs általában élénk és konkrét, gyakran találkozunk figuratív kifejezésekkel is.
- Sokszor szerepelnek előregyártott kifejezések, szószerkezetek, pl. *minőségi nyelvoktatás*.
- Jellemző az új kifejezések, szóösszetételek, idegen szavak és szakkifejezések, speciális regiszterek gyakori használata.
- Tipikusnak mondható a több jelentésű szavak, rövid kulcsmondatok alkalmazása is.<sup>7</sup>
- Gyakoriak a totális megfogalmazások, pl. *minden, senki, bármikor, örökké*.
- Vannak nagyon gyakran használt, ún. sláger- vagy varázsszavak, pl. *most, egyszeri alkalom, új*. Ezek azonban egy idő után elkopnak, s „a kisajátítást rendszeresen követi a kiüresedés, [...] a szó varázserejének csak a megszokás vethet véget”.<sup>8</sup>
- Gyakoriak a rímes, ritmusos szövegek, a verses formák, a szójátékok, a tudatos szó- vagy szótőismétlések.
- Sokszor találhatunk utalást közmondásokra, irodalmi-művészeti alkotások, filmek stb. címére.
- A „hagyományos” meggyőzési technikák mellett előfordulnak kicsavart érvelések is, amikor az eladó látszólag éppen a vevő oldalán áll.
- Jellemző azoknak a hátrányoknak a bemutatása is, amelyek akkor érik az embert, ha nem veszi meg az adott terméket, szolgáltatást. „A mennyország vonzerejénél mindig hatékonyabb érv volt az elkárkozás fenyegetése.”<sup>9</sup>



- Előfordul(hat)nak a megszokottól eltérő, esetleg tudatosan hibás, deviáns írásmódok is.
- Egyéb, egyszer használatos nyelvi eszközök, mint pl. a határozott névelő indokoltan használatára is számos példát találhatunk, pl. *A nyelviskola*.

## A magyarországi reklámokról

„Egyre többször használják a szövegírók tudatosan az egyes nyelvi rétegeket és elemeket: a beszélt nyelv fordulatait, bizalmas stílusárnyalatú, sőt argószavakat, közmondásokat és szállóigéket. [...] Manapság arra is törekednek, hogy a reklám stílusa minél közvetlenebb legyen.”<sup>10</sup> A fenti, a 80-as évek magyarországi reklámjairól szóló megállapítás sok tekintetben ma is érvényes. A közvetlenség azonban nagyon viszonylagos. A két évtizeddel ezelőtti megállapítás szerint „a vásárlók és eladók közötti bizalmaskodás egyre többször feltűnik a kirakatokban is...”<sup>11</sup>, ám ugyanakkor „nehéz összeegyeztetni a bizalmasabb hangot azzal, hogy a magyar reklámban egyelőre nem illik tegezni a fogyasztót, sőt a magázás is ismeretlen, egyedül a kimérten udvarias, választékos Ön járja.”<sup>12</sup> Az alábbiakban látni fogjuk, hogy a nyelvviskolai hirdetésekben is felváltva használatos a fogyasztó tegező, illetve magázó vagy személytelen (közvetett) megszólítása.

Az idézett szerzők kritikája szerint: „A bárgyú versikék elszaporodása ijesztő. [...] Legunalmasabb fajtájuk hirdetnivalója csupán egy szó vagy név...”<sup>13</sup> „A szerzők [...] legtöbbször egy rím kedvéért, általában megváltoztatják a beszélt nyelv fordulatait. A rímes furcsa játék figyelmet kelt ugyan, de egyúttal elvész az otthonos kifejezés meggyőző ereje. [...] A közmondásokat, szállóigéket is előveszik néha a reklámszerzők, és hasonlóképp elrontják őket.”<sup>14</sup>

*A Hárompercesek a nyelvről* című népszerű – egy évtizeddel későbbi – kötet szerzői sem sokkal elégedettebbek: „A reklámszövegek, főleg pedig a reklámjelszavak (szlogenek) írása szakértelmet kíván. A mai magyar reklámokból, úgy ítélem, hogy ezt a szakértelmet még nem szokás megkövetelni. Legalábbis erről tanúskodnak a bugyutábbnál bugyutább reklámszlogenek. [...] A mi kultúránkban az a nyerő, ami vicces, vagyis egy megszokott, sematikus fordulat eltorzításával utal arra, amit reklámoz. [...] Nem arról van szó, hogy csak a szóviccen alapuló reklámok lehetnek frappánsak. Csak éppen az ilyeneket lehet futószalagon gyártani...”<sup>15</sup>

Most nézzük meg, hogy a fenti, nem éppen hízelgő vélemények mennyiben vonatkoztathatóak a nyelvi (nyelvviskolai) reklámokra.

## A nyelvviskolai reklámok üzeneteiről és nyelvezetéről

Az egyes reklámok vizsgálata előtt szólni kell magáról a reklámhordozóról, esetünkben a már említett *Nyelvviskolai Kalauzsról*, illetve (utódjáról) a *Nyelv + Oktatási Kalauzsról*.

A legelső ilyen prospektus (1994) előszavából – ahol a szerkesztők büszkén állították, hogy lapjukban olvasható először a budapesti nyelvviskolák teljes jegyzéke – kiderül, hogy eleinte évente 3 alkalommal, értelemszerűen a tanfolyamok indulásának időpontjait közvetlenül megelőző időszakokban, azaz januárban, júniusban és szeptemberben tervezték a kiadványt megjelentetni.

A szerkesztők fordítási verseny kiírásával igyekeztek az olvasók – a hirdetések tanúsága szerint elsősorban a fővárosban élő nyelvvizgára, felvételre készülő diákok – figyelmét megragadni, illetve az üresen maradt hirdetési felületeket a témához

kapcsolódó nyelvi gyakorlatokkal megtölteni. A lap „fejlődésével”, a hirdető (és hirdetések) számának növekedésével párhuzamosan egyre csökkent, illetve átalakult a nyelvi játékoknak szentelt felület. Az első vizsgált lapszámban pl. angol, német és francia szövegek magyarra, és mintegy 50 magyar mondat bármely idegen nyelvre történő fordításával lehetett ingyenes vagy kedvezményes tanfolyami részvételt, valamint (könyv)jutalmakat kapni. A későbbiekben a hirdető maguk is felfedezték a játékos hirdetésben rejlő lehetőségeket, s többen is így próbáltak az olvasók (a lehetséges beiratkozók) látókörében maradni, pl. Light House Nyelviskola, Magyar Macmillan Kiadó. A tényleges nyelvi feladatot, kihívást jelentő játékok azonban hamar kikoptak, s helyüket – néhány kivételtől eltekintve – sablonos, érdektelen feladatok foglalták el. Ezek sorában az egyik utolsó fellángolás a Budapest Nyelvstúdió és az International House pályázata volt: az előbbire „nyelvtanulással kapcsolatos szólásmondást”, az utóbbira pedig „LEG... élményedet kedvenc nyelviskoládról” kellett megírni, s ezúttal is az iskolák ajándék nyelvtanfolyama volt a jutalom. A későbbiekben ezek a névleges játékok is eltűntek, illetve tovább halványodtak. A 2001. téli számban már egyáltalán nem találkozhattunk nyelvi játékkal.

A *Nyelviskolai Kalauz* kezdeti számaiban található hirdetéseket a bőbeszédűség jellemezte, a reklámszakma más területeihez hasonlóan, itt is gyakran találkozhattunk „apró betűkkel szedett hosszú üzenetekkel”, napjainkban viszont már inkább a „nagy betűs rövid üzenetek”<sup>16</sup> a jellemzőek.

Érdekes megfigyelni, hogy a hirdetések megfogalmazásában kezdetben egyrészt a kurzusok létén pl. „*angol tanfolyam a kezdőtől a haladóig*”, „*indul az őszi szemeszter*”, másrészt pedig a fizetési kedvezményeken volt a hangsúly: külön aláhúzással vagy vastag betűs szedéssel jelezték a „*részletfizetési lehetőség*”-eket.

A kezdet kezdetén a legtöbb hirdetésben szinte csak az alábbi, igencsak száraz, szaknyelvi megfogalmazású kulcsmondatokkal találkozhattunk: „*több tudásszinten induló kurzusok*”, „*kihelyezett, vállalati tanfolyamok*”, „*kis csoportos oktatás*”, „*belvárosi helyszín*”, „*beszédcentrikus nyelvtanítás*”, „*felvételi előkészítő tanfolyamok*” stb.

A legelső számban elsősorban olyan, angolt, illetve másodsorban németet, franciát valamint oroszot tanító, nagy múlttal rendelkező intézmények, mint a Budapest Nyelvstúdió, az International House, a Fáklya Klub stb. hirdettek. A nyelviskolák fizetett hirdetése mellett az idegen nyelvű (tan)könyvek akkori egyik legnagyobb forgalmazójának, a Műszaki Könyvkiadónak a „promóciós üzeneteit” is megtalálhattuk.

A prospektusban szereplő nyelviskolák kínálatában tehát egyértelmű volt az angol nyelv dominanciája, mellette (a már említett németen, francián és oroszon kívül) lehetett görögöt, hollandot, magyart, olaszt, spanyolt és svéd nyelvet is tanulni. A kínálatból egyetlen nyelviskolában „hiányzott” csupán az angol, a (később is sajátos hirdetésekkel jelentkező) G & G Nyelviskola kizárólag csak francia és német nyelvtanfolyamokat szervezett.

Ebben az első kiadványban még kevés volt az egy-egy iskolához, esetleg egy-egy nyelvhez kapcsolódó sajátos szlogen, vagy grafika. A „jelmondatok” megfogalmazása még néha erőltetett volt, – amint már említettük, elsősorban a tanfolyamok létét és kedvező árát – nem annyira a szolgáltatások egyediségét, magas színvonalát, stb. hangsúlyozták. A hallgatókat egyszerűen a „siker nyelvtanulás” ígéret jegyében igyekeztek „megfogni”: „*Lehetetlen? Nálunk nem! Lépjén Ön is a siker útjára!*”; „*A*

*legnehezebb a jó nyelvviskolát megtalálni, a többi gyerekjáték”; „Hány órát töltött eddig életében angol nyelvtanulással?”; „És a világ bármely országában megérteti magát.”.*

A kurzusok ára többnyire önmagáért beszélt, ám nem hiányoztak a gyakran „kivételes lehetőség”-ként hirdetett beiratkozási kedvezmények, ajándékutalványok vagy részletfizetési akciók sem.

A Nyelvviskolai Kalauz második száma (1994. december) az elsőhöz képest valamivel vastagabb volt, 15-ről 23-ra nőtt az oldalszám, s több lett a színes hirdetés is. A címdalt a London Stúdió 500 forintos kedvezményt jelentő – mára már megszokott – jellegzetes oroszlanos grafikája foglalta el. Új hirdetőként – sajátos logókkal vagy fényképekkel – jelentek meg az Élő Nyelvek Szeminárium, a Perfekt Poliglott Nyelvstúdió, a British Council, a Studio Italia és más nyelvviskolák hirdetései.

A szerkesztőség olvasókhöz intézett előszava feltehetőleg a potenciális beiratkozók elvárásait – s ideális esetben talán a hirdető nyelvviskolák törekvéseit – fogalmazta meg: „Nagyon fontos [...], hogy választásunkkor az ár csak másodlagos tényező maradjon, mert sokkal lényegesebb például az időbeosztás, az oktatási módszer, a technikai felszereltség. De mindez mit sem ér jó tanár nélkül. A jó tanár legyen fiatal(os), beszélje az adott nyelvet kiválóan, és nem utolsósorban legyen humorérzéke, szóval ötvözze magában a 'jófejséget' és a hozzáértést...”

Ezt a nem ritkán erőltetettnek, mesterkéltnek érzett közvetlenséget, személyességet sugallta az egyik hirdetés alján olvasható: „*Várunk szeretettel: Doverék*” mondat is, amelyet feltehetőleg a téli, éppen karácsony előtti megjelenés ihletett. Ugyanebben a számban egy másik hirdetés alján a sokkal természetesebbnek ható, egyszerű „*boldog ünnepeket!*” jókívánságot olvashattuk, ám valamivel ötletesebb formában: négy nyelven.

Itt érdemes megjegyezni, hogy – mind a szerkesztők, mind a hirdetők – általában tegeződve, sőt néha már-már „haveri” stílusban szóltak az olvasókhöz: „*Jártál már a G & G Nyelvviskolába? Akkor miért gondold, hogy a többi nyelvviskola jobb nálunk?*” Ennek oka talán a feltételezett olvasók fiatal korában és a már említett feltétlen közvetlenségre való törekvésben keresendő.

Egy adott nyelvviskola melletti döntéskor jogosan feltételezett vonzerőt jelentett a nyelvviskola múltja és a tanárok gyakorlottsága; ezek hangsúlyozása a kezdetektől fogva jellemző volt, mint pl. „*Angol és német nyelvtanfolyamok az egyik legrégebbi magán-nyelvviskolában!*” Az alapítás évének jelölésére a későbbiekben is számos példát láthatunk, az Európai Nyelvek Stúdiója pl. egyszerűen évszámmal jelölte, hogy 1982-ben alapították, a Lingua School of English hirdetésében „*13 éve a színvonalas angol nyelvoktatásért*” (jel)mondat szerepelt, az Angol Stúdió pedig a „*10 évesek lettünk az idén*” hírt egy tortát magasba emelő vidám Mikiegér-pár rajzával is alátámasztotta.

A tanítási tapasztalatok mellett egy-egy nyelvviskola tekintélyét nevének vagy alapító tanárainak ismertsége is fokozz(hatt)a. A „*Kis angol nyelvtan szerzőinek nyelvviskolája*” elnevezés például az ottani nyelvtanulás sikerébe vetett bizalmat erősít(h)ette. A nyelvviskolák nevei kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy az egyedi vezérszavak<sup>17</sup> mellett a nyelvviskolák többsége akkoriban leginkább a stúdió, illetve egyszerűen a nyelvviskola megnevezést használta, az első – előkelőbbnek ható, és később elterjedő – többes számú „iskolák” elnevezés a „Bell iskolák”-nál tűnt fel.

A nyelvviskolák között rendkívüli presztízzsel bíró, külön csoportot alkotó, s nagyon divatos nemzeti kulturális intézetek hirdetései 1994-ben még kevésbé voltak jelen a

lapban, az olvasók egyelőre csupán a British Council nyelvtanfolyamairól értesülhettek. Hamarosan megjelent azonban a Goethe-Institut és az Osztrák Kulturális Intézet. Érdekes, hogy az előbbi németül, az utóbbi pedig magyarul hirdetett. Az intézetek együttműködésére később több példát is láthattunk, ezek közül az egyik legemlékezetesebb a metró-mozgólépcsők mellett rendszeresen elhelyezett plakátsorozat.

De térjünk vissza a kezdetekhez: a csoportos vagy egyéni tanulásra felkínált nyelvek választéka egyre bővült, a már említettek mellett megjelent a portugál is. Új, már egy másik beiratkozási réteg felé irányuló szolgáltatások is feltűntek, mint pl. az „*angol és német nyelvű játszóház és tanfolyam külföldön élt gyerekeknek*”.

Az információk és varázsszavak tömegében azonban nem könnyű eligazodni. Az egyik ilyen kérdéses pont a csoportok nagysága. Szinte minden hirdetés „*kis csoportos oktatást*” ígért, azonban a kiscsoport jelentése nyelvviskolánként különböző volt: a Pannon Iskolák Oktatási Kft. pl. 8–12 fős kiscsoportokról beszélt, a Lingua School of English esetében a kiscsoport maximum 10 főt jelentett, a Budavári Nyelvviskolában pedig a 3–5 fős kiscsoportok és a 6–12 fős normál csoportok mellett 2 személyes minicsoportok is voltak. Néhány évvel később a Budapest Nyelvstúdiónál extra-kicsinek nevezett (a valóságban 2–4 fős) csoportokba is beiratkozhatott az igényes nyelvtanuló.

A 23 oldalas harmadik vizsgált szám (1995. június) címlapján egy újfajta nyelvtanulási módszert, a relaxációs nyelvtanulást „Villám angol” és „Villám német” csomagokkal népszerűsítő Relaxa Kft. színes hirdetése szerepelt. A hirdető cég – hogy nevét jobban megjegyezzük – egyúttal a szerkesztőség által koordinált szokásos nyelvi versengésbe is bekapcsolódott, egy „*Relaxmaster gépet és egy hozzávaló angol tanfolyamot*” kínált fel a feladványok legügyesebb megoldójának.

Nyári megjelenésű lapszámról lévén szó, a legtöbb hirdetésben a nyelvviskola neve mellett az „*intenzív*”, „*nyári nyelvtanfolyamok*”, „*nyári intenzív tanfolyamok*” – ténylegesen új információt nélkülöző – szö szerkezetek voltak olvashatóak. Az ilyen, eredetileg kiemelt kulcsszónak szánt, ám végül semmitmondóvá lett kifejezések mellett a hirdetések grafikai kivitelezésekor továbbra is leginkább a nyelvviskola nevét, és (amennyiben már volt) logóját, továbbá a tanított nyelv(ek)et és esetleg az oktatási helyszínüket hangsúlyozták.

A nagyobb, ismertebb nyelvviskolák inkább a nyelveket helyezték előtérbe: a Lingvrium Kft, az International House, az Arany János Nyelvviskola, az Ausztrál Oktatási Központ és néhány más nyelvviskola hirdetéséből messzire kiviláglott(ak) a preferált nyelv(ek). A Budapest Nyelvviskola esetében azonban a felsorolt nyelvek, és a vélhetően azokat szimbolizálni hivatott ország-zászlók nem voltak teljesen összhangban.

Az International House volt az első olyan hirdető, amely két különböző (egymást erősítő) hirdetést is megjelentetett ugyanabban a lapszámban, az elsőben kommentár nélkül, ábécérendben olvashattuk azoknak az országoknak a nevét, ahol International House nyelvviskolák működnek, a második – a lap egyik utolsó oldalán elhelyezett – hirdetés pedig erre utalt vissza, amikor a külföldi nyelvtanfolyamok kapcsán bevezette a „*minőségi nyelvoktatás világszerte*” szlogent.

A továbbiakban az iskolák többsége hangsúlyozta, hogy náluk is „*minőségi nyelvoktatás*” folyik. Ez a kifejezés azonban – éppen gyakorisága folytán – rövidesen elkopott, megjelent viszont helyette a sokkal hitelesebbnek tetsző „*A nyelvviskolák kamarája által ajánlott és minősített nyelvviskola.*” mondat, s az ehhez tartozó Q-betűs

logó. A későbbiekben ezt a „*Nyelvviskolák egyesülete által minősített és javasolt nyelvviskola*” felirat váltotta fel.

A tanított nyelvek palettája lassan, de folyamatosan tovább bővült, a szokatlan nevű Zöld Papagáj Nyelvstúdió elsőként hirdette meg például az ivrit nyelv oktatását.

Az ár azonban változatlanul fontos tényező maradt, a King Nyelvakadémia például „*A nyelvtudás hatalom!*” kifejezéssel az elsősorban diákoknak szóló kedvezményes árú kurzusaira igyekezett felhívni a figyelmet.

A közhelyszerű, többnyire apró betűkkel szedett, felszólító vagy felkiáltó mondatok hagyományával szakított a Hungarian Language School, amikor féloldalas hirdetésének több mint felét fekete alapon fehér betűkkel ez az egyszerű kérdés uralta: „*Do you speak Hungarian?*” Majd alatta, ugyanebben a mezőben, de már kisebb betűkkel szerepelt (immár magyarul) a „*Még nem?!*” sokat sejtető kérdés, s csak ezt követően talált rá szemünk a nyelvviskola közelebbi paramétereire.

Az egy kaptafára készült – a tanfolyamok széles skáláját, a nyelvtanítás kiváló körülményeit, a tanárok tapasztalatát és fiatalságát hangsúlyozó – hirdetések között megjelenésében és mondanivalójában is üdén hatott a G & G Nyelvviskola hirdetése, amely ezúttal a szolgáltatások direkt reklámja helyett a hangya és a tücsök klasszikus meséjét idézte fel, s erre hivatkozva próbálta nyelvtanulásra ösztökélni a kíváncsivá tett olvasót.

A kiadványt forgató érdeklődő egyre több szlogennel találkozhatott. A Perfect Poliglott Nyelvstúdió a „*Nyisson ablakot a világra, szerezzon esélyt az érvényesüléshez nyelvtudással!*” mondata azért érdekes, mert a hirdetések többségétől eltérően már magázta leendő tanulóit. A későbbiekben először a magázó – vagy Önöző – jellegű hirdetések kerültek túlsúlyba, majd pedig a közvetlen megszólítást kerülő formák domináltak.

A lapban időnként (változó mértékben) más, a nyelvtanuláshoz egyáltalán nem, a fiatalok érdeklődéséhez viszont kapcsolódó egyéb hirdetések is szerepeltek, mint például a Magyar Narancs, Pepsiziget, modellverseny, koncert, utazás stb.

Figyelemre méltó, hogy a szerkesztőség – feltehetően a további hirdetések hatékonyabb megfogalmazása érdekében – kérdőívet készített a leendő nyelvtanulók elvárásai, preferenciái pontosabb megismerése érdekében (a válaszadók különböző nyelvtanfolyamokat nyerhettek).

Ötletes volt a Szinonima Nyelvstúdiónak az a hirdetése, amely a nyelvtanfolyam végére elsajátítható bonyolult elnevezésű készségek unalmas felsorolása helyett egy – a nyelvvizsgára való felkészülés során sokszor unos-untalan gyakorolt – feltételes mondattal kezdődött: „*Szeretném, ha te lennél a fiam keresztapja, aki valószínűleg tíz hónap múlva fog megszületni.*” Majd alatta olvashattuk a mézesmadzag-taktika szellemében fogant kérdést „*És ha két hét múlva többek közt ezt a mondatot is le tudná fordítani angolra...?*”

Egy másik emlékezetes, ámbar valószínűleg a fent említett „egyszer használatos” kategóriába tartozó, hirdetés a lapszám hátulsó oldalán olvasható: „*Mini test your English/Hungarian*” címmel. Az angol és magyar részekből álló, színes kivitelezésű, kétnyelvű tesztben a Dover Nyelvviskolával, annak aktuális tanfolyamaival és azok áraival kapcsolatos valamennyi információ megfajthető volt. Az olvasó „aktív nyomozása” eredményeképpen talán jobban emlékezett erre a hirdetésre, mint a többire.

A formailag vagy nyelvileg érdekes hirdetések mellett azonban a nyelvi leleményes-

ség hiányára is találhattunk (nem kevés) példát: a már nevében is furcsa PlaNet-Info Nyelviskola egész oldalas hirdetésének fejlécén a „*Ne tétlenkedj tovább... Homoríts bele...*” feliratot olvashattuk. Hiába sejtjük, hogy a hirdető csak biztatni akart, a kemény, erőfeszítésre utaló „homoríts” felszólítás láttán nem biztos, hogy kedvünk támad a beiratkozáshoz.

Elérkeztünk a következő (1996. júniusi) Nyelviskolai Kalauzhoz, ahol a címlapon a London és Berlin Stúdiók hirdetése olvasható. Itt még nem szerepelt a később standard kellékké vált „*Aki ad a minőségre*” szlogen, a kurzus-kínálatban azonban találhattunk néhány érdekességet, mint például a vastagon szedett „*amerikai angol nyelvtanfolyam*”, vagy a külön alsó tagozatosoknak, illetve 10–14 éveseknek szervezett nyelvórák. Olyan bűvös, új programok is megjelennek, mint a „*kommunikációs készségfejlesztő tanfolyamok*”, vagy a „*nyelv és szövegszerkesztés*” című kurzus.

Ennek a lapszámnak a tanúsága szerint a nyelviskolák kínálata egyre differenciáltabb. Amíg kezdetben többnyire csak olyan általános megfogalmazásokkal találkoztunk, hogy „*több tudásszint*”, „*kezdőtől a nyelvvizsga előkészítőig*”, most már sokkal több és látszólag konkrétabb, ám a valóságban annál homályosabb önálló címszó volt használatos, mint pl. „*általános 40 órás tanfolyamok*”, „*speciális tanfolyamok*”, „*PITMAN nemzetközi nyelvvizsga*”, „*multimédiás nyelvoktatás*”, „*gyermektanfolyamok*” stb. Egyre több nyelviskola kínálatában jelentek meg a külföldi nyelvtanfolyamok is.

Térjünk azonban vissza a sajátos szlogenekhez. Különlegessége folytán most is említésre méltó az International House hirdetése, ahol ezúttal a „*Heti 5x4 óra Mick Jagger nyelvén*” felirat mellett az énekes beszédre (dalra) tátott szája volt látható egy fekete-fehér fotón. Az ábra alatt csak minimális információ szerepelt, mindössze a nyelviskola címe és telefonszáma, valamint a tanfolyamok kezdetének időpontjai, s az „*Angolul tudni kell*” – később állandósult – jelmondat volt olvasható. Ez utóbbi kapcsán érdemes megjegyezni, hogy a felkiáltó jelet nélkülöző sima kijelentő módú – szinte fájó – megállapítás sokkal erőteljesebben hatott, mint bármely más felkiáltójelekkel hangsúlyozott felszólítás.

A szerkesztőség már megszokott, olvasókhöz intézett előszava ezúttal elsősorban a nyelvtudás hiányának „*cikis*” voltára, s a nyári szám és a szünidő kapcsán a tanfolyamok aktualitására hívta fel a (fiatal) olvasók figyelmét. Jó ötlet volt, hogy ezúttal a szokásos nyelvi feladványok mellett a szerkesztőség a legnehezebben lefordítható magyar mondatok összegyűjtését is kezdeményezte.

A távlati sikerrel kecsegtető hirdetések mellett egyre több helyütt olvashattuk, hogy sikertelen nyelvvizsga esetén a nyelviskola további ingyenes tanfolyamot biztosít. Ehhez képest is újdonság volt azonban – nyilvánvalóan a potenciális nyelvtanulók „*papírgyűjtő*” szenvedélyére és további beiratkozásaira apellálva – hogy a hallgatók bármely tanfolyam elvégzése után bizonyítványt vagy oklevelet kaphattak. Az ilyen kurzusok hivatalos elnevezése „*oklevelet adó nyelvtanfolyam*” volt.

A kiadványt lapozgatva szokatlan – ezúttal igencsak erőltetett – szlogenjével most is kitűnik a G&G Nyelviskola: „*Forró nyár, friss tudás. Ugorj fejest a G&G-be, hogy ne ősszel legyen meleged.*” A nyelvi megformálásában sántító, ám logikájában könnyen érthető, s legfőképpen könnyen elképzelhető (vonzó) szituáció erejét fokozta, hogy a szervezők az okítás mellé jéghideg limonádét is ígértek.

Nyár lévén természetes, hogy táboroz(tat)ásról is szó esett. A Bell Iskolák valamint

a Katedra Nyelviskola kínálatában angol nyelvű gyerek-, ifjúsági, illetve felnőtteknek szóló táborok szerepeltek. Ez utóbbi esetében a kommersz utazási irodai hirdetések stílusában a hirdetés bal felső sarkában a „*Last minute!*” felirat is ott virított.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a kezdeti, a tanfolyamok pusztá létezését hírül adó reklámok után a kereskedelmi üzenetek egyre színesebb formában, egyre több információt közöltek a nyelvviskolákról, a tanárokról, az oktatási körülményekről és egyebekről. Az információk mennyisége azonban lassacskán annyira megszorodott, hogy úgy tűnt, többet mond, aki kevesebbet mond. Mindenki igyekezett tehát a szakmai kompetenciát igazolandó bonyolult megfogalmazású közlendőt nyelvileg tömöríteni, grafikailag is tagolni, hangsúlyozni, illetve részben képekben elmondani.

A következő rendelkezésünkre álló lapszám (1996. szeptember) szokatlanul vékonyra, mindössze 15 oldalra sikeredett. A címdalalon ezúttal a Studio Italia színes hirdetése szerepelt. Figyelmünket először a firenzei harangtoronyról és a dóm kupolájáról készült fotó, valamint a sokat sejtető OLASZ ISKOLA felirat ragadta meg. A címlaphoz illően az olasz nyelv tanulása iránti kedvcsinálás a továbbiakban is folytatódott, például olasz nyelvű keresztretjvény egészítette ki a nyelvi versengés feladatait.

Új arculattal, de változatlan szlogennel („*Angolul tudni kell.*”) jelentkezett az International House. A „*beszédközpontú*”, „*intenzív*” és „*szuperintenzív*” szavakhoz ebben a számban egy-egy sokak által vágyott, egyedi automobilt társított. A „*szuperintenzív*” felirat alatt a Jaguár emblémája szerepelt.

A nyelvi-pszichológiai lehetőségek közül a montázs<sup>18</sup> tudatos kihasználására példa a Globe Nyelviskola alábbi szlogenje: „*a profik, az idegen nyelvet anyanyelvi szinten beszélni szándékozók nyelvviskolója*”. Vagyis, ha csakugyan meg akarunk tanulni egy nyelvet, akkor mindenképpen ide kell járnunk. A folytatásban a hirdető a konkurenciát sem kímélve így fogalmazott: „*Mi nem ígérünk villám megoldásokat, sőt nálunk még alfába sem kell lemennie, ahhoz, hogy nyelveket tanulhasson. Mert mi ebben nem hiszünk!*” Ez a gondolat sor akarva-akaratlanul a konkurencia módszereire hívja fel a figyelmet, ám a legutolsó mondat határozott kijelentése az egészet megcsavarja, s a többes szám első személy használata miatt az olvasó egyszer csak azt veszi észre, hogy egyetértő *mi*-t használva időzik a hirdetés szövegén.

Ebben a lapszámban is találhattunk egy – immár valamelyest továbbfejlesztett – kérdőívet, amelynek helyben kifejtett célja, hogy „*a beérkezett adatokat kiértékelve hatékonyabbá tudjuk tenni mind a Nyelvviskolai Kalauzt, mind pedig a nyelvoktatást Budapesten*”. Ez a hagyomány a későbbi számokban is folytatódott, többnyire az életkorra, az iskolai végzettségre, az eddig tanult nyelvekre, a megszerzett nyelvvizsgákra, az eddigi nyelvtanulás formájára kérdeztek rá, s a válaszadóknak közel húsz nyelvviskolával szemben támasztott elvárást is sorba kellett rendeznie, illetve ki kellett egészítenie. A kitöltött kérdőívet visszaküldők között nyelvtanfolyamokat és könyvjuttalmakat ígértek kisorsolni.

Egy új rovatról is szólnunk kell: az „*apró*” – ahol nyelvek szerinti bontásban elsősorban magántanárok és kisebb nyelvviskolák hirdettek – eddig nem szerepelt az újságban. Az itt megjelent hirdetések vizsgálata azonban külön tanulmány témája lehetne.

A következő lapszám nem külön füzetként jelent meg, hanem az 1997. március 27. – április 2. időszakra vonatkozó *Pesti Est* programfüzet belső mellékletként. Az ezúttal 16 oldalas *Nyelvviskolai Kalauz* címlapján a Studio Italia hirdetése szerepelt, egy

szökőutat ábrázoló fénykép kíséretében (rajta emberfej alakú vízköpőkkel, amelyek a folyékony beszédet voltak hivatottak emlékezetünkbe idézni). A szlogen ezért minden bizonnyal nem véletlenül a „*folyékonyan olaszul*” volt.

Az International House továbbra is ragaszkodott jól bevált szlogenjéhez és az automobilo-khoz. Hirdetésében most egy angol taxi emlékeztetett a(z előre) haladásra.

A hirdetések általában egyre színesebbek és célratorőbbek lettek, a felhasznált képanyag is finomodott. Kedvesen emlékezetes volt pl. az Ausztrál Oktatási Központ hirdetése, amelyben az „angol” szó virító zöld betűi között három sűrű kenguru ugrándozott.

Megfigyelhető, hogy előtérbe kerültek a nyelvenként specializálódott nyelviskolák (számos esetben nagyobb nyelviskolákból leváló, formailag önállósuló, így „eredetibbnek”, szakértőbbnek mutakozó új nyelviskolák formájában), megjelent pl. az Academia España Spanyol Nyelviskola, amely valójában a „Katedra Nyelviskola spanyol szekciója” volt.

Lássuk most az egy évvel későbbi, 1998. őszi lapszámot, amelynek címlapján a Lingvárium Nyelviskola és Nyelvvizsgaközpont – a Big Ben és a Brandenburgi Kapu rajzával ékesített, értelemszerűen angolt és németet tanító nyelviskola – hirdetése szerepelt. A lap alján olvashattuk a „*Megoldjuk a nyelvét!*” szlogent, s mellette – szintén magázva – a felszólítást ennek a mondatnak angol vagy német fordítására. A vállalkozó kedvű jelentkezők a hirdetőik ígérete szerint a fordításért cserébe talányos „*nyelvmegoldó*” tollat kap(hat)tak.

Ez a lapszám jelentősen különbözött az előzőektől: már szinte minden oldal színes volt, a hirdetések struktúrája – talán éppen a korábbi kérdőíveknek köszönhetően – megváltozott, sokkal szemrevalóbbak lettek, a szokásos felsorolást már tudatosan (talán éppen reklám-szakemberek segítségével) tervezett megoldások váltották fel.

Aprócska, ám figyelemre érdemes változás volt az is, hogy már nem a személytelen szerkesztőség, hanem „Optimista Gondolatok” cím alatt maga a szerkesztő(nő) fordult az olvasókhöz, s már igazi, a megjelenés rendszerességét is közlő, s a munkatársakat is megnevező impresszumot is találhattunk az egyre újságszerűbbnek ható kiadványban.

A hagyományos hirdetések mellett megjelentek a PR-cikkek is. Az első ilyen a Budapest Nyelvstúdió már említett kiscsoportos nyelvoktató módszeréről szólt, s nyilvánvalóan nem véletlenül szerepelt közvetlenül a nyelviskola hirdetése mellett. A második ilyen jellegű írás „*Tengernyi nyelvóra*” címmel a „Villám Angol” és „Villám Német” oktatócsomagok hatékonyságáról tájékoztatott, a harmadik pedig új, héber nyelvű tananyagok megjelenéséről adott hírt.

Az első oldalon további, a nyelvtanulókat is érdeklő, közvetetten nyelvtanulásra, beiratkozásra buzdító információkat, rövid híreket is találhattunk, pl. az új német helyesírási szabályok hivatalos elfogadásáról, a nyelvtanulók társadalmon belüli arányáról, stb. Ez utóbbi hírből megtudhattuk pl. hogy „*a 33 év alatti korosztály [...] 23%-a már forgat valamilyen nyelvkönyvet*”, s ezt olvasva, természetes, hogy mi is normakövetően igyekszünk viselkedni, nem szeretnénk a statisztikából kimaradni, ezért még komolyabban folytatjuk a hirdetések böngészését.

A nyelviskolák logókkal kiegészített ábécérendben történő felsorolása („Nyelviskolák A-tól Z-ig” rovat) mellett már nyelvek szerinti bontásban is válogathatott az olvasó, s a kínálatban olyan csemegék is megjelentek, mint a cseh, flamand, grúz,



perzsa, szanszkrit nyelv, továbbá külön lista áll rendelkezésre az üzleti, a gyermek- és más speciális nyelvtanfolyamok szervezőiről is.

Ebben a lapszámban már tömegesen jelentek meg (a korábbi, jellegzetesen városképekkel, vagy a nyelvterülethez kapcsolódó szimbólumokkal fémjelzett hirdetések mellett) az embert, a nyelvtanulót és az éppen magyarázó fiatal tanárt, esetleg a nyelvterület egy-egy jellegzetes alakját formázó ábrákkal kiegészített hirdetések. A „fiatal(os), lendületes, dinamikus, szakképzett, diplomás tanárok, jó hangulatú órák” stb. üzeneteket immár nem szavakkal, hanem képi megfogalmazásban próbálták eljuttatni a hirdetőkhöz az olvasókhoz. A Danubius Német Nyelvviskola hirdetése például egy szemüveget viselő, szőke, kezében német nyelvkönyvet tartó, szelíden mosolygó hölgyet ábrázolt, mellette az Európai Unió ECL nyelvvizsga-helyére emlékeztető logó szerepelt. A Studio Italia nagy betűkkel Olasz Iskolaként reklámozta magát, s a hirdetés fejlécen két jókedvű fekete hajú fiatal lány volt látható. Egyikőjük magyarázó pózban értelemszerűen a tanár, a másik, válaszoló szerepben pedig a hallgató.

Észrevehetjük, hogy a hirdetések egy jelentős része egyre távolságtartóbb, a tegezésből átváltottak a magázásra, illetve a semleges – a tegező és magázó formát egyaránt elkerülő – közlésre. Arra is van azonban példa, hogy egy adott hirdetésen belül is következtelen a megszólító formák használata. A Teahouse Angol Nyelvviskola 2000 nyarán például így kezdte hirdetését: „*Tudta? Nyugat-Európában minden harmadik ember beszél angolul. És Ön?*” Majd a hirdetés közepén a szívárvány ívére emlékeztető módon a „... *hogy el ne adjanak*” üzenetet olvashattuk.

A Lite Angol Nyelvviskola reklámjában is a kommunikációs (sőt, talán a szcientológus) szakember keze nyomát vélhetjük felfedezni. Az említett hirdetés egy fejtő fogó, kétségbeesett fiatalembert ábrázol, amint az „*Are you there my darling???*” kérdést üvöltő telefonkagyló alatt (a jellegzetes angol telefonfülke ajtajában) ülve töpreng „*Hogyan mondjam el neked...? Ha nem tudok angolul!*” A bemutatott szituáció és probléma bizonyára érzékeny „vevőkre” talált a fiatal olvasók személyében. A hirdetés sarkában elhelyezett szelvényvel az érdeklődők ingyen részt vehettek a 4x45 perces bemutató órákon.

A képi megfogalmazás miatt figyelemre érdemes az International House új hirdetése is. Itt a már elcsépelet műemlékek helyett, ezúttal egy jellegzetes medveszőr kucsmát viselő angol gárdistával találkozhattunk, aki sokat sejtető türelmes mosollyal mutatott az iskola épületére. A szöveg azonban már nem volt ennyire találó, a kép felett két sorba tördelten „*A nagy beiratkozás*” jelmondatot olvashattuk, s majdnem ugyanezt „*A Nagy beiratkozási buli*” formában láttuk viszont a hirdetés alsó harmadában. Az ismétlés nyilvánvalóan a mélyebb bevésődést volt hivatott elősegíteni.

A közlépapot ebben a lapszámban a Katedra Nyelvviskola hirdetése uralták. A bal oldalon először a „*Mindenki iskolája*” nagybetűs felirat ragadta meg az olvasó figyelmét, majd a Föld és a világűr egy részletét ábrázoló fotó kíséretében a „*vannak még néhányan, akik nem beszélnek nyelvünket*” ironikus mondat tűnt szemünkbe. A hirdetés többi részét az iskola jellemzőinek, a szolgáltatásoknak, és az aktuális tanfolyamoknak a felsorolása foglalta el. Ezek között kuriózumként szerepelt az angol és olasz nyelvű filmklub, s újdonság volt a gyorsított tanfolyam egyetemistáknak, valamint az egy tanév alatt megszerezhető közép-, illetve felsőfokú nyelvtudás ígérete is.

Az eddigi szinte mindig változatlan formátumú hirdetésekkel jelentkező Babilon

Nyelvstúdió is újított, nevének háttérében ezentúl a fekete világúrból előtűnő Földet láthattuk.

Ebben a számban az olvasó a nyelviskolák szakmai egyesülete által minősített nyelviskolák névsorát is megismerhette. Ezt a címet, és a hozzá tartozó emblémát – amint azt a mellékelt magyarázatból megtudhattuk – az arra érdemesnek tartott nyelviskolák 2 évig használhatták. A szerkesztőség külön oldalt szentelt az Internet címmel rendelkező nyelviskoláknak, s hasonlóképpen külön táblázat foglalkozott az egyes nyelviskolákban letehető nemzetközi nyelvvizsgákkal és az aktuális állami nyelvvizsga-árakkal is.

Figyelemre érdemes volt a Novotrade nyelvstúdió hirdetése is, ahol a nyelviskola neve alatt egy angol zászlót viselő (csere)bogár kíséretében a következő szlogen szerepelt: *„Ez nem csodabogár, csak tudja, hogy angol nélkül nem halad előre...”* A hirdetés azzal is kirítt környezetéből, hogy tegezve fordult az olvasókhöz.

Az ismert nevű nyelviskolák, mint például a Berlitz, megtehették, hogy nemes egyszerűséggel csak ennyit írjanak: *„Kezdje az iskolaévet a Berlitznél!”*

A Horizont Nyelvstúdió hirdetésén azonban nem a névre lettünk figyelmesek, hanem a legfelső sorban elhelyezett – kissé bugyuta – apró betűs felírra, miszerint: *„Még a macskáját is megtanítjuk ugatni.”* Ennek igazolását szolgálta a tanári pálcával a kezében ábrázolt kutya és az őt figyelmesen hallgató cicák.

A magát 50 évesnek hirdető, ugyanakkor a hirdetés tanúsága szerint „csak” 49 éves (*„alapítva 1949-ben”*, s 1998-ban járunk) Élő Nyelvek Szemináriuma hirdetése még részben a korábbi hagyományok szellemében fogalmazódott. A Tower hídját ábrázoló fekete-fehér számítógépes grafikával kiegészített egész oldalas hirdetés egyik felét a szokásos információk hosszas felsorolása foglalta el, a másik oldalán viszont PR jellegű rövid tájékoztatást olvashattunk a nyelviskola egyedi módszereinek történetéről. A bizalom kulcsát tehát ismét a nyelviskola múltja jelentette. Hasonlóképpen „konzervatív” volt a KOTK és a Bell Iskolák hirdetése.

Szokatlanul nagy teret, dupla oldalt foglat el a „Villám Angol”, „Villám Német” szlogenek kapcsán megismert Relaxa Kft. hirdetése. A nyelvtanuló-csomagokat bemutató, „klasszikus hirdetés” mellett, három „élménybeszámolót” (PR cikket) is olvashattunk, arról, hogy kinek és hogyan sikerült 14 nap alatt németül, illetve angolul *„jó turista szinten”* megtanulni a nyelvet.

Ez a szám azonban már nem csak nyelvkurzusokkal foglalkozott, a kiadvány új elnevezése – Nyelv + Oktatási Kalauz – is mutatta a részleges profilváltozást. Az utolsó oldalakat az *„adótanácsadótól a villanyszerelőig”* apró- és nagy(obb) hirdetések foglalták el, ám ezek elemzése nem tartozik ennek a tanulmánynak a feladatai közé.

Az 1999. januári és az azt követő *Nyelv + Oktatási Kalauz(ok)*ban az eddig említett hirdetéstípusok ismétlődtek, s a reklámok jelentős része újra és újra változatlan formában (vagy csak minimális változtatással) jelent meg. A már ismert hirdetőik egyre többször tűntek fel egy-egy lapszámon belül is, de rajtuk kívül voltak természetesen új szereplők is.

A korábbiakhoz képest előtérbe kerülnek a nyelvvizsgák, s ezzel együtt sokan a munkában felhasználható nyelvtudás fontosságát hangsúlyozták: *„... hogy az angol nyelv az Ön legértékesebb munkaeszköze lehessen”* (Light House), *„Ön milyen nyelven dolgozik”*, illetve később *„Az üzlet nyelve angol”* (International House). Itt kell

megemlíteni, hogy gyakran használatos, s éppen ezért igen hamar megkopott szlogen volt az „*Oktatás és vizsgáztatás egy helyen*” is.

A „szó-szó”-nak nevezett apró PR-híreket (pontosabban rövidhír-köntösbe öltöztetett hirdetések) tartalmazó oldalak száma növekedett, itt találkozhattunk, pl. „*Zala megye legnagyobb nyelvviskolájának*” hirdetésével, amelyben a „*Mi nem csak tanítjuk, mi megtanítjuk!*” ironikus ígéret szerepelt.

Állandó rovattá vált a „virtualista” is, ahol elsősorban a nyelvviskolák Internet-címeire és egyéb kapcsolódó információkra található az olvasó.

Végezetül néhány érdekes példa az utolsó számokban található hirdetések közül: „*Egy kis spanyol nyelvleckével*”, majd pedig ugyanabban a formátumban „*egy kis portugál nyelvleckével*” – azaz kezdő beszédfordulatok szótárszerű felsorolásával – mutatkozott be a Graciela Serrano Intézet.

A Tudomány Nyelvviskola egyik legutóbbi reklámja egy fél citromot ábrázolt, alatta az „*Érzed az ízét?*” kérdés tűnt elő, majd pedig az „*Ugye, hogy van nyelvérzéked!*” biztató mondat szerepelt.

A 2000. nyári szám címlapján egy kosárlabdát éppen leütő kézfejet ábrázoló fénykép felett az „*Ő tavaly nyáron tanult nálunk angolul. Most rajtad a sor!*” szintén sokat mondó kompozíciót láthattuk. A hirdető az International House volt.

A 2001. téli szám címlapján egy csésze Budapest Nyelvstúdió-tea volt a főszereplő, a háttérben a tea szó számos más nyelvi megfelelője töltötte ki, a lap tetején pedig a „*Ha tudásra szomjazol...*” feliratot olvashattuk.

A telefonfülke variációi sem merültek még ki, az utolsó vizsgált lapszámban egy – immár jól ismert – ám ezúttal zárt angol telefonfülke tetején a híres krimire emlékeztető, talányos „*Az angol kapcsolat*” felíratra ismerhettünk. A nyelvviskolával kapcsolatos többi információ az ablakokra volt „festve”.

## Konklúziók

Az alapvető hirdetési stratégiák, valamint a felhasznált képi és nyelvi sémák a vizsgált kiadványokban szereplő nyelvviskolai hirdetésekben jól összegyűjthetők.

A *Nyelvviskolai Kalauz*, illetve a *Nyelv + Oktatási Kalauz* mintegy 7 évfolyamát áttekintve megállapíthatjuk, hogy napjainkban is alapvetően jellemző a kompetenciát igazolni hivatott szaknyelvi regiszter használata, pl. „*Az Európai Unió Lingua programjaival támogatott, az EU nyelveire sztemderdizált nyelvvizsga*”, továbbá a magabiztos stílus, és a rímes-játékos, egyidejűleg azonban eleganciára (magázódás és önözés) és közvetlenségre törekvő szövegalkotás. A reklámújságban található hirdetések többsége ezért meglehetősen egy kaptafára készült. Bizonyos általánosan elfogadott, sőt talán elvárt grafikai, nyelvi és gondolati sztereotípiák ismétlődtek és keveredtek az egyéni erőfeszítések eredményeként megszülető, humorosnak és könnyednek látszani igyekvő mondatokkal, ábrákkal.

A sikeres reklám kulcsaként emlegetett sokk, illetve meglepetés, a meggyőző erejű érveléssel együtt azonban többnyire hiányzik.

A nyelvviskolai reklámok legfontosabb üzenete a nyelvtanulási, és annak eredményeképpen a társadalmi (munkahelyi, anyagi és magánéleti) siker ígérete, a hirdetések különféle képi és nyelvi szimbólumokkal olyan, a nyelvtudás által megszerezhető javakat ígérnek, mint szerelem, utazás, élmény, társaság, buli stb.

Sok hirdetés, vagy legalábbis annak grafikai kerete – az alkalmazott színek és

arányok, de ugyanígy a bevett szófordulatok tekintetében – változatlan, talán azért, mert a hirdető a kialakított arculatot véglegesnek (és feltételezhetően sikeresnek) érzik. A rendszeresen ismétlődő képi sztereotípiák az alábbiak szerint kategorizálhatók:

- **Állatok:** leginkább kutya, macska és papagáj szerepeltek a hirdetésekben. Az Európai Nyelvek Stúdiójának különböző kutyákat ábrázoló hirdetését kísérő szlogenje szerint „*Ők értik egymást!*”, a „*Még a macskáját is megtanítjuk ugatni*” jelmondatról már szóltunk, a papagáj esetére pedig a Zöld Papagáj nyelvstúdió elnevezésen kívül a Tudomány Nyelviskola színes tollazatú papagájt ábrázoló logója lehet példa.
- **Mosolygó, boldog, „titkot tudó” emberek:** fiatal lányok, ritkábban fiatalemberek, párok, vagy nagyobb diákcsoportok. Türelmet és biztatást sugárzó tanárnők, lendületes, sportosan elegáns öltözetű tanárok. A tanár-diák, vagy diák-diák interakciót bemutató képek mellett gyakran találkozhattunk figyelmesen jegyzetelő lány(ok) vagy elgondolkodó, töprengő ifjak fotójával is.
- **Városképek:** egy-egy nemzetet vagy (fő)várost jellemző szimbólumok, pl. firenzei veduta, Brandenburgi Kapu, vagy a francia nyelv kapcsán pl. egy őszi (főleg szőlőt tartalmazó) gyümölcskosár a Francia Intézet reklámjában.
- **Mese-, illetve rajzfilmfigurák:** vidám Mikiegér, tanári pálcával magyarázó öltönyös, nyakkendő tanár (Peregrinus Nyelviskola), illetve laza, pocakos, szemüveges, mókás tanerő a Pasaréti Nyelviskola hirdetésén.
- **A Föld és a világúr:** általában csak háttérként szolgál.

A vizsgált reklámújságban szereplő hirdetések jelentős része ugyan nem tartozik a jó reklám iskolapéldái közé, ám megfigyelésük mégsem érdektelen. A hirdetések – és a hirdetési újság – pusztán léte a nyelvek iránti megnövekedett tényleges érdeklődés bizonyítéka. Az egyes hirdetésekben tetten érhetjük a mind tapasztaltabb (sok esetben egyre családottabb) beiratkozó réteg nyelvtanulással kapcsolatos elképzeléseit, elvárásait is.

A nyelviskolai hirdetésekre többnyire ma is érvényes a közelmúlt reklám-kritikája. Bizonyára nem könnyű újra és újra kreatív hirdetéseket gyártani, de a nyelve(ke)t és nyelvhasználatot tanítóktól talán mégis elvárható, hogy a fentiekben bemutatottnál magasabb szinten, nyelvileg változatos(a)(bba)n és ötletese(bbe)n mutassák be önmagukat és céljaikat. A nyelvtanítás és a promóció ugyan különböző szaktudást és attitűdöt kíván, nem láthatunk a színpalak mögé, nem tudjuk hogyan készültek a bemutatott hirdetések, de az International House, vagy a Lite-ből alakult Light House Nyelviskola emlékeztető, s folyamatosan megújuló hirdetéseit bizonyítják, hogy érdemes további erőfeszítéseket tenni, s a hagyományos sztereotípiáktól időnként eltávolodni, vagy azokat legalább sajátos módon feldolgozni.

## JEGYZETEK

<sup>1</sup> D. Crystal: *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó: Budapest, 1998. pp. 484–485.

<sup>2</sup> D. Crystal, i. m. p. 485.

<sup>3</sup> A dolgozat megírásához szükséges anyag összegyűjtésében segítségemre volt Toldy Éva, a

- kiadvány felelős szerkesztője, valamennyi raktáron lévő korábbi számból rendelkezésemre bocsátott egy-egy példányt. Így módon sikerült mintegy 16 *Nyelvviskolai Kalauzt*, illetve *Nyelv + Oktatási Kalauzt* összegyűjteni.
- <sup>4</sup> Bognár Klára: Semiotica e pubblicità. Il linguaggio verbale: l'enunciato. In: *Nuova Corvina*. 1999/6. pp. 142–143.
- <sup>5</sup> „A reklámszlogeneknek mindenképpen meglepőnek kell lenniük. Ha nincs meglepetés, akkor semmi esély, hogy a hallgató megjegyezze a szöveget, márpedig a szlogennek az a lényege, hogy a szövegről kell a terméknek eszünkbe jutnia. A meglepetés általában nyelvi jellegű, mert az igazi, nemcsak kifejezésbeli meglepetésnek negatív hatása lenne.” In: Kálmán László – Nádasy Ádám: *Hárompercesek a nyelvről*. Osiris Kiadó: Budapest, 1999. p. 191.
- <sup>6</sup> Bognár, i. m. pp. 142–143.
- <sup>7</sup> In: Bíró Ágnes – Tolcsvai Nagy Gábor: *Nyelvi divatok*. Gondolat: Budapest, 1985. p. 195.
- <sup>8</sup> Kálmán László – Nádasy Ádám: *Hárompercesek a nyelvről*. Osiris Kiadó: Budapest, 1999. p. 184.
- <sup>9</sup> Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor: *Tömegkommunikáció*. MÚOSZ Bálint György Újságíró Iskola kiadása: Budapest, 1998. p. 174.
- <sup>10</sup> Bíró – Tolcsvai, i. m. pp. 193–194.
- <sup>11</sup> Bíró – Tolcsvai, i. m. p. 197.
- <sup>12</sup> Bíró – Tolcsvai, i. m. p. 197.
- <sup>13</sup> Bíró – Tolcsvai, i. m. pp. 193–194.
- <sup>14</sup> Bíró – Tolcsvai: i. m. pp. 199–200.
- <sup>15</sup> Kálmán – Nádasy, i. m. p. 189.
- <sup>16</sup> D. Crystal, i. m. p. 484.
- <sup>17</sup> A sajátos üzleti értékkel bíró vezérszó lehet önálló jelentésű, magyar vagy idegen szó, mozaikszó, vagy akár önkényesen megválasztott speciális betűsor is. A cégnévben a vezérszón kívül csak magyar szavak szerepelhetnek, a magyar helyesírás szabályinak megfelelően... 1997. évi CXLV. törvény 15. §. 5. bekezdés.
- <sup>18</sup> A montázs szerepéről: „Az egymás mellé helyezés azonnal összefüggést jelez, sőt minősíthet. [...] A montázs, éppen azért mert nem fogalmazzuk meg nyíltan az összefüggést, igen erős hatás: az asszociációkon, az érzelmeken keresztül kúszik be a tudatunkba. [...] Mézesmadzag-montázs [...] amikor is úgy mutatunk be valamit, hogy a feltételezett befogadó számára kívánatos dolgot társítunk hozzá, ezzel azt sugallva, hogy ha azt választod amit mi kínálunk akkor boldog, vonzó, gazdag, sikeres, stb. leszel.” In: Kapitány – Kapitány: i. m. p. 170.

# „Historia est magistra vitae” Gouin módszere mai szemmel

1. Mély a múlt kútja: értékes életművek, jelentős meglátások, gyakorlati eljárások, tudományos felfedezések, eredmények, sőt rendszerek gyakran nyomtalanul süllyednek el benne. Fokozatosan érvényes mindez az idegen nyelvek tanítására, amely mindenkor és mindenütt csak saját jelen idejét élte, s ideológiájának lényege éppen saját múltjának büszkén vállalt megtagadása volt, ezzel próbálva igazolni a pillanat elveinek és gyakorlatának egyedül üdvözítő és célravezető jellegét. A felelősség egy része feltétlenül a metodika-történet elmaradottságának, fejletlenségének, lényegében megíratlanságának tudható be, más – nem kevésbé jelentős – hányada pedig a nyelvtanárképzés hiányosságainak. De még inkább annak a tudatzavarokkal teljes gyakorlatnak, amely szerint nyelvet mindenki oktathat, aki akar, függetlenül nyelvi-metodikai szakképzettségétől (abszolutizálni ennek fontosságát sem kívánom, bár kétségtelen, hogy a szakképzettség megléte valami biztosítékot azért csak ad).

2. A múlt példái – ha a jelen kérdéseihez hasonló problematikára igyekeznek választ adni – kettős hasznot ígérnek: egyrészt megtermékenyítő ötleteket adhatnak, másrészt megkímélnék a felesleges útvesztőktől.

3. *François Gouin* (1831–1898) életműve azért fontos szempontunkból, mert – bár a nyelvtanítás és nyelvtanulás általános törvényszerűségeit kutatja – lényegében a gyermeki nyelv-, illetve idegennyelv-tanulás mikéntjére ad határozott választ.

4. A caen-i egyetemen bölcsészeti tanulmányokat folytató Gouin sikertelenül próbálkozott németül megtanulni Ollendorff kétirányú fordításra alapozott grammatikájából. Nagy meglepetéssel vette észre, hogy ugyanennyi idő alatt hároméves unokaöccse nagyot haladt előre anyanyelve tanulásában. Huzamos ideig tartó megfigyelés – és ennél lényegesen több, két évtizedet meghaladó nyelvészeti-pedagógiai elmélkedés után – 1880-ban nyomtatta ki főművét „*A nyelvek tanításának és tanulásának művészete*” (*L’art d’enseigner et d’étudier les langues*) címmel. Példamutató mű már csak azért is, mert ékesen bizonyítja az elmélet és gyakorlat egységét.

5. Lényegében Gouin műve nyitotta meg a direkt és a fordító-grammatizáló módszer szenvedélyes hívei között kitört ún. reformmozgalom csatáit. Gouin módszerét a gyakorlatban először az 1888-as auteuil-i kísérletben igazolta. Tanítványa, Victor Bétis 1892-ben, Angliában ismételte meg W. T. Stead gyermekeinek hat hónapig tartó franciára tanításával mestere sikerét (ezt jegyzőkönyvek igazolják). Ennek hatására Londonban Bétis és Swan 1892-ben GOUIN-intézetet nyitott, amelyben a gyermekek gyakorlati nyelvtanításán túl módszertani kurzust is vezettek az érdeklődő nyelvtanárok számára. Nem sokkal ezután már mintegy 200 angol iskolában alkalmazták a módszert.

Párizsban 1894-ben nyílt meg a GOUIN-nyelviskola, amelyet azonban a névadó két év múlva személyi intrikák következtében elhagyni kényszerült. A módszer integer továbbéléséről több információnk nincs: az I. világháború szakadást jelentett a nyelvtanítás gyakorlatában is.

6. Hazánkban Gouin elképzeléseivel először az 1880-as években a kitűnő Brassai Sámuel foglalkozott, utoljára Helmár Ágost pozsonyi nyelvtanár 1904-ben önálló közleményben. Azóta csak a nyelvoktatási kézikönyvek említik néhány soros összefoglalókban. A gyakorlatban Magyarországon nem alkalmazták. Gouin rendszerével éppen azért szükséges foglalkoznunk, mert a gyermeknyelvitanítás kiscsoportos (legfeljebb 6–8 fős) formáihoz nyújt ma is alkalmazható segítséget.

7. Gouin eljárásai széleskörű pszichológiai (illetve pszicholingvisztikai) – pedagógiai – nyelvészeti megfontolásokon alapulnak. Szerinte a hallott nyelvi kijelentés után a gyermek – anyanyelvét tanulva – az észreévés (perceptio), az eszmélkedés (reflexio) és a képzetalkotás (conceptio) fázisainak elvégzése után szólal csak meg. Ezután az észlelteket időrendi sorrendben ismétli meg, amely során a tényleges cselekvést és a beszédet ismét összekapcsolja. Így beszél önmagában a gyermek, miközben játszik, s a játék megismétli az életet.

8. Tanuláseméletének középpontjában a cselekvés és a beszéd közötti közvetlen kapcsolat, valamint a szüntelen tanulói aktivitás áll, s ebbe beleérti a beszédet megelőző perceptio-reflexio-conceptio szakaszait is. A cselekvés magasabb foka a belső szemlélet (amikor a tényleges cselekvést annak elképzelése helyettesíti), s a továbbiakban ezt kívánja összekötni a konkrét nyelvi megnyilatkozással.

9. Mindebből szükségszerűen következik, hogy Gouin szerint „új nyelvet tanulni annyit tesz, mint *egész egyéniségünket, összes képzeteinket az új nyelven kifejezni*”. A mai terminológiát használva: célul az anyanyelv és a tanult nyelv közötti koordinált rendszer kialakítását tűzi ki. Ez a kettős rendszer egymástól függetlenül működik, nem zárja ki (és főképpen nem tagadja meg/le egymást), de nem is feltételezi. Ha ennek a rendszernek a kialakítása sikerrel jár, könnyedén teszi lehetővé az új nyelv legsokoldalúbb használatát. Gouin célkitűzése tehát maximális, de ez egy bizonyos életkorban (tíz év alatt) esetleg anyanyelvi környezetben sem kizárt.

10. Metodikai alapelveinek lényege a következő:

a) az idegen nyelv tanulásának útja megegyezik az anyanyelv elsajátításával (erre még visszatérünk;

b) A nyelvtanulás szerve elsősorban a hallás, a fül (ugyanakkor gyakorlatában nem tagadja meg az írásbeliség szerepét, de – nagyon helyesen – záró fázisnak tekinti);

c) A nyelvitanítás alapegysége nem a szó, hanem a *mondat*, s ennek középpontja az ige, nem pedig a főnév. (Itt kell megjegyeznünk, hogy Gouin két indoeurópai nyelv közötti viszonyra alapozza a nyelvitanítás-tanulás általános elméletét – amelyek között a tipológiai hasonlóság erős).

11. Alapvetően újszerű nyelvi-nyelvtani rendszerét a tananyag szelekciójára (kiválasztására) és graduációjára (felépítésére) kívánja alkalmazni, s nem az órán, új terminusok formájában. A nyelv egésze Gouin szerint három rétegre oszlik:

a) a *tárgyi nyelv*re, amelyben az ember a külső világ tényeit és az innen származó képzeteket szavakba foglalja:

Il tavolo. Il tavolo à rotondo.

Cantare. Pavarotti canta la „Stretta”.

b) az *alanyi nyelv*re, amely azokból a mondatokból áll, amelyekben véleményt mondunk a tárgyi világ tényeiről:

Meraviglioso!

Va bene! (Ezeket önálló vonatkozó mondatoknak nevezi.)

Mi dispiace che...

Puo darsi che...

(Enklitikus, támaszkodó mondatok.)

c) a *jelképes nyelv*re, amelynek szimbólumai a tárgyi nyelvből emelkednek ki. Ez a művészetek, elvont tudományok nyelve. Gouin szerint a nyelvtan az egyes mondatrészek egymás közötti viszonyainak tanulmányozása: tehát számára a nyelvtan egyenlő a szintaxissal (illetve, amint hamarosan meglátjuk, a mai értelemben vett morfoszintaxissal). Gyakorlati tanulását az *ige*, a *mondat* (amelynek a lényege szerinte az *ige*, az ehhez kapcsolódó *alany* és a kiegészítők, amelyeket lényegében nem különböztet meg egymástól, nem rangsorol) és a *kapcsolt* (összetett) *mondat* (ezek közül az egyik lehet a másik kiegészítője, illetve feltétele) összefüggéseire alapozza.

12. Újszerűen elemzi Gouin az igealak funkcióit. Szerinte az igealak kifejezi a tény minőségét (pillanatnyi, tartós), létezési módját (múlt, jelen, jövő); az időpontot, amelyben a tény történt (most vagy régen). Kiemelt szerepet tulajdonít a *prepozíciónak*, amely az ige része, ahhoz tartozik, s csak vele együtt tanítható, külön nem osztályozható.

Az igeekötő „más ruhába bújt prepozíció”.

A többi szófajt csupán a mondaton belül kezeli.

13. A tananyag *elrendezését* – az anyanyelv tanulásától eltérően – nem bízta a véletlenre, hanem részfeladatokra bomló *sorozat*okban mutatja be. A tárgyi nyelvet 5 sorozatra osztja: házi élet, társadalom, szabad természet, mesterségek, tudományok.

A feladatok 18–25 mondatból állnak. Az összesen kb. 500 feladat mintegy 10 000 mondata magába foglalja a nyelv egész szókincsét. A feladatok során a tanuló testi-lelki szemei előtt szoros időrendi-logikai rendben fejlődik ki a jelenet. A mondatok többnyire egyes szám 3. személyűek, kijelentő mód jelen idejűek, amelyek transzformálása is a módszerhez tartozik. A mondatok olyan hosszúak, hogy egy lélegzettel kiejthetők legyenek.

Az *alanyi nyelvet* 12 lelki képességre építi, amelyek mindegyike mintegy 20 szólamban fejezhető ki.

14. A *kiejtés* elsajátítását a tanári *kiejtés* (amelynek hibátlannak kell lennie) imitációjára bízta, s kezdetben nem kívánja meg a tökéletességet: ennek kialakulása a huzamos gyakorlás folyamán amúgy is megtörténik.

15. Nézzük a *gyakorlatot!*

Az óra mindig „lebegő szériával” kezdődik (időjárás, hogylét stb.). Ezt hívjuk ma bevezető beszélgetésnek.

Ezután következik a feladat:

Tanár: *Kinyitom az ajtót.*

Az ajtóhoz megyek. Közeledem az ajtóhoz. Megérkezem az ajtóhoz. Megállok az ajtónál. Kinyújtom a karom. (stb.) (Be is mutatja.)

Ismételjétek meg a feladatot anyanyelveteken!

Melyek az igeék?

Tanuló: megyek, közeledem, megérkezem, megállok, kinyújtom.

Tanár: Jól van. Olaszul:



Megyek az ajtóhoz. Megyek.  
 Vado alla porta. (Megteszi). Vado. Vado-vado-vado.  
 Közeledem az ajtóhoz. Közeledem.  
 Mi avvicino alla porta. Mi avvicino. Mi avvicino. Mi avvicino.  
 Most ismétlem:  
 Megyek az ajtóhoz. Megyek.  
 Vado alla porta. Vado.  
 Vado, vado, vado.  
 Közeledem az ajtóhoz. Közeledem.  
 Mi avvicino alla porta. Mi avvicino.  
 Mi avvicino, mi avvicino, mi avvicino.  
 Most csak olaszul: vado, vado, vado.  
 Mondd el magyarul!

Tanuló: Megyek az ajtóhoz. Megyek.

Tanár: Vado, vado, vado.

Most te mondod olaszul!

Tanuló: Vado, vado, vado.

Tanár: Te mondod az ígét, én kiegészítem mondattá.

Tanuló: Vado.

Tanár: Io én vado alla porta az ajtóhoz megyek.

Io vado alla porta. Io vado alla porta.

Ismételjétek!

Most ragozzuk az ígét. Én megyek. Io vado.

Te méysz. Tu vai.

Ő megy. Lui va.

Ismételd úgy, hogy először magadra, azután Balázsra, majd Mikire gondolsz!

Grazie.

16. Az apróbb technikai fogásokon túl – amelyek a mai értelemben vett tökéletes algoritmust alkotnak – (ez tehát a legjobb programozott nyelvtanítás) – megfigyelhetjük, hogy Gouin bátran alkalmazza az anyanyelvet, az irány L1 – L2. *De nem hoz létre fordítás jellegű kapcsolatot* (sőt ezt tiltja is): az anyanyelv csupán az értelmezés, a félreérthetetlen értelmezés technikai eszköze!

17. Mi alkalmazható ebből a módszerből ma? Lényegében szinte minden:

a) az anyag (korlátozott) kiválasztása;

b) felépítése és elrendezése;

c) az eljárás megvalósítása;

Ennek feltételei:

a) kell nyelvenként egy-két szakember, aki az előkészítő munkálatokat elvégzi:

tehát a tanári segédkönyvet megírja (külön az iskola előtti és a kisiskolás szakasz számára);

b) a kész anyag gondos kipróbálása;

c) és a legnagyobb feladat: a leendő nyelvoktatók nyelvi-módszertani felkészítése

az

óvónőképzésben,

a tanítóképzésben,

a főiskolán.

18. Milyen eredményeket várhatunk? Igen jókat, ha a módszert megfelelő előkészítés után, kiscsoportban, a gyermekek változó érdeklődésének és teherbíró képességének megfelelően, időben rugalmasan alkalmazzuk (s itt a 30 perc a felső határt kell jelentse, nem pedig kötelező normát!). Erre a rugalmasságra a szériára épülő anyag különösen alkalmas: akármikor abbahagyható az eredményesség érdemi csorbulása nélkül.

## IRODALOM

Brassai Sámuel: *Die Reform des Sprachunterrichts in Europa*. Kolozsvár–London, 1889. 100 p.

Helmár Ágost: *Gouin nyelvtanítási módszere*. Pozsony–Budapest, 1934. 35 p.

Elia, Annibale: „I fondamenti scientifici della didattica linguistica in Europa tra Ottocento e Novecento”. In: *Teoria e storia degli studi linguistici*. Bulzoni: Roma, 1975.

Titone, Renzo: *Le lingue estere*. Zürich, 1966.

### A LibroTrade ajánlja

#### OXFORD UNIVERSITY PRESS

	Oxford Student;s Dictionary of English	2187 Ft
	Oxford Advanced Learner;s Dictionary + CD-ROM	6344 Ft
Eastwood	Oxford Practice Grammar + CD-ROM	4156 Ft
Swan/Walter	How english works: a grammar practice book with key	3992 Ft

#### LIBRO-TRADE KFT.

Kövecses Zoltán	Bridge one	1898 Ft
Kövecses Zoltán	Bridge one cass.	499 Ft
Kövecses Zoltán	Bridge two	
	(A British–American, American–British Dictionary)	3784 Ft

#### GRIMM KÖNYVKIADÓ

Hessky Regina	Német–magyar kézisztár	5600 Ft
Pálfy Miklós	Francia–magyar kézisztár	5400 Ft
Perrot, Jean	Magyar–francia kézisztár	5600 Ft

#### A könyvek megvásárolhatók, illetve megrendelhetők:

##### LIBROTRADE KÖNYVRÉSZLEG

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

##### FAMULUS KÖNYVESBOLT

1137 Budapest, Újpesti rpt. 5.  
Tel./Fax: 349 3656; 288 0769; 288 0770  
E-mail: famulus@axelero.hu

##### BOOKSHOP-OXFORD KÖNYVESBOLT

1052 Budapest, Gerlőczy utca 7.  
Tel./Fax: 318 8633  
E-mail: oupbooks@axelero.hu

##### SZÉCHENYI ISTVÁN KÖNYVESBOLT

1051 Budapest, Sas u. 11. (Szt. István tér 6.)  
Tel./Fax: 317 4391; Tel.: 317 4133

##### TOLDY FERENC KÖNYVESBOLT

1011 Budapest, Fő utca 40.  
Tel./Fax: 201 9582

## KÖNYVSZEMLE

Mihalovics Árpád (szerk.)

### Tanulmánykötet Jean Perrot tiszteletére

Bessenyei György Könyvkiadó:  
Budapest, 2000. 163 p.

Nehéz elképzelni olyan, bármely magyar egyetem vagy főiskola francia tanszékén dolgozó nyelvész oktatót vagy kutatót, aki ne ismerné Jean Perrot nyelvészprofesszor nevét, a Sorbonne Nouvelle egyetemközi magyar központjában, a CIEH-ben járva ne találkozott volna vele személyesen vagy ne olvasta volna valamely – magyar-francia kontrasztív nyelvészeti kérdésekkel foglalkozó – cikkét, tanulmányát. Talán kevesen tudják, hogy a híres francia zsebkönyvsorozat, a *Que sais-je?* 570. sorszámot viselő, először 1953-ban kiadott kötetének („*La linguistique*”) ugyancsak Jean Perrot a szerzője. Hetvenötödik születésnapja alkalmából barátai, tisztelői, kollégái, munkatársai egy tanulmánykötetet jelentettek meg, amellyel – mint Mihalovics Árpád, a kötet szerkesztője írja – „a franciaországi és a nemzetközi finnugrisztika kiváló szaktekin-télyét, a Sorbonne Nouvelle – Paris III Egyetem egykori intézetigazgatóját, a Magyar Tudományos Akadémia tiszteleti tagját” szeretnék köszönteni.

A kötetet Köpeczi Béla személyes hangú, francia nyelvű írása nyitja, amelyben felidézi első párizsi találkozását Jean Perrot-tal, majd beszámol barátságuk és munkakapcsolatuk további alakulásáról. Ezt a beszámolót 17 szerző tizenhat – francia és magyar nyelvű – tanulmánya követi, amelyeket a szerkesztő szerzőik betűrendje szerint helyezett el egymás után: a sort Bárdosi Vilmos nyitja és Tverdota György zárja. Az egyes tanulmányokat talán lehetett volna *témakörök szerint is* csoportosítani annak ellenére, hogy igen sok tudományterületet ölelnek fel, a kontrasztív nyelvésztől

(amely Perrot professzor úr fő kutatási területe) az irodalmon (Marcel Proust narratív technikáin és a XVII–XVIII. századi libertinusokon) át egészen a művelődéstörténetig és a filozófiáig.

Ha mégis megkíséreljük a kötet tanulmányait valamiféle tematikai besorolás alapján csoportosítani, akkor azt láthatjuk, hogy a legnagyobb csoportot (a kötet anyagának mintegy a felét) a *nyelvészeti* jellegű tanulmányok képezik; igaz, nyelvészetben itt azt kell értenünk, amit francia terminológiával *science du langage*-nak nevezhetünk, és amibe gyakorlatilag minden belefér, ami valamilyen szempontból a *nyelvet* tekintí vizsgálódása tárgyának. Ide sorolhatjuk Bárdosi Vilmosnak Charles Bally-val foglalkozó tanulmányát, amelyben árnyaltabbá teszi „a modern frazeológia megteremtőjével” kapcsolatos képünket és ráirányítja a figyelmet – a *szemantika* szót a francia nyelvészeti terminológiába bevezető – Michel Bréal munkásságára; Herman Józsefnek a latin szintetikus passzívum eltűnését elemző dolgozatát; Kelemen Jolánnak az igeidő és az aspektus összefüggéseit tárgyaló írását vagy Kiefer Ferencnek a magyar igeekötők szemantikájával foglalkozó tanulmányát. Az ebbe a csoportba sorolható tanulmányok között különösen érdekes a Szépe György – Kóbor Márta szerzőpárosnak a XX. századi magyarországi nyelvtanok (elsősorban Eckhard Sándor francia nyelvtanainak) összehasonlításával foglalkozó nagyon alapos dolgozata és Révay Valériának a testrésznevekkel kapcsolatos szavaknak és szókapcsolatoknak (*kiagyal, nyelvel, felkarol, lelkizik, benyakal, eped vkiért* stb.) a magyar–francia kontrasztív vizsgálata. Közvetlen gyakorlati felhasználhatóságuk miatt ezek joggal tarthatnak számot minden magyarországi franciatanár érdeklődésére. Napjaink számítógépes nyelvészetét Pálffy Miklós cikke képviseli, amely az új francia–magyar elektronikus szótár metanyel-

vének asszociációs kapcsolatait tárgyalja. A nyelvészet és a logika összefüggéseit Mézáros László „Logikai és nyelvi sorrend” című dolgozata mutatja be, a nyelvészet és a pszichológia kapcsolataira pedig Mihalovics Árpád érzelemkifejezés és beszédaktusok összefüggéseit tárgyaló írása világít rá.

Tisztán irodalmi témájú tanulmányt kevesebbet találunk a kötetben: szerzőik között meg kell említenünk Magyar Miklós („Narrátor és narratív technika az *Eltűnt időben*”), Nagy Péter („L'Atlantide revisitée”) és Tverdota György („Irodalom és egzisztencializmus a két világháború között”) nevét. Irodalom és nyelvészet határvidékén helyezhető el Szathmári Istvánnak az „irodalmi nyelv” és a „nyelvi sztenderd” elnevezések jelentéstartalmát vizsgáló tanulmánya, amelyből érdemes idéznünk egyetlen mondatot, a szerző megszívlelendő végkövetkeztetését: „A nyelvtudománynak (is) oda kell hatnia, hogy a nyelvi norma egyik szinten se legyen valamilyen minden változattól, színtől, íztől megfosztott, agyonuniformizált és ilyenformán steril nyelvhasználati forma, mert az ilyen normarendszer többet árt, mint használ a nyelvbéli érintkezésnek” (140).

Van néhány olyan írás is a kötetben, amelyet a nagyon tágran értelmezett „művelődéstörténet” címkéjével lehetne ellátni. Ide sorolhatjuk Korompay Klára – a magyar helyesírás történetének művelődéstörténeti vonatkozásait tárgyaló – írását, Köpeczi Béla II. Rákóczi Ferenc és XIV. Lajos levelezését ismertető cikkét és Nagy Géza „Kartézianizmus és fenomenológia a XIX–XX. századi Magyarországon” című dolgozatát.

Ebben a rövid ismertetésben természetesen nem vállalkozhattunk sem az egyes tanulmányok részletes bemutatására, sem kritikai elemzésére. A kötet tanulmányait lapozgatva feltűnő a szerzők *rendkívül széleskörű érdeklődése*. Ez ugyan a kötet anyagát kissé heterogénné teszi, egy kizárólag nyelvészeti tárgyú írásokat tartalmazó kötet viszont kizárta volna a tisztelgésből a nem nyelvész romanistákat. Az ilyen jellegű sok

szerzős *Festschriftek* óhatatlanul heterogének, ilyen a műfajuk. Perrot professzor úr 75. születésnapját mindenestre méltó módon köszönti ez a tetszetős kiállítású, kiváló magyarországi romanistákat felvonultató kötet, amely nemcsak az egyetemi oktatók, kutatók, hanem a gyakorló franciatanárok érdeklődésére is számot tarthat.

Albert Sándor

## Actes des Rencontres en l'honneur d'Iván Fónagy

[ = *Revue d'Études Françaises*, vol. 3, pp. 5-225]

Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Bölcsészettudományi Kar,  
Francia Tanszék: Budapest, 1998.

Hogyan lehetséges, hogy Weöres Sándor verseinek zenei elemzése, a filozófai szövegek fordíthatatlanságának problémája, a mondatmodalitás és a pragmatika összefüggései, valamint a játék és a tudományos kreativitás kölcsönhatásának bemutatása mind egyazon tematikus kötetben kapnak helyet? Úgy, hogy Fónagy Iván – Párizsban élő – magyar professzor, a nemzetközileg elismert nyelvész munkásságának tiszteletére Budapesten, 1997. május 7 és 9 között rendezett konferencia előadásait adja közre.

A huszonegy írás nem csak témájában ilyen változatos. Az eredeti, szóbeli előadás terjedelmi és nyelvi jellegzetességeit megőrző kontribúciók cikké kibővített, hivatkozással ellátott írásokkal váltakoznak. A megközelítések szintén eltérnek: szigorúan empirikus munkák (például Kassai Ilonáé, Szende Tamásé vagy Reuven Tsuré) éppúgy akadnak, mint tisztán elméleti fejtegetések (Albert Sándornál vagy Nyéki Lajosnál), de nem hiányoznak a történeti munkák (Jürgen Trabant tollából) sem. Szintén érdekes látni, hogy az inkább holista, fónagy nyelvészélet mellett jól megfér az analitikus, forma-

lista hozzáállás (például Kiefer Ferencnél vagy Kassai Ilonánál) is. A tanítványokon, barátokon, kollégákon kívül, akik közül Georges Kassaitól és Patrick Quilliertől két-két cikket is találunk, maga Fónagy is megszólal: ismerteti jövőbeli terveit és megköszöni a méltató szavakat.

A kötet szerkesztőitől eltérően, akik az írásokat tudományterületek szerint (nyelvészet, pszicholingvisztika, poétika, traduktológia, illetve zenetudomány) csoportosították, ebben az ismertetésben inkább annak bemutatására törekszem, miként kapcsolódnak az egyes cikkek Fónagy személyéhez és munkáihoz.

Kiefer Ferenc a mondatmodalitás és a pragmatika kölcsönös viszonyát vizsgálva, három fontos metszéspontot mutat be: a beszédaktusokat, a társalgási implikaturákat és a modalitás diszkurzív funkcióját. – Bencze Lóránt rövid, harcias program-nyilatkozatot tesz közzé arról, mi a magyar stilisztika feladata az elkövetkezendőkben. – Pór Péter hosszabb lélegzetű szellemtörténeti írása feltárja a filozófus és a költő Nietzsche közötti feszültséget, majd bemutatja, hogy a Nietzsche utáni költészet egyes alakjai, Hoffmansthal, Rilke és Apollinaire hogyan dolgozzák azt fel saját lírájukban. – Szintén költészetről, de annak egy másik aspektusáról szól Paolo Bollini, aki Dante *Vita Nuova*-jának elemzésekor azt taglalja, Dante nyelv-szemlélete milyen hasonlóságokat mutat a fényről és a látásról alkotott elképzeléseivel. – Patrick Quillier egyik cikke pedig a zene felől közelít Fónagyhoz. Párhuzamot von közte és egy kortárs zeneszerző és zeneteoretikus, François-Bernard Mâche között, aki az ember komponálta zenét a természet hangjaira vezeti vissza, s ezáltal ugyanúgy természetesen motiválnak tartja a zenét, mint Fónagy a nyelvet.

Ha a fenti öt cikk csak lazán illeszkedik Fónagy munkájához, Szabolcsi Miklós annál intímabb közelségből, lakásának dolgozószobájából mutatja meg a nagy nyelvészt, felidézvén, hogy baráti társaságukban, barokkbázás és rögtönzött színelőadások köz-

ben hogyan fejlődhetett Fónagy tudósi kreativitása, hogyan foganhattak meg, részben a játék hatására, a későbbi tudományos gondolatok.

A két fenti szélsőség, azaz a laza tematikus hasonlóság és a személyes visszaemlékezés között elhelyezkedő cikkek egyik csoportja fónagyai alapokon nyugvó, a fónagyai elméleteket továbbfejlesztő vizsgálódásokról ad számot.

Szende Tamás, az „élő hang” [la vive voix], azaz a már hangalakjában, formájában is egyfajta természetes, motivált jelentést hordozó nyelv fónagyai gondolatához kapcsolódva, egy terjedőben lévő, eddig még kevésbé kutatott intonációs jelenséget, a stilizált emelkedést mutatja be elsősorban hangtani és szociolingvisztikai szempontból. – Kassai Ilona szintén a nyelv zeneiségével foglalkozik, de immár a pszicholingvisztika nézőpontjából: egy longitudinális kísérletről számol be, amelyben azt vizsgálták, hogy a korai énektanulás hogyan hat a gyermekek nyelvi fejlődésére. A számos szempontot (zenei készségek fejlődését, szókinccset, kommunikációs készséget stb.) figyelembe vevő kutatás mind a Kodály-módszer, mind Fónagy gyermeknyelvi vizsgálatainak téziseit igazolta: a korai énektanulás gazdagítja az óvodások szókinccset, s fejleszti nyelvi biztonságérzetüket, javítja nyelvi aktivitásukat.

A beszéd „kettős kódolását” [le double encodage], vagyis a konvencionális, önkényes, saussure-i jelentés mellett meglévő hangszimbolikát maga Fónagy is legszívebben a költészetben vizsgálta. Ezt az irányvonalat a kötetnek több szerzője követi. Reuven Tsur szerint a hagyományos metrika nem képes bizonyos alapvető problémák megoldására (pl. nem tudja pontosan definiálni, hogy mi a metrikus verssor), így olyan új megközelítési módra van szükség, amely a hallgató kompetenciájából indul ki. Tsur ebben, a fónagyai megközelítést a generatív fonológiával ötvöző keretben tárgyalja újra angol és magyar hangfelvételek módszeres elemzése alapján a verstan néhány izgalmas

problémáját, így például a szintaxis és a ritmus konfliktusa esetén létrejövő enjambement-t vagy a nyelvi-nyelvtani és a vers-tani hangsúly összeütközésekor kialakuló prozódiai problémákat. – Kassai György egyik írása József Attilának „A Dunánál” című versén mutatja be, hogyan járul hozzá a hangok jelentése az értelmezéshez. Interpretációjának másik pillére a Fónagnál szintén jelentős szerepet játszó freudi lélek-búvárkodás, a költemény szimbolikáját és hangulatát ugyanis Kassai a *Szabad ötletek jegyzékével* veti össze. – Szintén a XX. századi magyar költészetből meríti anyagát Nagy L. János, aki Weöres Sándor négy versének ritmus- és rímszerkezetét boncolgatja három szempontból: kimutatja a népdalokkal való erős hasonlóságot, elemzi a versek egy zenei feldolgozását (Sebő Ferencét), valamint felveti a fordítás problémáit és lehetőségeit. Mindezzel arra hívja fel a figyelmet, hogy zene és költészet nem választható el egymástól, s vizsgálatuk is a mainál egységesebb, holisztikusabb szemléletet kíván. Ez a cikk egyszerre három másikhoz is szervesen kapcsolódik. A felvetett elméleti probléma tekintetében Nyéki Lajoséhoz, aki azt boncolgatja, milyen párhuzam vonható nyelvi és zenei jelentés között, hogyan lehet zenéről beszélni, a zenét szemantikailag, illetve szemiotikailag megközelíteni. Másrészt a versek zeneiségének fordítási problémáit taglalva, Nagy L. János azokat a kérdéseket teszi fel, amelyet a két fordítástani cikk is: mi a fordítás elméletének és gyakorlatának viszonya, egyáltalán lehetséges-e fordítás? – Albert Sándor ezzel kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy jóllehet elméleti szinten nemegyszer megmutatták már a fordítás lehetetlenségét (mondván, hogy a nyelvek és a kultúrák között nincsenek „egy az egyben vett” megfelelések), a gyakorlat ennek mégis ellentmond. Nincs tehát értelme a fordíthatóság/fordíthatatlanság oppozíciójában gondolkodni, hiszen a gyakorlatban a fordító könnyebben vagy nehezebben fordítható szövegek kontinuumával találkozik. A fordí-

tás *elméletének* feladata tehát az, hogy a *gyakorlatból* kiindulva, kérdéseket (és lehetséges válaszokat) fogalmazzon meg. – Françoise Wuilmart gyakorlati fordítóként szerzett tapasztalatait fogalmazzon meg. Fónagy elmélete szerint a nyelvre általában is jellemző, hogy nemcsak a szavak és a mondatok, de a hangok is hordoznak jelentést, s mennyivel inkább igaz ez a költői nyelvre. Éppen ezért azonban a versek fordítása elméletben szinte lehetetlennek tűnhet, hiszen hangzástilgukat tekintve a nyelvek nagy mértékben különbözhetnek. Wuilmart, saját fordítói gyakorlatát alapul véve, mégis azt mondja, hogy a fordító sikeres lehet, ha hallja az átültetendő vers „élő hangját”, s mint egy előadóművész, képes azt egy másik nyelven megszólaltatni.

A Fónagy munkáihoz szorosan kapcsolódó írásoknak van még egy csoportja. Ebbe azok a cikkek tartoznak, amelyek a mester valamely elméletét, gondolatát dolgozzák fel, értelmezik vagy azok hatását mutatják meg.

Kiss Sándor azt fejti ki, hogy a beszéd „kettős kódolásának” elméletét továbbvíve, Fónagy hogyan vélekedik a stílusról mint a konvencionális (és részben a természetes) nyelvi kódra ráépülő másik olyan kódrendszerrel, amelynek szintén hírértéke van. – Kassai György második cikke feltérképezi a magyar-francia kontrasztív tanulmányoknak azt az irányát, amelyet Fónagy képvisel. Hangsúlyozza, hogy a Fónagy összeállította kifejezés-szótár, amely azonos szituációban használt, egymásnak azonban szó szerint nem megfeleltethető francia, illetve magyar megnyilatkozásokat sorol fel, hiányt pótol mind a nyelvtanulás, mind a fordítási gyakorlat terén. – François Sauvagnat tanulmánya a fónagy elméletek háttérében meghúzódó pszichológiai, pszicho-analitikai összefüggéseket fejti ki. – Quillier másik cikke hasonlóan a lélektani vonásokat emeli ki, amikor Fónagy gyermeknyelvi, nyelvvelsajátítási teóriáját tárgyalva, *logos* és *psyché* szoros összefonódását állítja előtérbe. – Fónagy munkájának emellett számos filozófiai vonatkozása is van, amelyekről Jürgen Trabant

ad számot. Fónagy szemléletét Herder vagy Leibniz mellé helyezi, a nyelvről való gondolkodás azon vonulatába, amely – szemben a nyugati kultúra legtöbb, vizuális megközelítésű gondolkodójával – akroamatikus, a hallott dologból indul ki.

A kötet cikkeiből kirajzolódó kép sokszínű és változatos, hiszen más-más ecsetek különböző színekkel és vonalvezetéssel festettek rá, de az egészet együttesen szemlélve az apró részletek egy jelentős tudós egységes életművét tárják elénk.

Gervain Judit

Hanna Pishwa

## Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb

Gunter Narr Verlag: Tübingen, 1998.  
374 p.

Pishwa könyvének újdonságát az adja, hogy a kognitív tudomány (nyelvészet és pszichológia) eredményeinek fényében értelmezi az idegennyelv-tanulás tényeit és jut el lényeges felismerésekhez. A szerző abból a nyelv-elsajátítás pszicholingvisztikájában többé-kevésbé általánosan elfogadott tételből indul ki, hogy a gyermek a tanulás kezdeti szakaszaiban egy, az adott nyelvi rendszerhez képest egyszerűbb, de nyelvproduktív és megértési feladatok megoldásához jól használható minimális nyelvi rendszert, *tanulónyelvet* alakít ki. A *tanulónyelvet* más minimalizált nyelvi rendszerekkel (pidgin, kreol változatok) összehasonlítva számos univerzálisnak vagy csaknem univerzálisnak nevezhető sajátosságot találtak, melyek függetlenek voltak mind a nyelvtanuló anyanyelvétől, mind pedig a célnyelvtől. A nyelvtanulás későbbi szakaszában ez a nyelvi rendszer oly módon bővíthető, hogy az egyre hasonlabb lesz az anyanyelvi beszélők anyanyelvi kompetenciájához. A nyelvtanulás folyamatában a tanulót állandóan célnyelvi hatások érik, ezen hatások egy részét

tudatosan, más részét nem tudatosan dolgozza fel. A nem tudatos feldolgozás megkönnyíti, gazdaságossá teszi a nyelvtanulást. Pishwa a nyelvtanulásra is érvényesnek fogadja el Dixonnak azt a becslését, hogy a hosszú távú memóriába kerülő elemeknek csak mintegy 10 százaléka tudatos feldolgozás eredménye, 90 százaléka pedig automatikus (nem tudatos) feldolgozás után kerül oda. A memóriába kerülő adatok gazdaságos tárolását segíti elő a már tárolt ismeretekhez való hozzárendelés, kategóriaképzés, sémák alkalmazása stb. A gazdaságos feldolgozás egyébként már az inger beérkezésekor, a rövid távú memóriában megkezdődik, ahol a beérkező több elemből tömbösítéssel (*chunking*) kevesebb tárolnivaló jön létre.

A nem tudatos feldolgozás létezését az anyanyelv-elsajátításban általánosan elfogadott tényként kezelik. A szerző vizsgálatai azt bizonyítják, hogy ez az elsajátítási forma a második és harmadik nyelv elsajátításában is komoly szerepet játszik.

Pishwa az angol idegen nyelvként tanuló tíz–tizenkét éves német gyermekek szövegalkotási sajátosságainak változásait kísérte nyomon egy követéses vizsgálatban, s vetette egybe angol anyanyelvű gyermekek produkcióival. A feladatok során az angol nyelvvel már több éve ismerkedő gyermekeknek el kellett mesélniük angolul olvasott szövegek tartalmát, filmek cselekményét, illetve németül olvasott történeteket kellett reprodukálniuk angolul, és képregények, valamint szöveg nélküli animációs filmek cselekményét kellett a célnyelven rekonstruálniuk.

A szerző a gyermekek angol nyelvű szövegalkotását vizsgálva arra az eredményre jutott, hogy a tanulás korai szakaszában elsősorban egy elnagyolt cselekvésváz kialakítására tettek kísérletet, ehhez az anyanyelvűekénél lényegesen gyakrabban és tőlük eltérő módon – elsősorban szövegszervező értelemben – használva pl. a *want*, *can* segédigéket, valamint a *but* kötőszót. Ez az egyszerűsített cselekvési váz alkalmas volt

arra, hogy kifejezze a szövegkoherenciát biztosító referenciális azonosságot (pl. egymást követő mondatok azonos alanyát), valamint a történet fő szála és a háttér közötti különbségtevést. A minimalizált szövegvezetést a tanuló szinte automatikusan hozta létre, tudatos figyelmét a számára nehezebb dolgokra fordíthatta (morfológiai egyeztetés, lexémmakerés és a lexikonban). Így alkalmazása nagyon gazdaságos volt.

Több hónap eredményes tanulás után a gyermekek az ellentét, koherencia, egyidejűség kifejezésére többféle megoldást is alkalmaztak, szövegeik természetesebbekké, az anyanyelvűekéhez hasonlóbbakká váltak. A szerző adatai szerint azok a gyermekek teljesítettek jól (hoztak létre jó angolságú szövegeket), akik szövegépítésnél a (jobb agyfélteke vezérelte) holisztikus megoldásokat részesítették előnyben. A kísérletben részt vevő egyik kislányra jellemző (bal agyfélteke dominanciájú) szélsőségesen analitikus megközelítés rosszabb eredményre vezetett. Ugyanakkor világos az is, hogy a nyelvtanulás során mind a holisztikus, mind az analitikus megközelítés szerephez jut, a holisztikus megközelítés elsősorban a szövegkoherencia kialakításakor, az analitikus pedig elsősorban a szókincsfejlesztésnél. A nem tudatos – és ezért kevés energiát igénylő – nyelvsajátítási folyamatok elsősorban a szövegkoherencia eszközeinek, valamint egyes morfémák jelentésének, pl. az igeaspektus használatának elsajátításánál játszanak szerepet. A tudatosan (elemzéssel, magyarázattal) elsajátított szabályok mindig felidézhetők, a nem tudatosan „vérünkbe vált” tudáselemek nem.

A *tanulónyelv* kialakítása és továbbfejlesztése a szerző bizonyítékai szerint nagyon hasonló módon zajlik le a különböző tanulóknál, sőt erős hasonlóságok állnak fenn eltérő anyanyelvek és a célnyelvek esetében is. Vannak, akik ebben az Univerzális Grammatika létének bizonyítékát látják. Pishwa ezzel szemben az első nyelvet tanuló kisgyermek beszédének, valamint a pidgin nyelvek szintaktikai szerveződését irányító

protogrammatika (Givón) működését véli megtalálni a *tanulónyelv*ben is. A Givón által leírt grammatika-előttés szabályok az egyes elemek sorrendjére, kimondására vagy elhagyhatóságára vonatkoznak, ezekre épülnek rá a teljes nyelvi rendszert kitevő bonyolultabb és a szimbolikus elemeket is magába foglaló szabályok. A protogrammatikai szabályok Givón szerint nem magát a nyelvi megformálást, hanem az azt megelőző kognitív szerveződést modellálják.

Bár Pishwa disszertációjának tanulságait elsősorban a tananyagfejlesztők figyelmébe ajánljuk, a könyvet minden gyakorló nyelvtanár is haszonnal forgathatja. Értelmezési javaslatokat kaphatnak belőle a nyelvtanítás mindennapjai során tapasztalható olyan jelenségekre, melyek az anyanyelv és a célnyelv között létrejövő transzferhatással nem magyarázhatók. Alkalmazható ötleteket is nyerhetnek belőle arra nézve, hogyan segítsék elő a *tanulónyelv* rugalmas közeledését az anyanyelvi kompetenciához.

Huszár Ágnes

Peter Sherwood

## **A Concise Introduction to Hungarian**

School of Slavonic and East European Studies, University of London, 1996. 139 p.

A Nemzetközi Hungarológiai Központ 1995. augusztusi lektori konferenciáján egy szegedi kollégám, aki épp Hollandiában volt magyar lektor, azt találta kérdezni tőlem, hogy miért nincs még mindig egyetlen használható tankönyvünk sem, amiből angolajkúakat vagy az angolt közvetítő nyelvként használókat magyarra lehetne tanítani. Kollégám el volt keseredve, hangjából tehetlenség és indulat érződött. „Nem volt ez másként 1978–81-ben sem, amikor én voltam Amerikában magyar lektor – válaszol-



tam –, amíg hozzáértő, áldozatos tanárok ilyen könyvet nem írnak, nem is lesz.” Az itthonról kiküldött lektorok, általában alacsony fizetésért, igen sokat dolgoznak. Tanítanak, magyar kultúrát közvetítenek (ha módjuk van rá), s mivel nulláról kezdik munkájukat, de 2–3 év múltán be is fejezik, tankönyveket nem írnak – ezt nem is lehet elvárni tőlük. A tankönyvtelenséget tehát maradandónak láttam. A magyar lektorok nem ír(hat)nak jó tankönyveket, a magyar állam pedig, ami állítólag fontosnak tartja nyelvünk és kultúránk külföldi terjesztését, eddig egyetlen állami megrendeléssel sem sietett változtatni ezen a boldogtalan helyzeten. Állami megrendelés nélkül nem várható, hogy a legfontosabb világnyelvet beszélő külföldiek, ha magyarul akarnak tanulni, nekik szóló, korszerű, élvezetes könyvekből tanulhassanak.

Ez a reménytelen helyzet 1996-ban megváltozott: megszületett egy könyv Londonban, amiből angolajkúaknak lehet a magyar *nyelvtant* tanítani. A szerző, Peter Sherwood, nem állami megrendelésre (pláne nem a magyaréra), hanem szakmai önbecsülésből írta. Évtizedek óta tanít magyart a londoni egyetemen, tanítványai között tudhat sok-sok „egyszerű” diákot épp úgy, mint a British Library kelet-európai részlegének mai vezetőjét, vagy néhány Pestre küldött nagykövetet.

A könyv bevezetőből (Introduction, pp. 1–14), 20 leckéből (Lessons 1–20, pp. 15–104) és a gyakorlatok megoldásaiból (Answer Sheets, pp. 105–139) áll. A bevezetőben Sherwood kijelenti: azért koncentrálni a nyelvtanra, mert a magyart idegen nyelvként tanulóknak nem áll rendelkezésére olyan könyv, ami a nyelvtant átfogóan tárgyalná. A 20 lecke célja annak a tudnivalónak a bemutatása, amely szótárakban nem lelhető fel. A könyv megtanulása után – ígéri a szerző – a diák egy középszótár használatával képessé válik arra, hogy elolvasson mai magyar novellákat vagy újságcikkeket.

Sherwood tehát *pedagógiai nyelvtant* írt, olyan könyvet, amelyben a magyar nyelvtan

bemutatása egyetlen célt szolgál, azt, hogy a tanulók megtanulhassanak magyarul. A nyelvtan különféle részeinek tárgyalásakor mindig az angol anyanyelvű tanuló igényeit tartja szem előtt, s a különösen nehéz részeknél, jó tanárhoz illően, azt is megmondja, miért fontos ezt vagy azt megtanulni. Például a magánhangzó-harmónia (illeszkedés) kapcsán arra biztatja a diákot, hogy különös gonddal memorizálja az alszabályokat is, mert ezek később nagyon jól fognak kamatozni (1).

Ahhoz, hogy a tanuló megállapíthassa, melyik harmónia-csoportba tartozik (milyen hangrendű) egy szó, a következő 5 szabályt kell alkalmaznia (11):

1) Nézze meg a szótári címszó utolsó magánhangzóját.

2) Ha ez a hang *a/á/o/ó/u/ú*, akkor a szó hátul képzett (mély hangrendű).

3) Más esetekben a szó elől képzett (magas hangrendű).

4) Ha azonban az utolsó magánhangzó *i*, *í* vagy *é*, ezeket figyelmen kívül kell hagyni és az előttük levő hangot kell számításba venni, illetve szükség esetén tovább haladni balra mindaddig, amíg a 2) vagy 3) szabály nem alkalmazható. Például: **boríték** 'envelope': ? **borít\_k** ? **bor\_t\_k**, és most az **o** eldönti, hogy a szó hátul képzett.

5) Ha így jobbról balra haladunk, s nem marad már magánhangzó, akkor a szó elől képzett. Vannak azonban fontos kivételek, főleg egy szótagú, *i*-t vagy *í*-t tartalmazó szavak, amelyek hátul képzettek (tehát hátul képzett toldalékokat kapnak), ezek a szavak listájában külön meg vannak jelölve, pl. **ír** (BV) [értsd: *back vowel word*], de a **szék** után nincs jelölés, az tehát az elől képzett csoportba tartozik.

A váltakozó toldalékokat görög betűk jelölik a könyvben: a kétalakúakat alfa (pl. *gyerek-BαN*, *kocsi-BαN*) vagy delta (pl. *tanul-δNK*, *ül-δNK*), a háromalakúakat pedig béta (pl. *tanul-βK*, *beszél-βK*, *ül-βK*).

A pedagógiai cél aztán végig következetesen érvényesül a könyvben. Például az *-A*-ra vagy *-E*-re végződő szavakról nemcsak

azt írja a szerző, hogy ezek a magánhangzók toldalék előtt „meghosszabbodnak” (ÓRα: óra: órák/órát/órákat, KÖRTα: körte: körték/körtét/körtéket), hanem külön felhívja a figyelmet arra is, hogy ez az alfa-jelölés megakadályozhatja a harmónia csoport meghatározását, ezért az ilyen esetekben zárójelben feltüntetni a harmónia csoportot is, pl. BÉLα (BV): Béla: Bélát (25). Az igeekötők és az aspektus bemutatásakor (41) az igeekötős igéket potenciálisan lefilmezhető eseményt jelölőként jellemzi, pl. **Bemegyek a városba** 'I'm going into town' (a trip with phases; a film), de az igeekötő nélkülieket leíró, lefényképezhető eseményt jelölőként: **Megyek a városba** 'I'm on my way into town, I'm townbound' (a photo). Néha még gyakorisági megjegyzést is találunk egy-egy szerkezet kapcsán: Sherwood úgy véli, a célhatározói mondatot bevezető *hogy* ritkábban törlődik, mint a többi: *Azt hitte, (hogy) nem kerül sokba.*, de *Azt akarta, hogy menjünk.* (81) Ezzel az én intuicióm is megegyezik, de hogy valójában helyes-e ez a megérzés, azt csak akkor fogjuk megtudni, ha lesz már olyan magyar korpusz, amelyen ez kérdés megvizsgálható.

Az egyes leckék azonos felépítésűek: mindegyikben nyelvtan, gyakorlatok és ezek megoldásai találhatók. Párbeszédék és szövegek is szerepelnek, s a szavak szükség esetén morfológiailag elemzett formában kerülnek a diák szemé elé, pl. *OLVAS-j-ak* » *olvas-s-ak, olvas-s(-ál), olvas(-s-a)d* (79).

Noha a könyv bevallott célja a nyelvtani struktúrák átfogó bemutatása, Sherwood időnként „engedményeket tesz” a kommunikatív nyelvtanításnak is. Például a 18. lecke a feltételes módot tárgyalja, de a hozzá tartozó fordítási feladatban a kérések különféle formáit gyakoroltatja: *Kinyitná az ablakot?*, *Kérlek (szépen), nyisd ki az ablakot!*, *Légy (oly(an)) szíves, nyisd ki az ablakot!*, *Lenne olyan szíves, kinyitná az ablakot?* stb. (87).

Sherwood nyelvtana rendkívüli ökonómiával van megírva, néha az alkalmazott rövidítések, jelek megértése kisebb kutató-

munkát igényel. Például a 79. lapon levő *DA* rövidítést első olvasásra nem értettem, de visszalapozva a lecke elejére rájöttem, hogy a *The mood of directed action*-t, vagyis a felszólító és kötőmódot rövidíti. Az ilyen apró bosszúságok, vagy az alig előforduló sajtóhibák azonban alig vonnak le valamit a könyv értékeiből. A tömör nyelvtant némi humor is oldja, például egy Bar Kochba játék (28), vagy Örkény *A megváltó* című egypercese.

Azzal, hogy közzétette saját nyelvtani jegyzeteit, Peter Sherwood nagy szolgálatot tett a magyart idegen nyelvként tanító tanároknak. Könyvét a következő címen lehet megrendelni: Publications and Conferences Office, SSEES, Senate House, Malet Street, London WC1E 7HU, England.

Kontra Miklós

Renzo Titone

## **A többnyelvű és interkulturális nevelés megvalósításáért**

JATEPress: Szeged, 2000. 154 p.

Olaszországban, a 80-as évek elejétől kezdődően a nyelvidaktika rohamos fejlődésnek indult, mely annak a felismerésnek köszönhető, hogy az olasz mint idegen nyelv oktatása mind politikai, gazdasági, társadalmi szinten egyre sürgetőbb igénnyé vált. Tudósok, nyelvészek vizsgálták és kutatják máig ennek a tudományterületnek a specifikumait; felmérések, esettanulmányok készültek a nyelvelsajátítás folyamatára vonatkozóan; konferenciákat rendeztek, az olasz mint idegen nyelv oktatásának témájában. Két olaszországi egyetem (Siena, Perugia) a külföldiek nyelvi képzését tűzte ki elsődleges feladatának. Az itáliai könyvpiacra is egyre több kiadvány – tanulmány, didaktikai kézikönyv – jelenik meg, mely mind az elmélet, mind a gyakorlat oldaláról hozzájárul

a nyelvelsajátítási folyamat hatékonyságának fokozásához, a nyelvtanár munkájának eredményességéhez.

A nyelvidaktika egyik kiváló kutatójának, Renzo Titonének a neve a hazai tudós-társadalom előtt nem ismeretlen. Titone, a Római La Sapienza Egyetem Pszichopedagógiai Tanszékének aktív vezetője, az Alkalmazott Nyelvészet Olaszországi Központjának igazgatója, megszámlálhatatlanul sok és igen jelentős tanulmány, kötet, tudományos folyóirat szerzője, szerkesztője. Többek között a nyelvidaktika legfontosabb kutatási területeivel foglalkozik, a didaktikai módszerek kritikai vizsgálatát, illetve új utak, lehetőségek kidolgozását keresi, s mindenhol visszatérő javaslatként fogalmazza meg, hogy a nyelvoktatásban hangsúlyozni kell a kulturális ismereteket és az eltérő kultúrák közötti kapcsolatokat. Felvázolja a mai Európa többnyelvű és interkulturális képét, s szerinte a nyelvi nevelésnek is alkalmazkodnia kell ezekhez a körülményekhez.

Ezt a gondolatmenetet követi az a tanulmánykötet, mely nemrégiben magyar fordításban is megjelent. Igen szerencsés választás volt a szerkesztőtől (Farkas Mária), hogy Titonének éppen ezt a könyvét fordították le, és adták ki magyar nyelven, hiszen a „kötetben megjelent tanulmányok az európai és interkontinentális folyamat legjellemzőbb tendenciáit kívánják bemutatni és dokumentálni.”

A könyv hét fejezetbe rendezve olyan tanulmányokat közöl, melyek konferencia-előadásként már elhangoztak, avagy olasz és külföldi folyóiratokban, cikk formájában már megjelentek. Az első fejezet „A nyelvi sokféleség Európában és a többnyelvű oktatás” címet viseli, mely az 1996-os, hasonló elnevezésű amszterdami konferencia vezérmotívumait idézi fel, programját, javaslatait, célkitűzéseit ismerteti. A többnyelvű Európa nem nézheti tétlenül a nemzeti nyelvek és a helyi etnikumok nyelvének térvesztését, az angol-amerikai nyelv és kultúra egyre nagyobb mértékű hegemoniáját. A nemcsak nyelvi örökségünket, de történelmi, kulturá-

lis tradícióinkat is fenyegető tendenciák ellen egységes és hatékony nevelési programokkal léphetünk fel, amiben a két vagy több nyelv oktatásának és a kulturális nevelésnek kulcsfontosságú szerep jut.

A második fejezet a kétnyelvűség meghatározására, leírására tesz kísérletet a szakirodalomban fellelhető értelmezések és a kétnyelvűség különböző állapotainak tipológiai leírása alapján. – A harmadik fejezet a kétnyelvű nevelés néhány aspektusát tárja fel: a második nyelv korai elsajátításának fejlődési szakaszait vizsgálja; a többnyelvű beszélő magasabb metakognitív és metanyelvi szintjét állapítja meg az egynyelvű beszélővel szemben; illetve összegzi a legutóbbi kétnyelvűségre irányuló pszicholingvisztikai kutatások eredményeit. A pszichopedagógusok és a nyelvtanárok figyelmét kívánja felhívni azokra a lényeges következtetésekre, melyek az anyanyelv mellett a korai második nyelvi nevelés pozitív eredményeiből adódnak.

A negyedik részben a korai kétnyelvű oktatás olaszországi tapasztalatait összegzi, röviden áttekinti az óvodai és általános iskolai idegennyelv-oktatás itáliai bevezetését, s a kísérleti programok eddig feldolgozott kutatási eredményeit vázolja fel. A könyvnek ez a szakasza különösen érdekes és hasznos lehet a nyelvtanár számára, mert a tanulmányok konkrét esetek bemutatására is kitérnek, s a levont tapasztalatokat, következtetéseket a nyelvoktatási gyakorlatban bárki sikerrel hasznosíthatja. Önálló tanulmány foglalkozik az írás-olvasás szerepével a korai kétnyelvű oktatásban, s a végén azt a meggyőződést sugallja, hogy a korai írás-olvasás mindenképpen pozitív hatással van a gyermek intellektuális fejlődésére és általában a nyelvi nevelés eredményességére.

A következő nagyobb logikai egység a kétnyelvűség interdiszciplináris (szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, pszichopedagógiai) jellegét tárja fel egy kanadai esettanulmány bemutatásával, melynek mozgatórugója a kétnyelvű bementéses, azaz immerziós módszer. A módszer lényegét,

a kísérleti program tipológiáját, megtervezésének lépéseit, a programban résztvevő tanárok nyelvi és didaktikai képzését részletesen tárgyalja, s végül egy német–olasz immerziós programra tesz javaslatot.

A hatodik fejezet azzal a napjainkban egyre inkább előtérbe kerülő kérdéssel foglalkozik, hogy a nyelvi nevelésnek többnek kell-e lennie „pusztán” lexikai elemek, szintaktikai kapcsolatok stb. megtanításánál, vagy szükségszerű-e az adott nyelvet beszélő nép kultúrájával, szokásaival, társadalmi jellegzetességeivel megismerkedni. A válasz – amennyiben komplex nyelvi fejlődés a célunk – egyértelműen igen. Nehezen képzelhető el például a lexikai ismeretek elsajátítása anélkül, hogy reflektálnánk a szavak, kifejezések belső tartalmára. A számunkra idegen nép megismerése, civilizációjának, kultúrájának, irodalmának bemutatása pozitív irányba tereli mind nyelvtanulásunk motivációit (mely bizonyítottan a nyelvelsajátítási folyamat egyik fontos tényezője), mind annak eredményességét. Más nemzet irodalmi örökségének olvasása nemcsak szellemünk gazdagodását eredményezi, de nyelvi kifejezőeszközeinkre is ösztönzőleg hat, magasabb rendű megnyilvánulásokra is képessé tesz. Az irodalom újbóli beszivárgása, megjelenése a nyelvi órákon kívánatos lenne, mert az irodalom „egy nép kulturális életének legfőbb szférája, nem választható el a népet jellemző élet bemutatásának komplex egészétől.”

Végül a könyv utolsó fejezete az olaszországi nyelvtanárképzés rövid történetét vázolja fel, amiből kitűnik, hogy a didaktikai elmélet, a különféle módszerek kritikai szemlélete már megvalósult, a gyakorlat terén azonban az itáliai nyelvidaktikának komoly lemaradást kell behoznia a külföldi szakemberekhez és képzési programokhoz képest.

A könyvet ajánljuk mindazoknak, akik a kétnyelvűség vizsgálatával foglalkoznak, akár pszicholingvisztikai, akár szociolingvisztikai megközelítésből, főleg azoknak a nyelvtanároknak, akik tanulóikat nem kizá-

rólag nyelvi oktatásban kívánják részesíteni, hanem az idegen kultúra, civilizáció nyújtotta lehetőségeket kiaknázva egy interkulturális, komplex nyelvi nevelésben látják a jövőt.

*Kovács Judit*

Csernusné Ortutay Katalin  
és Forintos Éva (szerk.)

## **Nyelvi jogok**

Veszprémi Egyetemi Kiadó:  
Veszprém, 2000. 200 p.

Kevés idősezerűbb társadalmi alkalmazott nyelvészeti témát találhatunk napjainkban a nyelvi jogoknál. A „Nyelv, politika, oktatás kiskönyvtár” sorozat 3. köteteként, *Nyelvi jogok* címen megjelent oktatási segédkönyvet a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának két oktatója szerkesztette; a sorozatszerkesztő a fakultás dékánja, Lengyel Zsolt. A válogatás nagyrészt Szépe György professzor munkája, aki a témát a veszprémi tanárképzésben bevezette. A tanulmányok túlnyomó többsége olyan másodközlés, amelyet egyetemi oktatás számára hasznosnak találtak Veszprémben és Pécsen. Az egyes írásokat nem sorrendben, hanem műfaji csoportosításban mutatom be.

Nemzetközi dokumentumok magyar fordításából hármat tartalmaz a kötet.

A Barcelonában (1996. június 6–9) elfogadott „Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata” (pp. 28–44) a nyelvi jogok, elsősorban közösségi nyelvi jogok átfogó alapdokumentuma. Egy nemzetközi csapatnak sikerült a katalán szociolingvisták koordinálásával olyan szöveget szerkesztenie, amelynek alapján az anyanyelv használatának elidegeníthetetlen joga elvileg bármely helyzetben biztosítható. Tudomásunk szerint ez a kiindulópontja egy ENSZ szintű egyetemes nyelvi chartának, amely elfogadásának hosszú folyamata már elkezdődött. Ugyanúgy nem lehet kivonatolni, mint egy alkot-

mányt sem; az egész szöveg érdemes arra, hogy a nyelvvel foglalkozók, valamint a jogászok és politikusok megismerjék; ez a dokumentum a nemzeti kisebbségek nyelvi jogainak szempontjából különösen fontosnak látszik. – A kötetben a négy eredeti nyelvű – angol/francia/katalán/spanyol – dokumentumnak a Gálfalvi Zsolt által készített fordítása olvasható (kisebb igazításokkal): *Nyelvünk és Kultúránk*. vol. 94/95, pp. 140–151 (1996).

A következő két dokumentumot az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet (EBESZ) nemzeti kisebbségi főbiztosának a felkérésére készítette egy nemzetközi szakértőcsoport. Jelenleg ez a két ajánlás szolgál a kontinens nyelvi és etnikai konfliktusai megelőzésének iránymutatójaként. (Mindkét dokumentumot Lengyel Zsolt és Navracsecs Judit fordította magyarra; a második itt jelenik meg először. A dokumentumokat az EBESZ több nyelven is kiadta; így magyarul is.)

„A nemzeti kisebbségek oktatási jogai. Hágai ajánlások és értelmező megjegyzések” (pp. 13–27); ezen belül: Szépe György „Előszó a magyar fordításhoz” (pp. 13–15). – Az ajánlásokban azok a témák olvashatók, amelyek – az EBESZ tapasztalatai szerint – konfliktusokat okozhatnak; az értelmezések pedig visszacsatolják ezeket a témákat a (nemzetközi) jogi egyezmények kontextusába. A németalföldi Hágában elfogadott ajánlások témái a következők: a nemzetközi jogi dokumentumok szelleme; a szükséges intézkedések és erőforrások; a decentralizáció és az államok részvétele; a köz- és magánintézmények; alap- és középfokú kisebbségi oktatás; a szakoktatás; a kisebbségi nyelvű felsőoktatás (ezt mintha a kolozsvári magyar egyetemre szabták volna); valamint a tanterv-fejlesztés. A témák egy része eléggé szokatlan egy nemzetközi jogi ajánlásokban; ebből is látszik, hogy a nemzeti nyelvi kisebbségek jogainak létezik egy nagyon fontos technikai szintje, amely messze túlhaladja a szokásos politikai-jogi diskurzus határait.

„A nemzeti kisebbségek nyelvi jogai. Oslói ajánlások és értelmező megjegyzések” (pp. 151–173). – A norvégiai Oslóban elfogadott ajánlások az iskolán kívüli nyelvhasználat következő területére terjesztik ki az ajánlásokat: a névhasználat; vallás; közösségi élet és nem kormányzati szervezetek; média; gazdasági élet; adminisztratív hatóságok és közszolgáltatás; független országos intézmények; a bíróságok; a szabadságtól való megfosztás. Ne feledjük, hogy ez a figyelemre méltó tematika a nemzeti kisebbségek nyelvi emberi jogaira vonatkozik.

Klasszikus írások magyar fordításaiból szintén hármat tartalmaz a kötet.

Tove Skutnabb-Kangas: „Nyelv, oktatás és a kisebbségek” (pp. 45–117). – A nyelvi emberi jogok kiemelkedő kutatójának ezt a művét a Teleki László Alapítvány önálló könyvként kiadta 1997-ben (91 p.) ebbe a segédkönyvbe történő beiktatását az indokolja, hogy a kis könyv pillanatok alatt elfogyott. A finnországi svéd származású professzor asszony szisztematikus összefoglalását adja az egész témakörnek (lásd Goldmann Leonóra ismertetését, *Modern Nyelvoktatás* vol. 4., nr. 1., pp. 72–73).

A következő két – később keletkezett – írás kiegészíti az előző, szinte teljes panorámát.

Francisco Gomes de Matos: „A tanulók és tanárok jogai” (pp. 1–12). – Az ismert braziliai alkalmazott nyelvész elindítója és szervezője volt a nyelvi jogok kidolgozási folyamatának. Ezen kiváló tanulmányát ehelyütt részletesen nem kell bemutatni, mivel a *Modern Nyelvoktatás*ban jelent meg: vol. 3, nr. 4, pp. 3–13 (1997); a magyar fordítás Borvölgyi Katalin munkája.

François Grosjean: „A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz” (pp. 174–178). – Hasonló a helyzet a kiváló svájci francia pszicho-lingvista írásával: *Modern Nyelvoktatás*. vol. 4, nr. 4, pp. 5–8 (1999); a fordítás Lengyel Zsolt és Navracsecs Judit munkája.

A magyar szerzők írásai közül az első két tétel Szépe György egy-egy idevágó írásá-

nak újraközlése. A pécsi nyelvész két írása jól kiegészíti egymást. Az első az általános nyelvpolitika/nyelvi emberi jogok témakörébe tartozik; a második folytatja az elsőt, de emellett külön kifejti a (magyar) anyanyelvvvel kapcsolatos emberi jogokat. A viszonylag friss két írás jól hozzáférhető, ezért nem kommentálom őket. – Szépe György: „A nyelvi jogok a nyelvész szemével” (pp. 118–131). A javított szöveg a Lengyel Zsolt és társai *Szocio-lingvisztika δ-π* (Budapest, Pécs, Veszprém, 1996) című tankönyvének egyik fejezete: némileg rövidebb változata megjelent a *Vigiliában* az 1996. évi 7. számban, pp. 501–507. – Szépe György: „Az anyanyelv-használat, mint emberi jog” (pp. 132–150). Ez pedig eredetileg a *Nyelviünk és Kultúránk* című periodikában jelent meg: vol. 94–95, pp. 101–117 (1996).

A harmadik magyar írás szerzője Nádasi Edit, címe „Nemzetiségi jogok alkalmazása a magyarországi német kisebbség oktatásában” (pp. 179–200). A szerző (a Veszprémi Egyetem oktatója) ezt a tanulmányt ezen kötet számára készítette, ezért részletesebben írok róla. Írásában a szerző azt vizsgálja, hogy az 1993. évi LXXVII. törvény (a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól) milyen nyelvi, művelődési és oktatási jogokat biztosít a magyarországi németajkúak számára, és ezek mennyiben valósultak meg a mindennapok gyakorlatában. Rövid történeti áttekintés után rátér a magyarországi német nemzeti kisebbség jelenlegi nyelvhasználatának kérdéseire. Megállapítja, hogy három kommunikációs eszköz játszik benne szerepet: a helyi német nyelvjárások, a német irodalmi nyelv és a magyar nyelv (annak is több változata). Leszögezi, hogy a német kisebbség oktatása és művelődése – a statisztikát tekintve – biztosítva van az óvodától az egyetemig. A vonatkozó törvényes előírásokat szembeveti a gyakorlatban való érvényesülésükkel. Ennek alapján megállapítja, hogy feléledtek azok az önszerveződő, a megvalósítás módjait kereső törekvések, amelyek az identitástudat erősödését eredményezik, és segítik a kisebbségeket abban,

hogy helyüket megtalálják az egész társadalomban.

Mindent összevéve elmondhatom, hogy ennek a hasznos gyűjteménynek az elolvasása minden nyelvvvel foglalkozó szakember számára ajánlható. Lassanként eljön annak az ideje, hogy az emberi jogok és ezen belül az emberi nyelvi jogok az értelmiségi műveltség nélkülözhetetlen részei legyenek.

Úz Éva

Lendvai Endre (szerk.)

### **Applied Russian Studies in Hungary**

Krónika Kiadó: Pécs, 2000. 170 p.

A szerkesztő előszavában (pp. 3–4) írja, hogy ezt a kötetet a Papp Ferenc szerkesztésében megjelent *Contrastive Studies: Hungarian–Russian* (Akadémiai Kiadó: Budapest, 1984) című tanulmánygyűjtemény jelenkori folytatásának tekinti. A kötetben szereplő 11 (8 orosz és 3 angol nyelvű) tanulmányban a magyarországi orosz alkalmazott nyelvészet főbb kutatási területei és eredményei tárulnak eléink. Az orosz nyelv presztízse az utóbbi évtizedben nagy mértékben csökkent; ez a kötet azt demonstrálja, hogy a magyarországi russzisták ebben a helyzetben össze tudtak fogni eredményeik bemutatásában és terjesztésében. – A tanulmányokat tematikai csoportonként mutatom be; a következőkben az egyes írások címét saját magyar fordításomban adom meg; jellemzem a közlés nyelvét is.

A humán interakciók interkulturális jellegére mutat rá Bakonyi István (Budapest/Győr) orosz nyelvű cikke: „Kulturakutatás és üzleti kommunikáció a századfordulón” (pp. 5–13). A szakmai nyelvhasználat egyik legmarkánsabb és legfrekvenciáltabb válfaját, az orosz nyelvű üzleti kommunikációt vizsgálva rávilágít a kulturális háttérismertetek jelentőségére. – A kulturális ismerkedés

a célnyelv lexikális elemeinek elsajátítása révén már a nyelvtanulás első szakaszában megkezdődik. – Pogány Béla (Debrecen) orosz nyelvű cikke: „Orosz szavak egy ingyenes hirdetési újságban” (pp. 129–139); a szerző egy olyan empirikus kutatás eredményéről számol be, amely orosz nyelvű újsághirdetések elemzése útján igyekszik feltárni és rendszerezni a mindennapi életben való eligazodáshoz nélkülözhetetlen alapszókincset. – V. A. Fedoszov (Nyíregyháza) orosz nyelvű tanulmányában („Idegennyelv-oktatás mint kétnyelvűségi probléma,” pp. 65–84) az anyanyelvnek az idegen nyelv tanítási, tanulási folyamatában betöltött szerepét illetően a két nyelv sajátos integrációja mellett foglal állást. Az anyanyelv és az idegen nyelv közötti folyamatos átkapcsolás ugyanis hozzájárul a nyelven kívüli fogalmiszemléletbeli különbségek tudatosításához, tudatosulásához.

Dobos Csilla és Simigné Fenyő Sarolta (Miskolc) orosz nyelvű írásában („Körülírásos igei szerkezetek és egyszerű igei megfelelőjük néhány szintaktikai tulajdonsága,” pp. 47–64) a névszói és igei tagból álló parafrázisok sajátos szintaktikai-szemantikai polarizáltságát mutatja be, szembeállítva ezeket a parafrázisokat a velük szemantika-ileg többé-kevésbé ekvivalens önálló igékkel. Vizsgálódásukból kitűnik, hogy a parafrázisok alkalmazásával változatossá, sőt választékossá tehető a kifejtés, s precízebbé, árnyaltabbá a kifejezőmód.

Fordítástudományi kérdésekről két írás szól. Cs. Jónás Erzsébet (Nyíregyháza) „Elveszi az Úr a bábát, és szüzet ad helyette” (címmel magyarítható) orosz nyelvű írásában (pp. 33–45) a *Viktor Jerofejev* magyar fordításának kritikai elemzését adja, rámutatva a kommunikatív ekvivalencia megteremtésének problémájára. Kiemeli az irodalmi művek fordítási műveletében a szöveg érzelmi és kognitív tartalmának megőrzését, az expresszivitás és az emocionalitás érvényre juttatásának fontosságát. – Klaudy Kinga (Budapest/Miskolc) „Kifejtési [explicitációs] stratégiák lexikai és nyelvtani for-

dítási műveletekben” című angol nyelvű írásában (pp. 101–112) a fordítástechnikai műveleteket az explicitáció szempontjából vizsgálja: három fordítási műveletet (lexikai konkretizáció, lexikai disztribúció és grammatikai konkretizáció) elemezve a fordítói stratégia okait, a kiegészítés forrásait, az explicitáció és az implicitáció összefüggését igyekszik földeríteni.

Lendvai Endre (Pécs) az „Orosz és magyar viccek rendszerei érintkezésben” című angol nyelvű írásában (pp. 113–127) négy évtizedes magyar–orosz vicctermésének összevető elemzését tárja az olvasó elé. Az impozáns mennyiségű példaanyag (mintegy 3000 politikai anekdota) elvégzett társadalmi, politikai és ideológiai kontextusba ágyazott strukturális vizsgálatok egyértelmű bizonyítékát adják a nyelvi és nyelven túlmutató kölcsönzésnek.

Jászay László (Budapest) „Az imperfektív igék jelen idejű alakjainak jelentéséről” írt orosz nyelvű cikket (pp. 85–99). Az aspektus kategóriájával szervesen összefonódó időbeli viszonyok speciálisan orosz nyelvi értelmezésének leírását célzó tanulmány kiválóan alkalmas az „időben másképp gondolkodás” tudatos elsajátítására, ami elengedhetetlen azok számára, akik igényes nyelvhasználóivá kívánnak válni.

Pete István (Szeged) a „Térbeli jelenségek sajátosságai az oroszban” című orosz nyelvű kontrasztív tanulmányában (pp. 141–161) a térbeli vonatkozású verbális megnyilatkozások háttérében meghúzódó, de azokat jelentős mértékben meghatározó fogalmi struktúra és térbeli reprezentáció alkotta kettősségét is bemutatja. Szemléletes példák sora kalauzolja az olvasót az orosz nyelvi térjelölés rendszerében.

Bibok Károly (Szeged) „Konceptuális jelentéstani vizsgálatok az oroszban és a magyarban” című angol nyelvű dolgozatában (pp. 15–32) rámutat a magyar és az orosz nyelv hasonló és eltérő lexikalizációs mechanizmusaira, a fogalmi struktúra moduljai közötti átkapcsolások, illetve a fogalmi differenciálás jelentőségére, s felhívja a figyel-

met a szótárak gyakorta tapasztalt hiányságaira a jelentések meghatározásában.

A kötet végén Barics Ernő, a pécsi Horvát Nyelv és Irodalom Tanszék vezetője („A mai horvát irodalmi nyelv” című orosz nyelvű írásában, pp. 163–169) arról az öröndetes nyelvpolitikai fordulatról számol be, amelynek folytán a horvát nyelv – megszabadulva a szerb nyomástól – újra önálló arculatot ölthet. Bemutatja a horvát lexikográfusoknak és grammatikusoknak irodalmi nyelvük megújulásáért folyó munkáját.

A kötetben alkalmazott nyelvészek és ruzziszták egyaránt megtalálhatják az érdeklődésüknek megfelelő területet, legyen az kulturológia, fordítástudomány, kontrasztív nyelvészet, oktatás-módszertan vagy nyelvpolitika. Ma, amikor rendkívüli erőfeszítéseket kell tenni az orosz nyelvhez kapcsolódó tudás fenntartására, az ilyen tanulmánykötetre nagy szükség van.

*Jakab Edit*

Anna T. Litovkina

## **A Proverb a Day Keeps Boredom Away**

IPF-könyvek: Pécs-Szekszárd, 2000.  
386 p.

Minden nyelvtanár nagy gondja, hogyan lehet nyelvi szempontból és intellektuálisan is érdekesítővé tenni az idegen nyelvben való további elmélyülést olyan nyelvtanulók illetve nyelvvel foglalkozók számára, akik az adott idegen nyelvet már jól beszélik, szokványos kurzuskönyveket viszont nem szívesen forgatnak. Ezen a gondon kíván enyhíteni a közmondások alapos vizsgálatával Anna L. Litovkina *A Proverb a Day Keeps Boredom Away* című munkája (szabad fordításban: Napi egy közmondás és nincs unalom).

A könyv célja, hogy megismertesse a nyelvtanulókat a leggyakoribb angolszász, főként az amerikai angolban használt köz-

mondásokkal. A megismertetés nem egyszerű listaszerű felsorolást jelent ez esetben: a szerző rendkívül sok érdekes, intellektuálisan is stimuláló feladatot tervezett. Ezek segítségével megérthetjük, hogy egyrészt az angolszász kultúrában mit is jelent pontosan az adott közmondás, másrészt a magyar nyelvi megfelelőket is megvizsgálhatjuk, ha vannak ilyenek. A szerző arra is ösztönzi a nyelvtanulókat, hogy fejtsek ki véleményüket egy-egy közmondás erkölcsi tartalmával kapcsolatban. A jelentés megértésért rendkívül gazdag és érdekes szépirodalmi művekből (regények, elbeszélések, költemények), folyóiratokból és újságcikkekből vett szemelvénygyűjtemény, valamint számos találó és jól kiválasztott kép, karikatúra, festmény és egyéb képzőművészeti forrás segíti. A kimondottan a könyv anyagához készült illusztrációk Oleg Dobrovolskij dicséretes munkái. Újszerű és remek ötlet a közmondások illetve az általuk generált szójátékok, viccek, wellerizmusok humorának vizsgálata különféle feladatok segítségével, melyek az igazi csemegére vágyó nyelvtanulónak jelenthetnek tanulságos szórakozást. A könyv 450 közmondást vizsgál részletesen, de ezret meghaladja a teljes gyűjtemény, amely ritkábban használt amerikai és más kultúrákból származó közmondásokat is tartalmaz.

*Az A Proverb a Day Keeps Boredom Away a szerző célja szerint egyetemi jegyzet, különböző csoportokban már ki is próbálták (budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem). Kurzusanyag-jellegét erősíti, hogy egy-egy nagyobb egység után tudásmérő tesztek is tartalmaz. Itt jegyzem meg, hogy a könyv kiválóan alkalmas lehet egyéni tanulásra is, hiszen a megoldókulcs segítségével bárki ellenőrizheti megoldásainak illetve teszt-eredményeinek helyességét.*

Hogyan rendezzi a szerző imponálóan széleskörű anyagát tanulási és tanítási elveket is figyelembe vevő szemszögből? A majd 400 oldalas munka 47 részből áll, és ez négy fejezetre tagolódik. Az első fejezet,



*Origin* (Eredet), a legrövidebb, latin és bibliai eredetű közmondásokat vesz fel. A második, *Markers* (Jellegzetességek) 15, a közmondásokra jellemző gyakori külső és belső nyelvi, nyelvtani jellegzetességet vizsgálja (pl. hasonlító szerkezetek a közmondásokban, rím és alliteráció, szóismétlés, metafora, paradoxon). Itt azt is megtanuljuk, milyen jellegzetességeket kereshetünk a közmondásokban általában. A harmadik fejezet, *Words* (Szavak), a közmondásokban leggyakrabban előforduló szavak szerint csoportosít. A gyakoriságanálzis szerint a leggyakrabban a férfi és nő, állatok, testrészek, pénz, idő stb. fordulnak elő. A leghosszabb a negyedik fejezet, *Topics* (Témák), amely 19 alrészből áll. Ebben többek között a szerelemmel, megjelenéssel, otthonnal, gyógyászattal és munkával kapcsolatos közmondásokat találjuk. Minden nagyobb egység végén – az első fejezet kivételével – tudásellenőrző feladatok következnek. A kurzuskönyvet az egész anyagot felölelő, a megszerzett ismeretek kreatív használatára épülő teszt zárja. Rendkívül hasznos a gyors közmondáskeresést segítő *Proverb-Finder Index*.

Nehéz lenne a *Proverbs*-ben eligazodni, ha a 47 rész mindegyike más-más felépítésű lenne. A szerző azonban, előrelátóan, és feltehetőleg a tanítási tapasztalatok alapján mindig azonos felépítést alkalmaz, a törzsanyaghoz kapcsolódó feladatok hasonló sorrendben követik egymást. Bár furcsa törzsanyagról beszélni a jelen esetben, mégis jó ötlet, hogy a kurzuson elsajátítandó rész és a tájékoztató jellegű, csemegének szánt többlet elkülönül egymástól. Így a könyv használója nem érzi olyan elveszettnek magát a hatalmas ismeretanyagban. Az is jó ötlet, hogy bizonyos közmondások többször, több fejezetben is visszatérnek, ezzel segítve a tanulási folyamatot.

Bár a könyv elsősorban egyetemi jegyzetnek, kurzusanyagnak készült, sokkal szélesebb olvasóréteg érdeklődésére tarthat számot. Mennyisége, átfogó jellege, valamint a rendkívül gazdag szemelvénygyűjtemény

nyelvészeknek, irodalmároknak, antropológiával foglalkozóknak is izgalmas olvasmánnyá teszi. Potenciális felhasználó lehet az angol nyelv iránt érdeklődő, azt hobbi szinten űző „megszállott”, aki bizonyára órákig nem tudja majd letenni ezt a könyvet. Végül, ajánlom minden egyetemi, főiskolai szinten nyelvet tanító „nyelvgyak”-os kollégámnak: biztos, hogy ennek a címe szerint is „unaloműző” munkának a rendszeres, vagy esetenkénti használata előzi a haladó nyelvtanulók arcán olykor tapasztalható unatkozás jeleit.

*Kissné Gulyás Judit*

Cornelia Gick

### **Zertifikat Deutsch – Der schnelle Weg Das Programm für die Prüfungsvorbereitung**

Langenscheidt: Berlin/München,  
2000. 79 p.

Hazánkban egyre kedveltebbek a nyelvtanulók körében az egynyelvű, a külföldi intézetek által meghirdetett és az Európai Tanács országaiban is elfogadott nyelvvizsgák. A jelentkezők abban a hiszemben választják a vizsgázásnak ezt a formáját, hogy azt külföldön is elismerik, továbbá ebben a vizsgában megússzák a középfokú állami nyelvvizsga fordítási feladatát. Valójában éppen emiatt mégsem lesznek ekvivalensek a „C” típusú középfokú állami nyelvvizsgálóval, mellyel ki lehetne váltani a nyelvi érettségit.

Már 1999 októberétől a Goethe Intézet, a Weiterbildungs-Testsystem (WBT) Vizsgaközpont, a svájci Freiburgi Egyetem Német Nyelvi Intézete és az Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) összehangolt munkája révén létrejött az új nyelvvizsga, amely a „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache” (ZDaF) és az „ÖSD Grundstufe 2” vizsga helyébe lépett 2000. január 1-jétől.

Az új ZD a jelöltek kommunikatív kom-

petenciáját vizsgálja. Ez azt jelenti, hogy aki a Zertifikat-vizsgát sikeresen leteszi, az megérti a tiszta standard német nyelvet, és egyszerűen – de összefüggően – ki tudja fejezni magát a mindennapi szituációkban, be tud számolni tapasztalatairól, eseményekről, le tudja írni álmait, reményeit és céljait, valamint terveihez és véleményéhez rövid indoklást és magyarázatot is tud főzni. Ez a követelmény önmagában nem új. Új azonban az a mód, ahogy ezt a nyelvi kompetenciát a Zertifikat-vizsgán mérik, hiszen a vizsgázónak sokféle lehetséges szituációval találkoznia. A vizsgán központi szerepet játszik a „task”, amely cselekvési kereteket ad meg, amelyeken belül a jelöltnek különböző tevékenységeket kell elvégeznie. Ez azt jelenti, hogy a nyelvvizsgázónak nemcsak az odaillo beszéd-eszközzel, a témának megfelelő szókinccsel és a szükséges nyelvtani eszközzel kell rendelkeznie, hanem mindezt a kontextusnak és a címzettnek egyaránt megfelelő stratégiába kell behelyezni; például az olvasott szöveg megértésére irányuló feladatban a vizsgázónak a megadott állítás alátámasztására vagy cáfolására utaló részeket kell találni. Ahhoz, hogy ezt a feladatot sikeresen és a megadott időn belül meg lehessen oldani, használnia kell egy úgynevezett szelektív olvasási stratégiát. Hasonló cselekvési kereteket kell kidolgoznia a hallás utáni szövegértés, a fogalmazás vagy a szóbeli vizsga feladatainál. Szintén új elem a forгатókönyv: ez a – kulturálisan és társadalmilag kötött – kommunikatív cselekvések sorrendje. A jelöltnek a megfelelő beszédeszközök használata mellett bele kell helyezkednie az adott kommunikációs stratégiába, valamint a kulturális és társas tudatát is be kell kapcsolnia ahhoz, hogy a kommunikatív cselekvésben sikeres legyen; például, ha valaki a másiktól egy szívességet szeretne kérni, akkor nem elég azt egyetlen mondatban elintézni. A beszédaktus mindig komplexebb, különböző lefolyása van a beszédpartnerek közti közelségtől vagy távolságtól függően. A konkrét kérdés előadása előtt mindig kell egy tematikus bevezetés,

majd lassan közelítünk a kérdéshez. A szívességet mindig udvariasan fogalmazzuk meg, így elengedhetetlen a németben a Konjunktív, illetve az indirekte Rede, valamint a módosítószavak használata. A mindennapi életben igen sok a szcenáriák száma.

A nyelvvizsgázók megváltozott igényeinek megfelelően újabb súlypontjai vannak a nyelvi cselekvésmezőknek: továbbra is a magánélet és a közélet területe maradt a központban, de már nem az úgynevezett „turista nyelvhasználat”, hanem – a szakszavakat mellőzve – a munkahelyen használt mindennapos kommunikáció: például egyszerű beszélgetések, e-mail írása, rövid telefon-utasítások meghallgatása vagy álláshirdetések elolvasása. A témák egy modern társalgási kézikönyv tartalmának felelnek meg.

A ZD azt a célt is kitűzte maga elé, hogy megismertesse a vizsgázókkal a németországiak mellett az ausztriai és svájci szövegeket is; egyes esetekben speciális szókinccset mutat be. Ezek a regionális jellegzetességek, a különböző akcentusok a mindennapi élethez tartoznak: másképp beszél például egy hamburgi, egy kölni, egy bajor, egy bécsi vagy egy svájci. Nem a nyelvjárások megértése a cél, hanem a németnek több központú nyelvként történő bemutatása. Az új Zertifikat mintegy 80 lexikális variánst is tart számon az osztrák vagy a svájci német standard nyelvből.

Az írásbeli vizsgán a szövegek és a kommunikatív feladatok ugyanazok, függetlenül a vizsgázás helyétől. Az írásbeli és a szóbeli vizsgán egyaránt az a cél, hogy a kommunikáció minél inkább hasonlítson az autentikus kommunikáció formájához. Három kommunikatív feladat adja a cselekvési keretet, és ezen belül kell a vizsgázónak nyelviileg megnyilatkoznia. A vizsgáztató helytől függően a szóbelit egyéni vagy páros vizsga formájában is leteheti. A Goethe Intézetben az egyéni vizsgát, ÖSD vizsgáztató helyein viszont a páros vizsgát részesítik előnyben.

A páros vizsgánál két vizsgázó beszélget

egymással, a vizsgáztatók figyelik őket és csak ritkán szólnak bele: két azonos felkészültségű ember között zajlik a kommunikáció. A vizsgázók 20 perc felkészülési időt kapnak, ezalatt egymással nem érintkezhetnek. A vizsga elején a jelöltek bemutatkoznak egymásnak, mesélnek magukról; ez már a vizsga első része (Kontaktaufnahme). Ezt követően közösen elbeszélgetnek egy témáról. A téma mindkettőjük számára azonos, az információk viszont különbözőek. Két lehetőség van ennél a feladatnál: vagy kicserélik a jelöltek egymás között az információkat, vagy elmondják saját tapasztalataikat és véleményüket a témával kapcsolatban. A szóbeli vizsga harmadik részében közösen oldanak meg egy feladatot.

Az egyéni vizsgánál nincs felkészülési ideje a vizsgázónak. A vizsga felépítése teljesen megegyezik az előbb leírtakkal, azzal a különbséggel, hogy a vizsgáztató tesz fel kérdéseket, illetve szólítja fel a jelöltet a feladatok megoldására. (A ZD vizsgán a teljesítmény csak akkor értékelhető, ha a jelölt minden egyes vizsgarésznél legalább 60%-os eredményt ért el).

Az írásbeli vizsga szerkezete a következő: *1a)* Az olvasás utáni megértés (globális, részletes és szelektív megértés) alapján 70 perc alatt szereshető 75–45 pont. – *1b)* A nyelvtani tesztben 20 perc alatt 30–18 pont. – *1c)* A hallás utáni szövegértés (globális és részletes megértés) alapján: 30 perc alatt 75–45 pont. – *1d)* Az írásbeli kifejezőkészség (levélírás) alapján 30 perc alatt (27–45 pont). – *1a-d)* Az írásbeli vizsgán 150 perc alatt 135–225 pont szereshető.

A szóbeli vizsga szerkezete a következő: *2a)* Kapcsolatfelvétel, személyes beszélgetés. – *2b)* Irányított beszélgetés egy témáról, részben monológ. – *2c)* Vita: egy feladat közös megoldása a vizsgáztatóval. – *2a-c)* A szóbelin 15 perc alatt 45–75 pont szereshető.

A vizsga összpontszáma 300 pont, ebből minimum 180 pontot kell elérni, hogy sikeresnek tekinthessék a vizsgát. Aki 60-79%-ot ért el, annak a vizsgáját „A” típusú ma-

gyar állami alapfokú nyelvvizsgaként ismerik el. Aki 80% felett teljesített, az „A” típusú középfokú nyelvvizsgát kap, a fordítási vizsgarész pótlólagos letételével „C” típusú vizsgaként ismerik el.

A szerző a Freiburgi Egyetem Német Nyelvi Intézetében dolgozik, ott, ahol a Zertifikat revízióját irányítják. Szerinte ahhoz, hogy a jelölt nyugodtan menjen nyelvvizsgázni, tudnia kell, hogy milyen részei vannak a vizsgának, és hogy milyen típusú feladatokra számíthat. Ezért készítette el ezt a segédkönyvet a hozzátartozó kazettával és CD-ROM-mal. Az egyéni felkészülést választóknak is könnyen használható a könyv, a feladatok előtt tippek segítik őket, a német precizitásnak megfelelően tanácsot ad a szerzőnő, miképp osszák be a rendelkezésre álló időt. A Zertifikat-vizsga sikeres letételéhez körülbelül 400-600 óra tanulás szükséges. A feladatok megoldásának ellenőrzése a könyv végén levő megoldókulccsal könnyen elvégezhető, sőt a hallás utáni értés szövegeit is el lehet olvasni.

Ezt könyvet közvetlenül a vizsga előtti felkészülési időre ajánlom. A gyakorlatok többszöri átnézése után az igazi tudás-próbát a könyv végén lévő komplex próbateszt jelenti. Sikeres vizsga letétele esetén a jelöltek az Európai Unió normáknak megfelelő, korszerű nyelvi diploma birtokába juthatnak.

Hoppálné Erdő Judit

Szabylár Anna – Fazekas Johanna

### **Német szókincskönyv Érettségihez és középfokú nyelvvizsgához**

Corvina: Budapest, 2001. 148 p.

A terjedelmében és kiállításában meglehetősen szerény, ám tartalmában annál gazdagabb és igényesebb kifejezés- és szógyűjtemény amellet, hogy a tematikus rendszerezéssel nagy segítséget nyújthat a különböző

német nyelvvizsgákra való célirányos felkészüléshez, rendkívül élvezetes olvasmány is a nyelvtanulásban örömet leő diáknak és tanárnak egyaránt. Iskolai vagy tanfolyami keretek között elsősorban szóanyagának körültekintő összeállítása, nyelvi frissessége, naprakészsége miatt remek kiegészítője lehet bármely haladó német nyelvkönyvnek. Az egyéni tanulóknak a nyelvvizsgát közvetlenül megelőző utolsó hetekben-hónapokban különösen nagy nyereséget jelenthet ez a könyv, hisz segítségével viszonylag rövid idő alatt átismételhetik, rendszerezhetik és persze bővíthetik korábban szerzett szókincsüket, miközben sűrített formában találkozhatnak az egyes témák legkülönbözőbb vetületeivel.

A könyv – mint címéből is következik –, a tematikus egységek megválasztása és a szóanyag összeállítása terén messzemenően figyelembe veszi a különböző állami nyelvvizsgák követelményeit. 15 fejezete szinte hiánytalanul felöleli a hétköznapi életünk főbb aspektusaira utaló „szokásos” nyelvvizsgatémákat, sokrétűen, nyitottan s néhány ponton egészen újszerű módon közelítve meg azokat. Az étkezés-téma kapcsán például az egészséges táplálkozás, az otthoni vendéglátás, a különböző vendéglátóipari lokalitások és étel-, italféleségek kötelező felsorolása mellett külön „alfejezetet” szentel a grillezésnek, a *Fastfood*-nak, sőt az asztali illemszabályoknak (*Tischsitten im Wandel der Zeit*); az *Umweltverschmutzung* témán belül részletesen kitér a tankönyvek által mostohán kezelt zajártalomra is; az *Alltagsleben* fejezetben *Sich für den Abend zurecht/machen* címszó alatt a sminkelés szókincsét is említi; a *Hobby*-témakörön belül nem feledkezik meg gyűjtőket érdeklő tárgyokról vagy a játékok különböző fajtáiról sem, és sorolhatnám a példákat. Számítalan eredeti és szellemes asszociációra bukkanhatunk egyébként a kisebb részegységek alatt felsorolt szavak vagy szókapcsolatok egymásutánjában is. A lakás-fejezetnek abban a részében például, ahol arról van szó, hová költöz(het)nek el az emberek, a *Haus-*

*besetzer* szó pusztá említése ablakot nyit egy új irányba, egész asszociációsort indítva el az olvasóban.

Az „örököző” témákat tárgyalva is mindenkor az aktualitások kiemelésére törekednek a szerzők, s a közvéleményt erősen foglalkoztató, „levegőben lévő” témák közül külön fejezetet szentelnek a számítógépeknek, a már említett környezetvédelemnek, sőt a géntechnikának. A fiataloknak fontos vagy érdekes életjelenségek minden témakörön belül külön hangsúlyt kapnak. (Így például az ünnepek apropóján az iskolai ünnepek, diákhatmányok, a közlekedésen belül a kerékpározás, a sport kapcsán a mai fiatalok által kedvelt *Jet-Ski*, *Snowboard*, *Bungee-Jumping*, *Krafttraining* stb. szókinccse.) A nyelvkönyvekből – talán a gyors elavulás veszélye miatt – rendszerint kimaradó divat-téma itt önálló fejezetet kap, a címe *J wie Jeans und Garderobe*.

Ez a fejezetcím is illusztrálja, hogy az egyes témakörök ábécérendben sorakoznak egymás mögött, progresszióról nincs szó a könyvben. A szerzők építenek arra, hogy a nyelvtanuló már rendelkezik egy viszonylag bőséges alapszókinccsel, így akár ő, akár a tanár tetszése szerint dolgozhat bármelyik témakörrel, miközben természetesen nemcsak az aktív, hanem legalább annyira a passzív szókincs fejlesztése is cél. Az egyes témaköröknél közölt szókincs nehézségi szintje között nagy különbségek nincsenek, nagyjából egyforma arányban tartalmaznak már ismerősnek, illetve újnak tekinthető lexikai elemeket.

Az egyes fejezetek felépítése nem követ semmiféle merev sémát, ezért szinte mindig akadnak kellemes meglepetések. Az anyag rendszerezését szolgáló egyes alcímek, címszavak vagy kérdések alatt sorakozó német szavakat és kifejezéseket sok helyütt – sűrű mezőben, jól megkülönböztethetően – szóképzési blokkok, úgymint azonos elő- vagy utótagú szóösszetételek, másutt azonos töből különböző képzőkkel alkotott szavak jól szerkesztett gyűjteménye egészíti ki. Néhol egy-egy ike különböző

igekötős változatai olvashatók német nyelvű meghatározásokkal, gyakori az antonímák vagy éppen szinonímák csokorba gyűjtése. Helyenként a gondolatébresztést, valamint a nyelvórán az eltérő vélemények ütköztetését célzó *Pro und Contra* (esetleg *Zwar – aber*) felirat alatt gyűjtenek össze a szerzők jó néhány kifejezést.

Nem pusztán tematikus szótárról van tehát szó, amit számos reália is jelez az anyagban. Térképek, apróhirdetések, utcai feliratok, kérdőívek, felmérések eredményeit közlő statisztikák, félig kész önéletrajz, szabályos címzéssel ellátott boríték, több idézet, szlogen (*Fahrschein ist besser als Zahlschein*), bon mot, szabályos és eltorzított szállóigék vagy szólások (*Nicht für die Schule, für das Leben leiden wir*) segítik a tanulást, illetve színesítik a kifejezés-listákat. Ide sorolandó a könyv grafikus anyaga is, mely azonban nagyrészt beéri az illusztratív szereppel, nem aknázza ki a szókinccs dekódolásához kínálkozó lehetőségeket.

Minthogy a nyelvtanulók jelentékeny része egyenesen irtózik a szótárázástól, kitűnő ötletnek tartom, hogy a szerzők nem csupán a német szókinccs összegyűjtésére szorítkoznak, hanem \*-gal megjelölik a várhatóan kevesek által ismert szavakat, és azok magyar megfelelőit is közlik a lap margóján. Jó megoldás az is, hogy □ jellel megkülönböztetik azokat a szavakat is, amelynek nincs egyértelmű vagy egy-két szóval megadható magyar megfelelője, s ezeket németül magyarázzák röviden (pl. *Lehrstelle, eine Stadt mit Flair, Ferienwohnung, umweltverträglich, Antimatsch-Tomate*).

Korszerű elveket és „nyelvtanulóbarát” szemlélet mutat az is, hogy egyes, önmagukban álló szavak felsorolása helyett a szerzők lehetőség szerint mindenütt nagyobb szerkezeti egységeket adnak meg. Következésképpen közölnek a főnevek mellett egyes prepozíciókat is (*am Donauknie Urlaub machen, im Parkett sitzen, in eine Ausstellung gehen*), feltüntetik az egyes igék és névszók vonzatait, kollokációkat szerepeltetnek stb. Néhol, különösen a tartalmilag kevésbé közismert

és ezért nyelvileg is nehezebben elsajátítható témakörök esetében, mint amilyen a környezetvédelem vagy a számítástechnika, teljes, megszerkesztett mondatokkal, sőt itt-ott rövid szövegekkel is találkozhatunk.

A könyv további nagy erénye, hogy napjaink élő német médianyelvének felmutatása mellett a szerzők minden témában minden lehetőséget megragadnak, hogy a nyelvtanulót felvértezzék a magyar viszonyok bemutatására alkalmas szókinccsel is, nem félve az olyan ingoványos terepektől sem, mint amit a magyarországi szokások jelentenek, a busójárástól a ballagásig. Ez nemcsak a német nyelvterületről származó tankönyvekhez, hanem néhány hazai kiadványhoz képest is jelentős többlet.

Ugyancsak bátorságra vall, hogy felvállalják azokat az esetleges bírálatokat is, amelyek a temérdek idegen eredetű, főleg angol jövevényszónak (*Computerkids, einchecken, In-line-Skater* stb.) a szöszedetekbe való felvétele miatt érheti őket. A kultúra globalizációja megállíthatatlan, amit nyilvánvalóan a nyelvfejlődés (nyelvromlás?) is tükröz. Ezzel kapcsolatban ugyanakkor azt javasolnám, hogy a *Német szókinccskönyv* újabb kiadásakor (mert bizonyosan megér még néhányat), az angol, de főképp a francia jövevényszavak fonetikus ejtését, hacsak nem a magyar nyelvben is meghonosodott internacjonalizmusokról van szó, tüntessék fel a szerzők.

Mindez azonban semmit sem von le a rendkívül informatív, nyelvileg és tartalmilag egyaránt igen gazdag, pedagógiai szempontból is értékes, mert a gondolat igényes és árnyalt megfogalmazására nevelő, mellett roppant szórakoztató, a szavak tengerében való örömteli megmerítkezést kínáló könyv színvonalából.

Sz. Egerszegi Erzsébet

Új német tankönyvsorozat 13–15 éveseknek, akik már elsajátították a német nyelv alapjait

# Deutsch mit **Grips**

1

Tankönyv  
Munkafüzet  
Kazetta/CD  
Tanári  
kézikönyv

**Szablyár  
Einhorn  
Gelegonya  
Magyar  
Rabl  
Schmitt**



## **A tananyag**

- a korosztálynak szóló, motiváló témákat tartalmaz
- változatos feladatokkal fejleszti a kommunikatív készségeket
- átismétli, rendszerezi és bővíti az alapvető nyelvtant és szókincset
- kontrasztív gyakorlatokat kínál a kétnyelvű munkafüzetben
- tudatosítja az önálló tanulási stratégiákat
- három kötete az átdolgozott német nyelvi érettségire készít fel

Klett Kiadó  
1074 Budapest, Rákóczi út 54.  
Tel./fax: (1) 413 1349  
E-mail: info@klett.hu



Borgulya Istvánné, Metz Éva, Dobrai Katalin, Somogyvári Márta

## **Bankkenntnisse I. Kompendium des Bankwesens**

Dialog Campus Kiadó:  
Budapest–Pécs, 1999. 274 p.

Mik a pénz feladatai? Miért fektetik be a külföldiek a pénzüket Svájcban? Mit értünk „revolving leasing” alatt? Érvényes-e egy szóban (pl. telefonon) megkötött szerződés? Milyen az adózási erkölcs Magyarországon? – Ilyen és hasonló kérdésekre kap választ az olvasó, ha kézbe veszi a Pécsi Tudományegyetem Közgazdasági Karán oktató szerzőcsoport német nyelvű könyvét, a két-reszes tankönyv első kötetét. A kötet kézikönyv, amely rendszerezett ismereteket nyújt pénzügyi politikai, bankrendszerbeli, banküzemeltetési és bankügyleti kérdésekben. Középpontjában – általános bankügyi ismeretek közvetítésén túl – a német nyelvű országok bankrendszerének, bankügyleteinek bemutatása áll, emellett az egyes témakörök tárgyalásánál megtalálható a magyarországi bankrendszer és bankügyletek jellemző vonásainak áttekintése is. A bankszférában végbement változások (egyre több német és osztrák bank nyitott és nyit fiókokat Magyarországon) szükségsszerűvé teszik a gazdasági szakokon tanuló egyetemi és főiskolai diákok ismereteinek további rendszerezését, bővítését.

Az egyes fejezetek felépítése egységes. Az első rész a témához tartozó ismeretanyagot mutatja be, ez a *fő tartalmi része* a fejezeteknek. A témakifejtés szerkezete logikusan tagolt, világos és áttekinthető. A fejezetek központi fogalmainak rövid meghatározása, definíciója után következik az adott fogalmakhoz tartozó ismeretek rendszerezett leírása (pl. a bankokat bemutató fejezetben először a bankrendszerek fő típusai, ezeknek az intézeteknek a feladatai, tevékenységük szerkezete, majd a bankfelügyeleti szervek bemutatása). A fő tartalmi részt

egy-két, a témát illusztráló, gondolatébresztő *sajtóközlemény* követi. Ezek különböző szakfolyóiratokból származó, a bankügyekkel és a pénzügyi tevékenységekkel foglalkozó cikkek részletei vagy rövid hírek. Utána az elméleti rész megértését *ellenőrző kérdések* következnek. Didaktikai célokát szolgálnak a *fordítási feladatok* is, amelyek a fejezet témájához kapcsolódó rövid, összefüggő, magyar nyelvű szövegek. Ezek a szövegek tartalmilag szervesen illeszkednek a fejezeti egységekbe, illusztrálják vagy kiegészítik a fejezet témáját. Sajtóközlemény jellegűek, gyakran a hétköznapi banki gyakorlatból származó eseteket, ügyleteket mutatnak be. Minden fejezetet az elméleti részben előforduló kulcsfogalmakat magyarázó *definíciók* című rész zárja. Ebben a részben az előfordulás sorrendjében található a fogalmak német nyelvű kifejtése, egy egynyelvű szótár szócikkeihez hasonlóan, egyszerű, egyetemisták számára könnyen érthető megfogalmazásban.

Az első kötet a bevezető rész után a következő nyolc nagy témakört dolgozza fel: a pénz és a gazdaság, bankok, banki tevékenységhez hasonló feladatokat ellátó pénzügyi intézetek, fizetési forgalom, passzív ügyletek, aktív ügyletek, értékpapírügyletek, jogi-gazdasági alapfogalmak. A kiválasztott témakörök a banküzemgazdasághoz tartozó alapvető tartalmakat ölelik fel. A témákat először történeti és/vagy strukturális aspektusból tárgyalják a szerzők, majd bemutatják az egyes szervezeti egységeknek a gazdaságon és a banküzemgazdaságon belüli helyét, tevékenységét, illetve a bankügyletek funkcióit.

A bevezetés rövid áttekintést ad a pénz és a bankok történetéről. A babiloni kezdetektől a különféle pénzfajtákon túl (kagylópénz, pénzérmék, kínai papírpénz, európai papírpénz) megismerkedhetünk a német pénzfajttal – a késő középkortól napjainkig –, ezt követi az infláció története a II. pun háborútól a XX. századig.

Az első fejezet témája a pénz és a gazdaság. Ide tartozik a pénz meghatározása, fel-

adatainak felsorolása, fajtái, a pénzteremtés. Külön részben olvashatunk a valutáról és a különböző valutarendszerekről. Ezután következnek a pénz értékének jellemzői, valamint az infláció és a defláció. Ezeket a fogalmakat definiálja a könyv, vizsgálja ezeknek a jelenségeknek az okait, jellemzőit és következményeit. A következő rész a pénzügypolitikáról szól, különös tekintettel a Deutsche Bundesbank pénzügypolitikájára. Itt szerepelnek a pénzügypolitika fajtái, eszközei, a diszkontpolitika, a lombardpolitika, a kötelező tartalékolási politika, a nyílt piaci politika és a betétpolitika.

A második fejezet a bankokkal foglalkozik. A bankrendszer meghatározása után olvashatunk a bankrendszerek fő típusairól és ezek jellemzőiről, ezt követi a német, az osztrák, a svájci, valamint a magyarországi bankrendszerek bemutatása, a főbb intézmények tevékenységének, feladatainak leírása.

A harmadik fejezet a banki tevékenységhez hasonló feladatokat ellátó pénzintézeteket mutatja be, így pl. a biztosítói intézetek tevékenységét, a biztosítási szerződést (kik között jöhet létre, milyen kötelezettségek terhelik a biztosítót) és a biztosítás formáit, pl. az alul- és túlbiztosítást. Ezután a lízingintézeteket, ezek feladatait, a lízing előnyeit és hátrányait, valamint a lízingszerződések fajtáit ismerhetjük meg.

A negyedik fejezet témája a fizetési forgalom. Ide tartozik a készpénzforgalom, a készpénzmentes fizetési forgalom – ennek előnyeivel a számlatulajdonos és a gazdaság számára –, a számla (hogyan lehet számlát nyitni, milyen fajtái vannak a számláknak, milyen tranzakciókat lehet végrehajtani), valamint néhány magyar sajátosság (pl. a devizaszámla, vagy a letéti számla, amire a vegyes vállalatok letétbe helyezik alapítási vagyonuk devizarészét). A szöveges magyarázat mellett ábrák segítik a váltóval történő fizetés folyamatának megértését.

Az ötödik fejezet a passzív ügyleteket mutatja be – ide tartoznak a pénzbefektetés különböző lehetőségei (bankszámlák, látra szóló betétek, takarékbetétek, takarékleve-

lek, stb.) –, a hatodik fejezetben pedig megismerhetjük az aktív ügyleteket, pl. a hiteleket, jelzálog-befektetéseket vagy a váltók leszámítolását.

A hetedik fejezet áttekintést ad az értékpapírügyletekről, a különböző értékpapírok tulajdonságairól, míg a nyolcadik fejezet alapvető jogi-gazdasági ismeretekbe vezeti be az olvasót. Bemutatja a különböző vállalkozási formákat, majd külön rész foglalkozik a csődbe jutott vállalkozásokra váró eljárásokkal, mint a szanálással, felszámolással, a csődön kívüli kiegyezéssel. Ábra foglalja össze a fizetési kép telenség lehetséges okait. Ebben a fejezetben kaptak helyet a szerződési joggal, az adórendszerrel és a szociális joggal kapcsolatos tudnivalók is.

A nyolc fő fejezetet két szövszedet követi, a könyvben előforduló legfontosabb fogalmak német–magyar és magyar–német glosszárúma. A kötetet a fogalmak indexe és a felhasznált irodalom jegyzéke zárja.

Az ismeretanyag elsajátítását, gyakorlását segítő részekkel kapcsolatban felmerül a kérdés, miért nem szerepel más, a szókincs elsajátítását segítő lexikai feladat a fordítások mellett illetve helyett? Színesebbé és változatosabbá tenné a tananyag feldolgozását. Sajnálatos, hogy a fordításra szánt szövegek mellett sokhelyütt nem szerepel a forrás megjelölése.

A kötet nagy erénye – az átgondolt, jól szerkesztett ismeretátadáson kívül –, hogy a tipográfiai megjelenítés is megkönnyíti az anyag feldolgozását, elsajátítását.

Újdonság a kötetben a diákok és szakemberek számára a feldolgozás módja és az, hogy az egyes témaköröknél megtalálhatók a magyarországi jellegzetességek. Kiemelendő, hogy mindez német nyelven kerül bemutatásra, így nagyban hozzájárul az olvasók német nyelvi és szaknyelvi ismereteinek bővítéséhez és kommunikációs készségeinek fejlesztéséhez.

*Antal Zsuzsanna*



Borgulya Istvánné

## **Bankkenntnisse II. Kunden- und Mitarbeitergespräche**

Dialog Campus Kiadó:  
Budapest–Pécs, 1999. 167 p.

A *Bankkenntnisse* második kötete más célkitűzéssel keletkezett mint az első. Az idegen nyelvi interaktív kommunikációs készség fejlesztésére irányul a banki szférán belül. A szerző, aki az interkulturális kommunikáció szakembere, ebből a könyvből sem hagyta ki ezt a fontos aspektust. Saját bevallása szerint a fentiekén túl a könyv célja a bankkultúra tudatos fejlesztésének ösztönzése volt.

Ezt tükrözik a könyv témakörei is, melyek a belső és a külső kommunikáció problémái köré csoportosulnak. A bank kifelé irányuló kommunikációja alatt a szerző az ügyfelekkel folytatott tárgyalásokat, beszélgetéseket érti. Ezen belül ízelítőt kaphatunk a szolgáltatások értékesítéséből, a hitelnyújtás folyamataiból, betéti ügyletekből. Nem véletlen, hogy a könyvben a kiválasztott témakörök kerültek bemutatásra, hisz ezek azok, melyek a mélységi tudással rendelkező szakember hétköznapi külső kommunikációs helyzeteiben a leggyakrabban előfordulnak. Tehát a könyvben a gyakorlatorientáltság már ezen a téren is megmutatkozik.

Ami egy bank belső kommunikációs helyzeteit illeti, a témák kiválasztásánál itt is a gyakorlat volt a mérvadó. Mi lehet alapvetőbb a munkahelyi interperszonális viszonyok között, mint a munkatársakkal, a beosztottakkal folytatott diskurzus, vagy egy cégen belüli információ-közvetítés, tehát olyan szóbeli műfajok mint a beszélgetés, a vita, a kiselőadás, a tárgyalás, a tanácskozás.

A szerző célkitűzései között hangsúlyos helyet foglal el a minőségbiztosítás aspektusa. A figyelmet a banknak mint munkahelynek mind a belső, mind a külső kommunikációs helyzeteket átszövő munkafolyamataira irányítja: ilyenek pl. a munkafolyamat-

szabályozás és -szervezés, a magatartás alapelveinek rögzítése, a bankalkalmazottakkal szembeni elvárások megfogalmazása, az értékesítés mikéntjének tudatos fejlesztése, a valóságos vevőközpontúság, a teljesítményértékelés érvényesítése.

A *Bankkenntnisse II* négy fő fejezetre tagolódik: Kundengespräche, Kundenberatung, Mitarbeitergespräche, Beratung des Vorstands. A fejezetek további alfejezetekre tagolódnak a fenti célkitűzések értelmében.

Az egyes fejezetek struktúráját a mintadialógusok, szótár, gyakorlatok egymásutánja adja. Érdemes a fejezeti struktúrát górcső alá venni.

A bevezető mintadialógusok tematikusan rendszerezettek, tehát könnyen visszakereshetőek. A dialógusok rövidek, áttekinthetőek, tehát könnyen befogadhatóak. Ez a tagolás, dialógushossz nagyban hozzájárul a könyv jól tanulhatóságához, használhatóságához, egyszóval tanuláscentrikusságához. Nemcsak a kommunikáció közhelyeit közvetítik, hanem szakmai ismereteket is, a helyzetnek megfelelő szakterminológia helyiértékének jól belátható alkalmazásával.

A mintadialógusokat közvetlenül követi a szótár (Zum Wortschatz), mely nem abécé-sorrendben hozza a szakszókincset, hanem a szövegek egymásutánja alapján. Így annak a tanulónak, aki folyamatában tekinti az anyagot, linearitásában jól visszakereshetővé válik, de a részegységeket tanulmányozók számára talán nem szerencsés. A szótáron belüli háttér-kiemelés még logikai felosztást is sejtet.

A fejezetstruktúra záró szegmense a feladatsor (Übungen). Ez a könyv erényei közt talán az egyik legpozitívabban értékelhető rész. Bemutatott problémaminták és a szótár-segítség után igen változatos és gyakorlatorientált feladatokban szembesül az olvasó, tanuló a problémamintákban felvetett kérdésekkel. Nem a mechanikus, szövegből kikereshető kérdés–felelet technikája érvényesül, hanem kognitív tevékenységre épülő munka. A gyakorlatok linearitásában nincs progresszivitás, ezt nehéz is lenne techniká-

kat, kommunikativitást, szókinccshasználatot, tényudást számonkérő gyakorlatok sorába beépíteni. A könyv, amint az a szótár meglétének említéséből is kiderülhetett, kétnyelvű. A gyakorlatok közül sok kétnyelvűséget igényel, ez a kontrasztivitás az anyanyelvi tudásból adódó előnyöket is segítséggül hívja, hogy megkönnyítse az olvasó, illetve tanuló dolgát az új anyag elsajátításában.

A témaköröket kifejtő négy fő fejezet után a könyvet két függelék zárja (Anhang A és Anhang B). Az első az „Anregung zur Diskussion” címet viseli. Amint a cím is elárulja, vitára inspiráló autentikus anyagokról van szó. Nemcsak szövegekkel találja magát szemben a tanuló, hanem statisztikákkal és grafikonokkal is. A második függelék logikai sorrendbe szedve sorolja fel a tárgyalási szituációkban gyakran előforduló beszédhelyzetek tipikus német nyelvű moduljait. Ez a logikai sor a tárgyalás megkezdésétől a problémaelemzésen, a problémamegoldás fázisain át tart a döntéshozatal fázisáig. Az itt olvasható kifejezés- és mondatgyűjtemény nemcsak a bankszakmában előforduló helyzetekhez nyújt modulokat, hanem az általános német nyelvű tárgyalástechnikához is.

A függelékekben elhelyezett kiegészítő anyagok új információkkal nagyban hozzájárulnak a könyv színvonalának emeléséhez.

A könyvet irodalomjegyzék és a rövidítések jegyzéke zárja.

A szerző nem jelöli meg a korcsoportot, célcsoportot, illetve a szükséges nyelvtudás szintjét a könyvhöz írt bevezetőjében, de értelemszerű, hogy a feltárt anyag nem vagy nehezen sajátítható el bizonyos szakmai háttérismeret hiányában. Legalábbis az nagy segítséget adhat a tanulás hatékonyságának fokozásához. A könyv nem szakkönyv a szó klasszikus értelmében, mert nem tematikusan témakifejtésre koncentráló, de nem is egyszerűen nyelvkönyv, noha a fenti strukturális bemutatás egyértelműen ezt a képzetet is kelthetné. Nincs benne az a progresszivitás, ami didaktikailag egy nyelvkönyvtől

elvárható mind a témáit, mind pedig a gyakorlatait illetően. Grammatikai gyakorlatot a könyv egyáltalán nem tartalmaz. Az itt utóbb leírtak is világossá teszik, hogy a tanulni vágyó bemeneti nyelvtudás szintjének is szükségszerűen magasabbnak kell lenni az átlagnál, az ún. középfoknál.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy értékes, nyelvkönyvnek és kézikönyvnek egyaránt alkalmas könyvet vesz kézbe az, aki e kötet segítségével igyekszik elmélyedni a bankszakma német nyelvű kommunikációjában. Oktatásra és tanulásra ösztönző felépítettsége a szerző nagy tapasztalatát és szakmai jártasságát dicséri.

*Mohácsi János*

Gerstner Károly

## **Német vonatkozású elemek újabb etimológiai szótárainkban**

Akadémiai Kiadó: Budapest, 1998.  
130 p.

Párhuzamosan két idegen (német + egyéb) nyelvet is oktató kollégák számára ismert tény, hogy az előbbi általában könnyebben tanulják a diákok, mint az „egyéb” kategóriába sorolt idegen nyelveket. A nyelvtanárok fiatalabb nemzedékei már úgy kerülnek ki a főiskolákról, egyetemekről, hogy rendelkeznek több-kevesebb kontrasztív nyelvészeti ismeretekkel. Az azonban nem jellemző, hogy bárkinek is közülük eszébe jutna etimológiai szótárakat forgatni órára való felkészülés közben. Pedig nem lenne haszontalan dolog egy-egy szó esetében utalni az évszázados nyelvi érintkezések eredményeire, hiszen ma már tudományosan bizonyított tény, hogy az anyanyelvvél való tudatos összehasonlítás elősegíti az illető idegen nyelv elsajátítását, élvezetesebbé teszi a tanulást.

Nos, ebben a kontextusban szeretném

felhívni a figyelmet Gerstner Károly munkájára. Azonban, még mielőtt az ismertetésre rátérnék, érdemes tenni egy kis kitérőt a szófejtés tudományában kevésbé járatos olvasók kedvéért. A magyar szókincs eredetbeli szerkezetét tekintve igen sokrétű. Igen gazdag vizsgálati anyagot nyújt a magyar nyelvtudomány számára, amelynek a szerző szerint hagyományosan egyik legsikeresebb ága a szófejtés. Bizonyítja ezt első igazi etimológiai kézikönyvünk, a hetvenes évek közepén megjelent *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára (TESz)*, amelyet a nemzetközi etimológiai irodalomban is a legjobbak között tartanak számon. Húsz évvel később, a kilencvenes évek közepén megjelent egy másik szótár, az *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen (EWUng)*, amelynek segítségével a TESz anyagához magyarul nem tudó külföldi kutatók is hozzáférhetnek. Az *EWUng* azonban nem pusztá fordítása a TESz-nek, hanem – az elmúlt húsz év kutatási eredményeit figyelembe véve – frissítéseket és kiegészítéseket is tartalmaz. A szerzőnek mint az *EWUng* egyik szócikkírójának és szerkesztőjének éppen az volt a feladata, hogy a német vonatkozású anyagban elvégezze ezeket a szükséges változtatásokat. A munka közben lehetősége volt megfigyelni, hogy a két szótár közötti eltérések milyen jellegűek, hogyan kategorizálhatók. Ezen megfigyelések eredménye az ismertetésem tárgyát képező munka, amelyben a szerző a német vonatkozású anyagot a szótárakból mintegy kiemelve tárja az érdeklődő olvasók elé, akik egyébként a bevezető részben értékes adalékokat találhatnak a hazai szófejtő szótárak történetéhez is.

A mű 15 számozatlan fejezetből áll. A bevezető után a legerjedelmesebb (10–40) fejezet következik „Azonos minőségű jövevényszók a két szótárban” címmel. Nem kevésbé érdekesek (értékesek) azonban azok az 1-2-3-oldalas szólisták sem, melyek a további fejezetcímek alatt találhatók. A szerző „Az *EWUng*-ból teljesen hiányzó TESz címszók” (40–41) között említi példá-

ul a *nipp*, *csimborasszó*, *gestapó*, *szelektál* stb. szavakat. Új címszók (42–43) pl. a *galeri*, *kégli*, *mószerial* stb., a *parketta*, *heccel* pedig a „Címszóvá emelt szavak a TESz anyagából az *EWUng*-ban” című (44) listán található. Néhány egykori TESz címszó, mint pl. a *fesztáv* vagy *kollegina* az *EWUng*-ban más helyen található (47–52). A szófejtés területén történt változásokat mutatja a „Megváltozott etimológiai minősítések” című rész: az *EWUng* a *balkon*-t nemzetközi, az *akkurátus*-t latin, a *kastély* valamint *rostély* szavakat olasz eredetűnek minősíti, míg ugyanezeket a TESz a németből eredezteti. Néhány szóról viszont időközben kiderült „német származásuk”, mint pl. a *frakk* vagy a *grafit* esetében, amelyek eddig nemzetközi eredetűnek számítottak. A kötetben szerepelnek még továbbá „Pontosított, megerősített és elgyengített etimológiák” (62–66). Ezek közül az utóbbiakra két példa: a *facér* valamint *morfondíroz* szavakról kiderült, hogy német eredetük csak valószínűsíthető. A „Közvetített és kétszeres átvételű jövevényszók” című fejezetben (67–75) olyan szavakat ismertet a szerző, amelyek német közvetítéssel kerültek a magyarba; az indító nyelv azonban vagy francia (*affér*), vagy angol (*bricsesz*), vagy jiddis, mint pl. a *haver* esetében, vagy egyéb más nyelvek (leggyakrabban a latin). Kétszeres átvételű szó pl. a *joghurt*, amely oszmán eredetű, de később „a németből is átvettük”.

Ismertetésem célját és célközönségét tekintve talán a tükörjelenségeket, tüköralakzatokat, tükörszókat, tükörfordításokat, részfordításokat (77–86), a német hatásra keletkezett jelentéseket (87) és a mögöttes német eredetet tárgyaló (91–96) részek a legérdekesebbek. Ismert tény, hogy a német nyelv olyan terminusok tekintetében, mint *Lehnbedeutung*, *Lehnübertragung*, *Lehnübersetzung*, *Lehnprägung* igen gazdag. Ezek között azonban nem könnyű eligazodni, ugyanis a különböző (német nyelvű) nyelvészeti szótárak az egyes címszók alatt ugyanazt a két-három példát hozzák, de a jelentésmagyarázatok különbözőek. Nos, Gerstner

Károly munkája ezen a téren komoly segítséget nyújt az eligazodni vágyóknak. Különösen jól használhatók a szólisták, amelyek alapján minden definíció nélkül – még az etimológiában kevésbé jártas olvasó is – pontosan megértheti, mit is jelentenek ezek a fogalmak. Szemléltetésül néhány példa az ún. tükörjelenségekre: tükörfordításnak számítanak például a *Kaiserschnitt*–*császár-metszés* vagy a *Stilleben*–*csendélet*, részfordításnak a *Zippverschluss*–*cippzár* vagy a *Damwild*–*dámvad*; az *ausgiebig*–*kiadós* és a *Kellner*–*pincér* pedig a tüköralakzatok csoportjában szerepelnek. Német hatásra keletkezett jelentések (Lehnbedeutung) a *Zug*–*vonat*; *Kranich/Kran*–*daru* stb. szavaink. Egyértelmű a mögöttes német eredet az *elnök* vagy a *kézenfekvő* esetében: az előbbi a *Vorsitzender* német minta alapján; a mára már elavult *elől ülnök*-ből keletkezett, az utóbbi az *etw. liegt auf der Hand* tükörfordításának számító *kézen fekszik* határozós szintagma alapján.

Érdekes még egy mondat erejéig kitérni a német közvetítéssel a magyarba került vándorszók (99), mint pl. *butik*, *krizantém*, *majolika* listájára is, amelyek közül szintén jó, ha tartogat néhányat a tarsolyában a gyakorló magyar- és idegennyelv-tanár.

A felsorolt fejezetcímek, valamint az a tény, hogy a munka a *Nyelvtudományi Értekezések* 145. köteteként jelent meg, egyértelműen utalnak arra, hogy a *Német vonatkozású elemek újabb etimológiai szótárainkban* komoly tudományos igénnyel, főleg etimológus kutatók számára készült, amelyben a szerző mélyreható kutatásainak, rendszerező (aprólékos) munkájának eredményét tárja az olvasó elé. Ismertetésem célja az volt, hogy rávilágítsak: a szűk szakmai körökön túl mindazok haszonnal forgathatják (forgathatnák, ha könnyebben hozzáférhető lenne) Gerstner Károly munkáját, akik a két nyelv egymáshoz való viszonyával foglalkoznak, legyen az német–magyar összehasonlító nyelvészettel ismerkedő diák, vagy gyakorló magyar-, illetve német szakos tanár. A szerzőnek érdemes lenne elgondol-

kodnia azon, hogyan lehetne mindezt népszerű tudományos formában, kereskedelmi forgalomban is megjelentetni.

Menus Borbála

Babits Anna – Kenyeres Ildikó

## Középiszkolai német nyelvtan

Corvina: Budapest, 2001. 152 p.

Még a tanév befejezése előtt, ez év márciusában jelent meg a Corvina kiadó gondozásában, a kiadótól megszokott szép kiállításban és elérhető áron Babits Anna és Kenyeres Ildikó német nyelvtankönyve, amely minden valószínűséggel pótolni fogja azt a hiányt, amit a középiszkolában tanuló diákok és tanáraik évek óta éreznek, annak ellenére, hogy a német nyelvtan témakörében írt könyvek kínálata gazdag. Nem volt azonban eddig a piacon olyan *könnyen kezelhető, rövid, összefoglaló nyelvtankönyv*, amelyet célzottan a *középiszkolásoknak* írtak.

Fontos kiemelni a célcsoportot, vagyis azt, hogy a szerzők a *középiszkolások számára* írták a könyvet, mert csak így válik érthetővé, miért nem hasonlít ez a nyelvtankönyv az eddigiekhez. Hiányoznak belőle ugyanis olyan témakörök, melyek minden teljességre törekvő nyelvtankönyvben megtalálhatók. Így nincs szó benne például a német nyelv eredetéről és történetéről, a helyesírás szabályairól, valamint nem tárgyalják a hangtani ismereteket, a szóhangsúlyt, a mondathangsúlyt és a hanglejtést sem. Nem azért, mintha ezek az ismeretek nem lennének fontosak a német nyelvet tanuló diákok számára, hanem azért, mert ezeket az ismereteket a diákok a nyelv tanulása során a gyakorlatban sajátítják el. Akiket pedig még a szabályok is érdekelnek vagy éppen nyelvtörténeti tudásukat akarják gyarapítani, azoknak van lehetőségük sok más forrásban utánanézni, és ehhez jó segítséget nyújt a könyv végén található irodalomjegyzék.

A könnyen kezelhetőséget a világos felépítésű táblázatok és a vastag, illetve dőlt betűs kiemelések biztosítják. Ugyanezt a célt szolgálja a könyv végén található tárgymutató (Sachregister), ahol az egyes címszavak mögött a fejezetekre és azon belül a megfelelő pontra utalnak a számok. A tárgymutatót természetesen lehet majd egy újabb kiadásban pontosítani. (Hogy csak egy apró példát említsünk: az *und* címszó mellett csak a IX.4.1.1. utalás szerepel, holott nagyon fontos tudnivaló található a IX.4.2. pontban is.)

A rövidség pedig kézzel fogható: az eddig rendelkezésünkre álló több mint 400 lapnyi nyelvtankönyv (gyakorló tanárként tudom, milyen riasztó hatású) helyett ez a kiadvány 150 lapon foglalja össze a középiskolás diák számára nélkülözhetetlen nyelvtani tudnivalókat. Ezt úgy oldották meg a könyv szerzői, hogy egyrészt nem bocsátkoztak ismétlésekbe, hanem vissza-, illetve előreutalásokkal hívják fel a figyelmet arra, hogy az említett jelenségről a könyv melyik fejezetében lehet részletes információhoz jutni, másrészt gondosan vigyáztak arra, hogy csak annyi anyag kerüljön a könyvbe, amennyinek ismerete feltétlen szükséges a kerettantervben leírtak elsajátításához.

Ahhoz, hogy egy ilyen új szemléletű, csak a legfontosabb ismereteket közlő, könnyen kezelhető nyelvtankönyv szükséges, nagy tanári gyakorlatra van szükség és arra, hogy a tankönyvírók jól ismerjék a német nyelv kerettantervben rögzített követelményeit. A két szerző, Babits Anna és Kenyeres Ildikó, hosszú évek óta tanítanak középiskolában és dolgoznak a Goethe Intézet multiplikátoraként. Ebben a minőségükben szerte az országban középiskolai tanárkollégáik számára tartottak továbbképzéseket és vitattak meg sok fontos, a középiskolai német nyelv oktatásával kapcsolatos kérdést. A könyv tematikájának kialakításakor messzemenően figyelembe vették a tanárok véleményét. Tekintettel voltak továbbá arra is, hogy napjainkban a hivatalos tankönyvkínálati listáról az iskolák a

profiljuknak legjobban megfelelő választást ki, amiből az következik, hogy egy minden középiskolás számára írt nyelvtankönyvnek alkalmasnak kell lennie arra, hogy a legkülönbözőbb tankönyvek mellett segédkönyvként (Nachschlagewerk) használható legyen. Azt hiszem, ennek az elvárásnak maximálisan megfelel a könyv, olyanmódon, hogy bátran ajánlhatjuk nemcsak a középiskolában, hanem a nyelvviskolákban vagy éppen otthon önállóan németet tanuló diákoknak is. Bízunk benne, hogy az új tanévben felkerül a könyv a hivatalos segédkönyv-listára is.

A könyv 10 fejezetből áll: I. Az ige (Das Verb), II. A főnév (Das Substantiv), III. A melléknév (Das Adjektiv), IV. A melléknévi igenév (Die Partizipien), V. A számnév (Die Zahlen), VI. Az előjárósók (Die Präpositionen), VII. A névmások (Die Pronomen), VIII. Határozósók és módosítósók (Adverbien und Partikeln), IX. Mondattan (Syntax), X. Szóképzési lehetőségek (Wortbildungsmöglichkeiten). Felépítésében tehát ez az új tankönyv is alkalmazkodik az eddigi hagyományokhoz, vagyis szófajonként tárgyalja a német nyelvtant, majd a végén összefoglalja a mondattani ismereteket.

Sorrendben első helyre került a német mondattanban központi szerepet játszó szó-faj, az ige. Ezen a fejezeten belül külön ki kell emelni a módbeli segédigék másodlagos jelentésével foglalkozó részt (Die subjektive Bedeutung der Modalverben), mert ilyen rövid, érthető, jó példákkal alátámasztott összefoglaló diákoknak írt nyelvtankönyvben eddig nem jelent meg. Tovább lapozva a könyvet megállapíthatjuk, hogy minden részben megfelelő mennyiségben található példamondatok, melyek jól érthetőek, szó-kincsükben nem térnek el a tankönyvként használható nyelvkönyvek szókincsétől és nagyon szemléletesek, mert mindig az a rész van dőlt betűvel szedve, amiről az adott fejezetben éppen szó van. Pozitívumként értékelhető az is, hogy a példamondatok fordítására csak indokolt esetben került sor, mint például a már említett módbeli segédigék

szubjektív jelentését bemutató részben. A példamondatok segítségével sokszor olyan gyakorlati tudnivalókra, illetve csak a magyar anyanyelvűek számára gondot okozó jelenségekre hívják fel a szerzők a figyelmet, amelyeket – azt hiszem – hiába keresnénk más nyelvtankönyvben. Ilyen például a számnevek vagy a *pflügen* ige használatára vonatkozó útmutató. A könyv többféle, jól összeállított listát is közöl (pl. vonzatos igék, rendhagyó igék), melyek felsorolják mindazt, amit a középiskolákban 4 évig német nyelvet tanuló diáknak tudnia kell, illetve amit a tankönyvként használt nyelvkönyvek tartalmaznak.

A könyv munkanyelve magyar, de a nyelvtani meghatározások minden esetben németül is szerepelnek. A német nyelvű példamondatok az új német helyesírás szabályait veszik figyelembe. A könyv stílusa közvetlen, végig azt érezheti a tanuló, hogy a tudnivalók neki szólnak, az ő munkáját akarják segíteni. Mondhatnánk divatos szóval azt is, hogy végre egy olyan „felhasználóbarát” nyelvtankönyv került a könyvesboltokba, amely nem szigorú, személytelen szabályok gyűjteménye, hanem annak a nyelvoktatási koncepciónak felel meg, ami szerint a nyelvtan ismerete nem cél, hanem eszköz kommunikációs szándékaink megvalósításában.

*Gy. Szabó Judit*

Pomázi Gyöngyi (szerk.)

## **Magyar–német zsebszótár**

Dávid Gábor Csaba (szerk.)

## **Német–magyar zsebszótár**

Akadémiai Kiadó: Budapest, 2001.  
464 p., ill. 431 p.

Az Akadémiai Kiadó a nagy- és kisszótár után most megjelentette magyar–német és német–magyar zsebszótárát is. A német nyelvi adatbázist 1998-ban hozták létre a régi Halász Előd-féle nagyszótár anyagából

kiindulva. Az „ős-Halász” idején még az első rész, a német–magyar szótár megjelenését követően több mint négy évet kellett várni, amíg a magyar–német változat elkészült. Ma az immár több milliót meghaladó lexikográfiai adatnak a frissítése, bővítése és adott célra történő aktualizálása lehetővé teszi, hogy a „szótár-kistestvérek” ilyen viszonylag rövid idő alatt megjelenjenek.

Hogy a felhasználó egy konkrét szótárral elégedett lesz-e, az elsősorban két tényezőtől függ: sikerült-e azt a szótárt kiválasztania, amelyet az ő speciális felhasználói igényeit legjobban megközelítve állítottak össze, továbbá, hogy a benne felhalmozott információk számára mennyire hozzáférhető, mennyire tudja azokat saját nyelvhasználatában értékesíteni. Mert a szótári szócikk talán a legsűrűbbre tömörített szövegfajta, amelynek teljes befogadása, dekódolása nem mindenki számára magától értetődő. A szótárban az adatokat nagyon világosan, helytakarékosan, mégis áttekinthetően, átfedések nélkül kell szöveggé szervezni. Ezek a követelmények a zsebszótárak készítőire is érvényesek: a szűk terjedelem őket fokozott szócikk- és adattakarékosságra szorítja.

Nézzük meg, hogyan felelnek meg az új akadémiai kiadványok a fenti elvárásoknak. A megfelelő szótár kiválasztásának kérdése a szerkesztő oldaláról így merül fel: jól kell prognosztizálnia azoknak az idegen nyelvi igényeit, akik az adott szótárt használni fogják. Felmérésekre, felhasználói tapasztalatok megbízható elemzésére alig támaszkodhat. Mégis jó választ kell adnia arra a kérdésre, hogy kik és milyen célból fognak a zsebszótárhoz folyamodni.

Egy felhasználói csoporttal mindenképpen számolni kell: az utazókkal, turistákkal, akik helyzetükből adódóan a lehető legkisebb méretű és súlyú nyelvi segédeszközt fogják igénybe venni, a „zsebükbe” tenni. Helyzetükből következik, hogy a zsebszótárnak könnyen kezelhetőnek, jól olvashatónak kell lennie (nem lehet egészen apró betűs), tipográfiaileg könnyen áttekinthetőnek (a lényeges tájékoztatósi pontoknak szembe-

szókőnek), az információknak könnyen érthetőnek kell lenniük.

Az akadémiai zsebszótárak készítői valóban megcélozták ezeket a felhasználókat. A tipográfiai kialakításnál kétségkívül a fenti elvárások lebegtek a szemük előtt. A szóanyag kiválasztásáról így írnak: „A szótárban elsősorban létező tárgyak, jelenségek, cselekvések megnevezései találhatóak. (...) A szótár tartalmazza a legismertebb állatok, növények, anyagok, ételek, betegségek (...) neveit, az idővel kapcsolatos kifejezéseket és a leggyakoribb igéket, főneveket, kötőszókat.” (Hogy a kötőszók pl. a határozószókkal vagy az előjárószókkal szemben miért szerepelnek kiemelten, nem igazán belátható. Szerencsére ez csak az előszóban van így.) A továbbiakban kiemelik, hogy az arányos szókészlet kialakításakor egyedül az utazással kapcsolatos szavak, kifejezések terén tettek kivételt. Valóban: mind a német–magyar, mind a magyar–német rész szóállományában nagyobb számban szerepelnek azok a szavak, amelyekre egy külföldi út során szükség lehet. Ugyanakkor jogos lehet a kérdés: miért nem vették ugyanígy figyelembe azt az alapvető szókincset is, amelyre egy külföldiekkel tett hazai séta során lehet szükség? A kultúrák közötti átjárás egyre inkább két- és többoldalú, és ez a tény a hagyományos szótártípusokra sem maradhat hatás nélkül.

Az előszó azt is leszögezi, hogy a szótár elsősorban a magyar anyanyelvű felhasználók igényeit tartja szem előtt. A recenzens örült, amikor ezen szempont érvényesülése az alábbi finomságokban is tetten érhető volt: az alfabetikus szólistát földrajzi nevek-ből válogatott lista követi. Ebben olyan, német szóanyagban nem nyilvánvaló, viszont közkezdvelt úti célok is megtalálhatóak, mint Milánó, Firenze, Velence. Pomázi Gyöngyi földrajzos érdeklődését mutatja, hogy a magyar–német szóanyagban a Rák- és Baktéri-tó neve is megtalálható; ugyanakkor logikus, hogy Dávid Gábor Csaba a német–magyar irányban inkább várható előfordulású német tartományok neveit vette föl. Az a kérdés

viszont felvetődik, hogy a magyar városok német nevei (pl. Sopron, Győr) miért csak a német–magyar listában szerepelnek. Kár, hogy a német–magyar részben nem jutott hely a népneveknek (ez a kötet kb. 40 lappal rövidebb, mint a magyar–német). Ezt a döntést az indokolhatta, hogy a német nyelvű alak az országnév és a magyar ekvivalens ismeretében felismerhető, ami (a magyar anyanyelvű felhasználó esetében) fordítva nem lenne igaz.

Vessünk egy pillantást ezek után arra, hogyan tudnak segíteni ezek a kiadványok a szótározónak szavak, lexikai egységek helyes használatában. Ezen a ponton nemcsak az lényeges, milyen adatokat sikerült elhelyezni a szócikkekben, hogy ezek megadása következetes-e, hanem hogy mennyire érthetőek, „kiolvashatóak” ezek az információk a megcélzott felhasználói csoport számára. A borítón azt olvassuk, hogy a szótár „több mint 30 ezer címszót és jelentést”, továbbá „65 ezer szótári adatot” közöl. Azal, hogy az adatok száma több mint kétszerese a szócikkek és jelentések számának, az átlagos műveltségű szótározónak még nem mondtunk sokat. De ha konkrétan utánanéznünk, hogy az igék tárgyas vagy tárgyatlan volta, a Perfektet képző segédigéje, erős igék esetében az igealakokon túlmenően legtöbb esetben mind a magyar, mind a német vonatkoztatot megtaláljuk, sőt ha szükséges, utalást a stílusrétegre és magyarázatot a jelentés egyértelműsítéséhez, akkor meg kell engednünk, hogy ezek a zsebszótárak magasra tették maguknak a mércét és sok olyan információt is nyújtanak, ami ilyen terjedelmű szótáraknál nem magától értetődő. Különösen jól sikerültek a jelentésmagyarázatok az igéknél: tömörek, egyértelműek és zsebszótárhoz mérten igazán nem fukarkodnak velük: mindig megtalálhatóak, ha elősegíthetik a pontosabb nyelvhasználatot. Természetesen nemcsak az igéknél szerepelnek a jelentést egyértelműsítő, rövid és ügyesen alkalmazott irányítószók, de gyakori szerepeltségük nyelvhasználatra nézve hasznos volta itt különösen szembeötlő. (Lehet, hogy a szer-

kesztők nyelvtan-felfogása inkább igecentrikus? (Ez a recenzióból csak rokonszenvet vált ki, s a szótárnak mindenképp javára válik.)

Mostohább elbánásban részesülnek ugyanis a főnevek. A névelőn kívül más adat nem szerepel: sem az egyes szám birtokos eset, sem a többes szám. Ez a megoldás részben azzal indokolható, hogy az egyes szám és a többes szám használata a két nyelvben az esetek igen nagy számában eltér egymástól: ahol a magyarban minden további nélkül használjuk a többes számot, ott a németben, még ha nem is „Singulariantantum”-mal van is dolgunk, főleg csak az egyes szám használatos és fordítva. A tárgyak és élőlények neveinél mégis nagyon hiányzik a többes számra sőt, adott főnévcsoportoknál a *csak e. sz.*, *csak t. sz.*-ra utaló adat. Találunk jelzést az átvitt értelmű használatra, a stílusrétegre, az igekötők vagy előtagok elhagyhatóságára, mindenütt kielégítően tájékozódhatunk a kiejtésről és a szóhangsúlyról.

Milyen nyelvi felkészültség kell ezeknek az információknak az értelmezéséhez? Úgy gondolom, hogy aki a nyelvet tanulja és nem egyszerűen idegen nyelvi környezetben elsajátítja, az hasznosítani tudja ezeket az információkat. Főlegesen nem hemzsegnék a szótárakban a nyelvtani fogalmak; a szófaji besorolást is csak homonimák esetében adják meg és akkor, ha a címszó az adott szócikkben megadottnon kívül más szófajú is lehet, s így ez az információ meghatározó. A szótárak kihajtható hátsó borítóján található rövidítésjegyzék segíti az információk értelmezését.

Jól szolgálják a szótár használhatóságát a makrostruktúra többi összetevői: a rövid előszó, a tömören és világosan, a nyelvtanulással valamelyest hadilábon álló olvasó számára is érthetően megfogalmazott szótárhasználati tudnivalók, amelyeket a borító belső oldalán nagyon szemléletes táblázatos szócikk-bemutató, a függelékben pedig a földrajzi neveken kívül a számok és a rendhagyó igék listája egészíti ki.

A fentiek értelmében remélhető, hogy a szótár használói egyet fognak érteni a bírálóval abban, hogy ezekkel a zsebszótárakkal tartalmaz, nemcsak kezükhöz, hanem nyelvismeretükhöz is ügyesen „simuló” segédeszközöt kaptak.

Tamássyné Bíró Magda

Thomas C. Dahn

## Wörterbuch der ungarischen Umgangssprache

Helmut Busch Verlag: Hamburg, 1999. 328 p.

A Pécssett élő német szakember, Thomas C. Dahn könyvét a kontinens egyik legjobb kiadója adta ki. Ez a szótár két szempontból is figyelmet érdemel: *a)* tudomásom szerint ez az első magyar–német szleng-szótár; *b)* a szerző filológiai és élőnyelvi kutatásai alapján eredeti művet alkotott. A könyvet a magyar iránt érdeklődő németek (németül tudók), a magyart németek számára oktatók és a szleng-kutatók egyaránt jól felhasználhatják saját céljaikra.

A szerző általános célja az írott nyelvtől eltérő speciális kifejezések ismertetését: a különböző társadalmi csoportok, a fiatalok, diákok, katonák, illetve az alvilág által használt nyelvi anyagot – szótári formában.

A monográfia értékű gyűjteményben 8000 szócikk, számos gyakorlati nyelvhasználati útmutatás, hasznos etimológiai utalás található. A szavak a magyar betűrend szerint jelennek meg; ez megkönnyíti a címszavak megtalálását: első pillanatban láthatóvá válnak a szócikken belüli jelentések. Ennek a módszernek azonban az a hátránya, hogy a kifejezések esetében több munkát igényel a legmeghatározóbb szó szerinti keresés. Ez a dilemma valószínűleg felvetődik minden hasonló jellegű segédkönyv esetében; így például András T. László és Kövecses Zoltán *Magyar-angol szlengszótár* (Tankönyvkiadó: Budapest, 1994) című művében. Nehéz



eldönteni, de talán ez a betűrendes megoldás tekinthető inkább „felhasználó-barátnak”.

A szóanyag összeállításában a szerző forrásai az öt körülvevő hétköznapi nyelv, azután a szépirodalom, az újságok, folyóiratok, a rádió és a televízió nyelve, valamint saját kérdőíves gyűjtése volt. A kötet végén gazdag szakirodalmi bibliográfia található; ennek a nyelvi anyagát is feldolgozta Thomas C. Dahn. Nyilván akadnak majd olyan kifejezések, amelyeket nem tartalmaz ez a szótár sem, hiszen a magyar szlengben lehetnek térbeli változatok és állandóan létrejövő új kifejezések. (Érdekes volna a Magyarország határán kívüli magyar nyelvtömbök szlengjéről többet tudni; ez azonban nem a Pécssett élő szerző feladata.)

A könyv jó tipográfiája segíti az áttekinthetőséget. A vastag betűs címszavak után sima szedéssel találjuk először a magyar nyelvű magyarázatot zárójelben, majd a német megfelelést, illetve – szükség esetén – a német nyelvű magyarázatot, ismét zárójelben. Többjelentésű szó esetében a szerző megszámozza mind a magyar, mind a német jelentéseket. A kiegészítő anyag (szó szerinti fordításban megadott szavak, kifejezések, etimológiai, stilisztikai és szemantikai megjegyzések) szögletes zárójelben szerepelnek. A szócikkek belüli német és magyar nyelvi anyag, legtöbbször frazeológiai egységek (valamint egyes rövidítések) dőlt szedésűek.

Stilisztikai besorolást (például vulgáris, humoros) ritkán találunk a kötetben. Ennek feltehetően az az oka, hogy ezt nem is mindig lehet egyértelműen meghatározni, mivel beszédhelyzettől függően változhat egyes kifejezések stilisztikai jellege.

A szó szerinti fordítás általában többféle információt ad. Persze az volna az ideális, ha mind a tartalom, mind a stílus szempontjából vissza lehetne adni a magyar kifejezéseket német nyelven; a legtöbb esetben azonban ez nem kivitelezhető. Ekvivalenciák megadásában a szerző az arany középutat választja, vagyis elkerüli azt a veszélyt, hogy ismeretlen szóval magyarázzon egy másik

ismeretlen szót. Ugyanakkor szem előtt tartja azt is, hogy a német – magas szintű – lexikográfiai metanyelv segítségével nem adható vissza egy-egy magyar köznyelvi kifejezés. Dahn, ahol csak teheti, először a mindenki számára érthető standard német megfeleléseket adja meg, s csak ezt követi a német szleng.

A művelt nyelvhasználó számára nagyon hasznosak az etimológiai megjegyzések; a kötet végén betűrendben felsorolja a német, a jiddis, cigány, szláv (ceh, lengyel, orosz, szerbhorvát, szlovák és szlovén), illetve egyéb (angol, francia, olasz, román és spanyol) eredetű jövevényszavakat. Dicséretes a cigány eredetű magyar szleng kutatási hagyományának folytatása.

A könyv igen jól szerkesztett, átgondolt mű. Segédeszközként és olvasmányként nemcsak nyelvészek, nyelvtanárok és magas szintű nyelvhasználók számára ajánlható, hanem mindenki számára, aki magyar vagy/és német nyelvtudását bővíteni, frissíteni, választékosabbá tenni kívánja. Sokoldalúan használható könyv: a már említett alkalmazási lehetőségek mellett segíti a nyelvtudás ellenőrzését és a szövegértési nehézségek áthidalását is. Ez egyúttal azt jelenti, hogy a magyar nyelvnek németek számára történő tanításában (akár Magyarországon, akár külföldön) is fontos segédeszköz lesz ez a szótár.

Reméljük, hogy valamilyen formában megjelenik majd a friss német szleng magyar lexikográfai feldolgozása: vagy az egyre gazdagabb német–magyar szótárak keretében, vagy egy önálló műben.

*Koloszár Ibolya*

Majorosi Anna – Perjés István (szerk.)

**A pedagógus-továbbképzés problémáira**  
***Brennpunkte der Lehrerfort- und -weiterbildung***

OKKER Kiadó/Kodolányi János

Főiskola: Budapest–Székesfehérvár,  
 1999. 343 p.

A 70-es évek közoktatási reformjai Európaszerte a vártnál kisebb eredménnyel jártak. Ennek egyik oka, hogy a pedagógusok képzésének és továbbképzésének jelentőségét figyelmen kívül hagyták. Az Európa Tanács országainak miniszteri konferenciája már 1987-ben felvázolta a fejlesztés irányait; ezután a fejlettebb országokban megtörtént a pedagógus-továbbképzésnek rendszerré szervezése, tartalmi orientálása és eszközrendszerének létrehozása. Azóta a rendszer hatékonyságának fokozása alapvető feladat.

A magyar pedagógusok továbbképzése az 50-es évektől a 70-es évekig tartalmilag, ideológiailag központilag meghatározott, szervezetileg hierarchizált, s jogilag többé-kevésbé szabályozott volt. A 80-as évektől kezdődően folyamatosan megszabadult a központi irányítástól, fokozatosan pluralizálódott, szakmai kínálata gazdagodott. Észrevehetően felerősödtek benne a „piaci viszonyok”, így az irányítás kiszolgálójából mindinkább pedagógiai-szakmai szolgáltatássá alakul át. – Ezzel párhuzamosan a közoktatás-politikai irányítás lemondott a továbbképzés tartalmi prioritásainak kijelöléséről, a rendszer összefogásáról és a folyamatoknak – akár csak regisztratív – követéséről is.

Pedagógus-továbbképzési rendszerünk megújítása és a mai európai tendenciákhoz igazítása időszerű feladat; újjászervezését végig kell gondolni értelmezésbeli, strukturális, funkcionális és tartalmi, illetve a minőségi szempontok alapján.

Ez a könyv régi mulasztást pótol: a pedagógus-továbbképzés történeti, összeha-

sonlító, elméleti és gyakorlati kérdéseit tisztázza magyar és német nyelven.

A szerkesztők közel 20 főnyi szerzői gárdát (szakértőket, kutatókat, oktatókat) hoztak össze, akiket „összeköt a továbbképzés ügyét kísérő szellemi izgalom”. Ez a nemzetközi csapat közös gondolkodás (projektumok, nemzetközi továbbképzések és személyes találkozók) keretében boncolgatja a témát; és – osztrák, svájci és német minta felhasználásával – mintákat ad arra, hogy milyen állomásokon át vezet az út egy minőségi továbbképzési rendszerhez Európában. Mindez apropóul szolgál a szerkesztők nem titkolt szándékának valóra váltásához a magyarországi továbbképzési rendszer átalakulási folyamatának és az új minőségelvű rendszer első tapasztalatainak bemutatására.

A kötet – Báthory Zoltán professzor ajánlását és a szerkesztők bevezetőjét követően – három fő fejezetben tárgyalja a témát; IV. fejezetében pedig bőséges tájékoztató irodalmat ad a 1983–1998 közötti magyarországi pedagógus-továbbképzési rendszerről.

„A jó továbbképzés elméleti tézisei” című I. fejezet a következő öt kisebb alfejezetet tartalmazza: „Autonómia a továbbképzésben”; „A továbbképzés szervezeti minősége”; „A továbbképzés pedagógiai minősége”; „A továbbképzés piaciorientált minősége”; „A továbbképzők minősége”; „A továbbképzés dilemmái”.

Mindegyikben található újyszerű gondolatok és megközelítések; itt most azt a két alfejezetet szeretném kiemelni, amelyek a pedagógusokra irányul. Az „Autonómia a továbbképzésben” című alfejezetben először az autonómia fogalmának változásaival foglalkozik, majd arra kapunk választ, miért szükséges az autonómiát a tanár-továbbképzések központi kérdéseként kezelni. Ezt követően a 4 főnyi svájci szerzői csoport (B. Künzle, M. Müller, M. Thurnherr, L. Wertschlag) saját tapasztalatait felhasználva keresi a választ, milyen beállítottság és milyen tanári magatartás meghatározó az autonóm tanulásban. Majd egy dinamikus segéd-

eszközt (vázlatot) ad a továbbképző szakember egyéniségének, képességeinek, viselkedésének, erős és gyenge oldalainak feltérképezésére. – A tudás társadalmában a pedagógus professzió beállítottsága, tanulási motivációja központi kérdés. A tanulva tanítani gondolkör szempontjait foglalja össze „A továbbképzők minősége” című alfejezet, amely a „multiplikátor” profilját tisztázza. A tanár-továbbképző szakembernek szakmai és emberi minősége, felkészültsége és a továbbképzésen résztvevő pedagógusnak tanulási/képzési szituációban való sikeres – és kölcsönös megelégedésre szolgáló – együttműködése fontos elmozdulási pont lehet a korszerű továbbképzési rendszerben. A multiplikátor felkészítésének, képzésének és profiljának tervezésére és kivitelezésére kínál megvalósítható modellt az osztrák H. Hauzer.

A könyv második fő fejezete „A jó továbbképzés gyakorlati tézisei”-vel foglalkozik. „A továbbképzés minőségi fejlesztése” alfejezet (Tanártovábbképzés Svájcban, merre haladjon a fejlődés. Szerzője Charles Landert.) a 60-as évektől követi nyomon Svájcban a tanártovábbképzésre készített projekt megvalósítási szakaszát. Két forgatókönyv-javaslatban fogalmaz meg ötleteket a továbbfejlesztésre, melynek során nemcsak a tanári kompetencia fejleszhető folyamatosan, de megőrizhető a tanár munkaképessége is.

„A jó továbbképzés szervezeti, pedagógiai és szolgáltatói kritériumai” című részben a németországi minőségkritériumok, szervezési és rendszerstruktúrák közel három évtizedes fejlődését Peter Faulstich mutatja be elsősorban a szakmai továbbképzés minőségkritériumokat is figyelembe vevő felvillantásával. Fontos megállapítása, hogy az egyes kurzusok minőségét nemcsak a meghirdetők és az intézmények kvalitása határozza meg, hanem azok a keretfeltételek is befolyásolják, amelyek a továbbképzési szféra rendszerének struktúrájából fakadnak.

A további alfejezetek a magyar tovább-

képzési rendszer utóbbi 10 évének főbb átlomásait veszik górcső alá. A Majorosi Anna által írt „Kritériumkatalógus a magyar továbbképzésben” és „A kritériumkatalógus használata: a németnyelv-tanárok továbbképzése” című fejezetekben az oktató minőségének kérdéseiről, illetve a pedagógus-továbbképzések minőségbiztosításának lehetséges módozatairól esik szó. Ez voltaképpen a mára valósággá vált továbbképzések akkreditációs rendszere kiépítésének kezdeti lépéseit foglalja össze. Fő eleme a továbbképzési szakkritérium-katalógus, melyet a továbbképzési programok tervezésekor, illetve értékelésekor mint segédletet használnak a felkínálók és a fogyasztók egyaránt.

A szakkritérium-katalógus szak-, illetve műveltségterületenként leírja a program lebonyolításának szakmai kritériumait, a fejlesztendő pedagógusi kompetenciákat, a hozzárendelhető célrendszert és tartalmi szinteket. – A kötetben néhány mintát közölnek a szerkesztők az 1996–1998 között *Nyelvpedagógusok* (Majorosi Anna – Poór Zoltán); *Földünk és környezetiünk* (Lakotár Katalin és Veres Márton); *Osztályfőnök* (Szekszárdi Júlia) címmel készített szakkritérium katalógusból (jelezve, hogy a többi az OKI PTI honlapján olvasható).

A kötet harmadik fő fejezete „A magyar továbbképzési rendszer”-t mutatja be. Oktatáspolitikai trendek jelennek meg a Kaján László által írt „A pedagógus-továbbképzés itthonról nézve – merre megy a világ, merre járunk mi” című részben. Majorosi Anna különböző dokumentumok alapján összeállítást közöl „A magyar továbbképzési rendszer felépítésének stratégiai lépéseiről”. Gönczöl Enikő „A továbbképzési rendszer átalakításának első tapasztalatai”-t fogalmazza meg. A fejezet zárásaként a Majorosi Anna – Perjés László szerzőpáros bemutatja „A holnap minőségelvű továbbképzési rendszerét: a torta modellt”. – A megreformált magyar továbbképzési rendszer elmélete és gyakorlati megvalósulása napjaink valósága, melynek előnyeit-hátrányait személyes tapasztalatként, a könyv segítségével

pedig intellektuális élményként élheti át az olvasó. Ezért különösen figyelmébe ajánlom a kötetet a képző intézményeknek, képzőknek, oktatáskutatóknak, a továbbképzés piacán megjelenő valamennyi szereplőnek, valamint az érdekelt döntéshozóknak, hogy kölcsönös együttműködésben a magyar pedagógus-továbbképzés minősége megfelelhessen a kor kihívásainak.

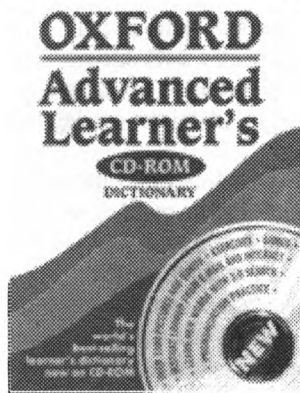
A kötetből a következő összkép bontakozik ki: a 90-es években a magyar közoktatás irányítása számára megnyílt a lehetőség a hosszú ideig tartó kaotikus állapotok felszámolására, egy felvilágosult, jól moti-

váló, az európai trendeket is figyelembe vevő, a helyi döntéseknek helyt adó és minőséget garantáló rendszer megalkotására, amihez jelentős anyagi támogatás is társult. A jelen továbbképzési rendszer bizonyos kötelezettségek előírásával centralizált, sokszor formális előírásokat hangsúlyoz, és az akkreditációs érdekeltség túlzásai miatt pazarló is. A jövőben szükséges lesz visszatérni az Európa felé tett kezdeti lépésekhez. Ez azonban már csak egy másik kötet témája lehet.

*Görcsné Muzsai Viktória*

## SZOFTVER-KRITIKA

### Oxford Advanced Learner's CD-ROM Dictionary



Oxford University Press, 2000.

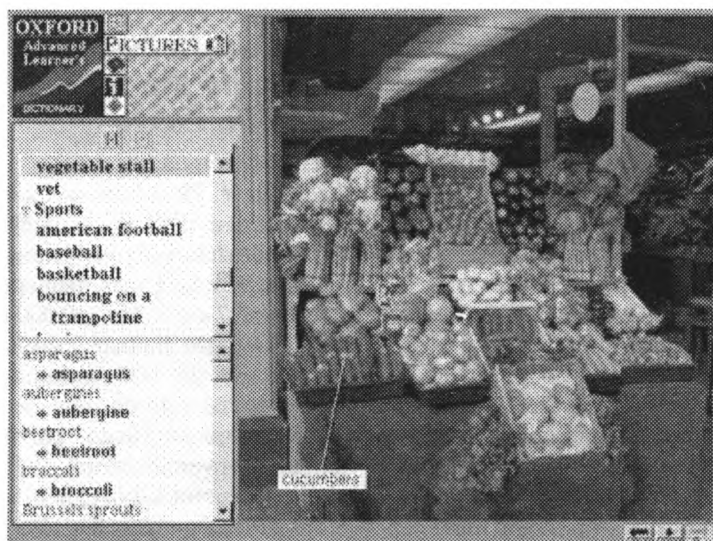
Minimum hardver- és operációsrendszer-igény: IBM kompatibilis számítógép, 133 MHz processzor, 24x CD-ROM meghajtó, SVGA monitor, 32 MB memória, Windows 95.

A CD anyaga a jól ismert *Oxford Advanced Learner's* (OALD) szótárra épül – több mint nyolcvanezer címszót tartalmaz. A szócikkek megadják a brit és az amerikai

kiejtést is; több mint négyezer új jelentéssel bővült a korábbi kiadásokhoz képest, és a példák között kifejezetten a CD-ROM számára írtakat is találunk. A meghatározásokon kívül a program részét képezi a háromdimenziós kereső, amellyel a felhasználó a keresett szó szemantikai térképét járhatja be.

A meghatározásokat 680 interaktív kép és ezeken belül kilencezer hivatkozás egészíti ki; a kép egyes elemeire kattintva meghallgathatjuk a szavak kiejtését és közelebbről is megtekinthetjük a részleteket. Igen jó minőségű klipek is vannak a CD-n, amelyek többek között az arckifejezések egyes szavait illusztrálják – ennek segítségével a tanuló megismerheti például a *blink* és a *wink* igék jelentése közötti különbséget. Külön említésre érdemesek azok a képek, melyek valamilyen tevékenységet ábrázolnak. A képek különböző területeire kattintva a tevékenységekkel kapcsolatos szókincsről tanulhatunk.

A világ számos tájkát bemutató színes térképek és a földrajzi nevek és kifejezések, valamint ezek kiejtése a CD-ROM további hasznos elemét képezik – még a legfurcsább szavak is szerepelnek ebben a részben.



A szótár emellett feladatokat is tartalmaz – ezekkel a tanulók egyszerű egértechnikákkal, de igen érdekes módon szerezhetnek új ismerteket főnevek, igék, melléknevek, határozószók, idiómák és kifejezések használatáról. Jó megoldás, hogy a program futtatásának elején meg kell adni a felhasználó nevét, s így azt többen is használhatják, például egy iskola komputeres laboratóriumában, s az alkalmazás mindegyik diáknak megőrzi a feladatokban elért pontjait.

A feladatoktól némileg különböznek a játékok – itt a tanulók három közül választhatnak: keresztrejtvény, idióma-fejtő és idióma-kereső. Az első kivételével ezekben egyszerre maximum három diák versenget egymással azzal a céllal, hogy a lehető legkevesebb betű lekérdezésével találják ki a kifejezéseket, hasonlóan a Szerencsekerék jellegű játékokhoz.

A CD-ROM legjelentősebb része maga az A-Z szótár. A tíz legfontosabb szolgáltatás a következő:

- szavak meghatározása,
- szófaj és regiszter szerinti keresés (ez segíthet egyes szófajok körében végzett kutatásban is),
- kiejtés meghallgatása,
- példamondatok megtekintése,
- kifejezések keresése,
- a meghatározásban szereplő szavak meghatározása,
- a szavak kiejtésének meghallgatása, gyakorlása, saját kiejtés rögzítése és visszajátvása,
- szócikkek jegyzetekkel való ellátása és mentése,
- számos modul nyomtatása (nem nyomtathatók ugyanakkor a képek, térképek és a háromdimenziós keresőképek),
- más programokkal való integrálás (internet böngészőkkel, email programokkal és szövegszerkesztővel).

Az OALD kezelése egyszerű – ha mégis segítségre van szükségünk, minden fontosat megtalálunk a súgóban, amely valamennyi esetre ad fogódzót. Ami a sebességet és a megbízhatóságot illeti, optimális működés-

hez 64 MB memóriára van szükség – ha ennél kevesebbel kell beérnünk, nem ritkák a lefagyások, különösen, ha éppen a videóanyagok töltődnek be, vagy ha a háttérben más programot is futtatunk. Mivel a CD-ROM használata akkor igazán hatékony, ha mellette szövegszerkesztőben is dolgozhatunk, jó, ha legalább 64 MB memóriával rendelkező gépre telepítjük az OALD-ot, így elkerülhetjük, hogy adataink esetleg elveszenek.

Az OALD CD-ROM-os változatát mindazonáltal bátran ajánlhatom minden angollal foglalkozónak: bár a többi multimédiás szótárnál borsosabb az ára, minden fillért megér. Teljesen egyetértek a dobozán látható szlogennel: én sem lehetek meg a szavaknak e tárháza nélkül. A hagyományos nyomtatott szótáranyag pontosságát multimédiás kiegészítőkkal és gyors keresési lehetőségekkel egyesítő kiadvány bizonyára tovább növeli az Oxford szótárakat használók népes táborát.

*Jaroslav Krajka*

## **LIZ 3.0 – Letteratura Italiana Zanichelli**

### ***CD-ROM dei testi della letteratura italiana a cura di Pasquale Stoppelli ed Eugenio Picchi***

Az először 1993-ban megjelent LIZ-nek nemsokára a harmadik – tovább tökéletesített – változata is az üzletekben lesz. Az új kiadás egyik kellemes meglepetése az ára: míg az 1997-es kiadás 280 000 lírába került, az új CD-ROM ára már „csak” 198 000 líra. A mintegy 25 000 forintnak megfelelő összeg természetesen nem kevés, de ha a CD-ROM-on olvasható, kinyomtatható és fájlokba konvertálható információk mennyiségére, valamint a szöveghez csatolt keresőprogram által nyújtott lehetőségekre gondo-

lunk, akkor nem kérdés, hogy megéri-e a beruházást. Nagyobb iskolák, intézmények költségvetésébe talán betervezhető a fenti kiadás, s nagyon jó lenne, ha a hallgatók minden olasz tanszéken legalább egy ilyen CD-ROM-hoz hozzáférhetnének.

A LIZ mintegy 182 olasz szerző összesen 780 művének teljes szövegét tartalmazza. Időrendben tekintve Assisi Szent Ferenc-től egészen a XX. század elejének olyan nagy hatású szerzőiig, mint D'Annunzio, illetve Pirandello terjed a választék. A legfontosabb írók és költők (Dante, Petrarca, Boccaccio stb.) valamennyi olaszul megjelent művét tartalmazza a CD-ROM, a felvett „kisebb” írók korpusza ugyanakkor nem teljes, tőlük csak a legismertebb írások szerepelnek. A fentiek mellett olyan, nem elsősorban irodalmi értékük miatt becsben tartott művek is megtalálhatók a lemezen, mint Guicciardini *Storia d'Italia* vagy Vasari *Vite* című műve, sőt egyes fontos újságok – a *Caffé* és a *Conciliatore* című folyóiratok – valamennyi évfolyamának anyagán kívül olyan kuriózumok sem maradtak ki, mint pl. Verdi szöveggönyvei vagy Carlo Collodi *Pinnocchio*-ja.

A pisai Consiglio Nazionale delle Ricerche nyelvészeti intézetében kifejlesztett Windows alapú DBT keresőprogram segítségével bármely szó vagy szókapcsolat előfordulására rákereshetünk egy vagy több kiválasztott szövegben. A program konkordanciák, együttesen előforduló szavak stb. összetett kombinációinak keresését is lehetővé teszi, s a megadott szempontok szerint listákat és statisztikát is készít. Valamennyi adat és lista mellett az eredeti szövegek és a kiválasztott szövegrészletek is elmenthetőek további feldolgozás céljára a programon belül, de akár szövegszerkesztőbe is konvertálhatóak. A keresés folyamán végig lehetőség van egy-egy szövegrész, illetve lista ki-nyomtatására is.

A CD-ROM futtatásához szükséges hardver követelményeknek egy jobb otthoni (minimálisan még 0,5 Mb szabad kapacitással rendelkező) személyi számítógép is

könnyen eleget tud tenni. Windows 3.1 vagy bármely későbbi változat alkalmas a program elindítására, a keresés gyorsasága természetesen a számítógép kapacitásának függvénye.

Az egyszerűen kezelhető program két alapvető részből épül fel. Az installálás után a Sala di Lettura (olvasóterem) és a LIZ 3 ikon tűnik fel a képernyőn. Az előbbi első-sorban a szövegek olvasására és gyors, folyamatos futtatására szolgál. Az utóbbi a (párhuzamosan kijelölt) szövegeken belüli keresések elvégzését teszi lehetővé.

A Sala di Lettura-ba történő belépéshez az *ingresso* (bejárat) gombra kell kattintanunk. A valóságos olvasóteremben rendelkezésre álló katalógusoknak megfelelően ekkor megjelenik a választható szövegek listája. A képernyő jobb oldalán ugyanekkor a következő továbblépési lehetőségek közül választhatunk:

Az *apri* (megnyitás) értelemszerűen közelíti a kívánt szövegrész megnyitásához. Nagyobb szövegegységek esetén azonban további pontosabb meghatározásokat kell adnunk, majd a program felkínálja a *leggi* (olvasás) menüpontot. Erre rákattintva – ha nem választottunk ki más részt – a rendszer automatikusan a megnevezett szövegegység elejét hívja be. Itt aztán még további lehetőségeink vannak: a *scorri* (futtatás) elindítja a szöveget, de a folyamatot bármikor megállíthatjuk, illetve folytathatjuk, nyilak segítségével szövegegységek – fejezetek – szerint ugorhatunk előre, illetve hátra. Az *esci* (kilépés), *indietro* (vissza) és *menu stampa* (nyomtatás) ikonok is folyamatosan jelen vannak, és ezek a funkciók bármikor aktiválhatóak.

A *menu stampa* (nyomtatás) a nyomtatni kívánt szövegrész kiválasztásához, illetve a kiválasztás törléséhez kétszer kell a megfelelő névre, illetve címre (fejezetszámra stb.-re) kattintani. A nyomtatandó szöveg grafikai stílusát is megválaszthatjuk: 5-féle betű-típus pl. klasszikus, modern stb. áll rendelkezésre.

A *cerca* (keresés) menüpont aktiválásá-

val szótöredékek szerint is megtalálhatjuk a szerzőt, illetve kiválaszthatjuk a keresett művet. Számolnunk kell azonban azzal, hogy a programnak ez a része egyszerre csak egy „találót” jelez. A *novellino* kifejezést begépelve pl. először az ismeretlen szerző műveként számon tartott *Novellino* jelenik meg, s még utalást sem találunk arra, hogy egy másik „novellino” is létezik. Ha azonban megismételjük, illetve folytatjuk a keresést, akkor másodsorra már Masuccio Salernitano *Novellino*-ja jelenik meg. A program felhasználójának tehát valamennyire azért ismernie kell a témát, amiben keresgél.

A CD-ROM másik részének, a szöveg-bázist kiegészítő tulajdonképpeni szövegelemző-programnak – LIZ 3 – az indításához vissza kell mennünk a windows keretprogram elejére. Itt legelőször a szöveg(ek) kiválasztásának ablaka jelenik meg, ahol *autore* (szerző), *genere* (műfaj, vagyis regény, tragédia, melodráma stb.), *forma* (szövegfajta, mint napló, dráma, terzine stb.), *secolo* (a művek keletkezésének évszázada) és *prosa/versi* (szövegtípus: próza vagy verses forma) szerint választhatjuk ki a vizsgálni szándékozott műveket. A keresett szöveg(ek) jobb behatárolása érdekében a fenti szempontokat egymással kombinálhatjuk is: pl. a „Boccaccio/novelle” keresés eredménye egyetlen cím, a *Decameron*.

A megvizsgálni szándékozott szöveg kiválasztása után megjelenik egy ablak, amely a szövegvizsgálat további szempontjait kínálja fel. A kiválasztott szövegek (egy vagy több szöveg) szerint az alábbi lehetőségek között választhatunk:

Egy szöveg kijelölése esetén: Az *interrogazione singolo testo* menüpont választása után, a megadott szó keresésének befejezté-

vel megjelenik a *quadro* (kép) nevű ablak, s benne a keresett kifejezés előfordulásainak száma. Az adott szóra kattintva megkapjuk azokat a mondatokat (pontos szövegen belüli elhelyezkedésük paramétereivel), amelyekben a keresett szó előfordul. Újabb klikkeléssel a bővebb szöveggörnyezetet is elérhetjük. Ezen a lapon szerepel még az *indici e statistiche* (indexek és statisztikák), *ricerca sequenziale* (egymást követő szavak/szótagok keresése) és a *generazione concordanza* (konkordanciák megállapítása) menüpont is.

Két vagy több szöveg kijelölése esetén a fentiekhez hasonló a keresés. Az *interrogazione corpus*, *frequenza corpus*, *ricerca sequenziale* menüpontok közül választhatunk. A keresési és az igen összetett elemzési lehetőségek részletes leírását a CD-ROM-hoz mellékelt kézikönyv egyértelműen, példák-  
kal illusztráltan tartalmazza.

A LIZ tehát az olasz irodalmi források – korántsem csak nyelvészeti jellegű – elemzésével foglalkozó hallgatók és tanárok számára minden bizonnyal emlékezetes felfedezést és izgalmas élményt jelent. Aki már ismeri a szövegnyelvészet speciális módszereit, bizonyára könnyebben boldogul majd a számos keresési és elemzési panel használatával, de a CD-ROM-ot az is élvezetesnek fogja találni, aki eddig még nem találkozott ennyi lehetőséget felkínáló, de még önmagában is ámulatba ejtő hypertexttel. Valamennyi olaszos kollégának jó szívvel ajánlom ezt a művet, amelyről további információkat az interneten, a [www.lexis.it](http://www.lexis.it) címen lehet találni, s ugyanitt letölthetőek a LIZ korábbi kiadásaihoz tartozó frissítések, valamint a legújabb kiadás is megrendelhető.

Wallendums Tünde



# 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 közzétehessük őket, és így minél több érdeklődő szerezhessen tudomást a küszöbön álló szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

*Szablyár Anna*  
rovatvezető

## KONGRESSZUSI NAPTAR

### Augusztus 29– szeptember 1.

*EuroCall 2001*

**Színhely:** Nijmegen, Hollandia  
**Felvilágosítás:** June Thompson, EURO-CALL, The Language Institute, University of Hull, Hull HU6 7RX (Anglia)  
<http://www.kun.nl/eurocall/callforpapers.html>

### Szeptember 1–3.

*CALL 2001*

**Téma:** A változás kihívása  
**Színhely:** Exeter, Nagy-Britannia  
**Felvilágosítás:** Keith Cameron, School of Modern Languages, Queens's Building, The University, EXETER, EX4 4QH.

### Szeptember 11–13.

*ALT-C 2001*

**Téma:** A tanulási környezet változása  
**Színhely:** Edinburgh, Nagy-Britannia  
**Felvilágosítás:** Jeff Hayward, MALTS, ALT-C 2001, University of Edinburgh, 55/57 George Sq. Edinburgh, EH8 9JU, UK

### Szeptember 13–15.

*Média – Informatika – Kommunikáció 2001*

**Színhely:** Veszprém  
**Téma:** Multimédia, hipertext, virtuális valóság az oktatásban, a távoktatásban, az orvosi informatika és az agrár informatika területén.

Képfeldolgozás;  
Kommunikáció az idegennyelv-tanítás területén;  
Informatika a turizmusban.

**Felvilágosítás:**

<http://knt.vein.hu/mikk>

### Szeptember 16–22.

**Színhely:** Sonnenberg/Harz, Németország

**Téma:** Metodikai innováció a német mint idegennyelv oktatásában

**Felvilágosítás:** Frau Chmielewska

Bankplatz 8, D-38100 Braunschweig

E-mail: [Sonnenberg@tu-clausthal.de](mailto:Sonnenberg@tu-clausthal.de)

<http://www.tu-clausthal.de/v/ihs>

### Szeptember 26–29.

*A GAL (Gesellschaft für angewandte Linguistik) 32. éves közgyűlése*

**Színhely:** Passau, Németország

**Téma:** A nyelv interdiszciplinárisan

**Felvilágosítás:**

<http://www.germanistik.uni-halle.de/gal/aktuell.htm>

### November 16.

*Az „Österreichisches Sprachdiplom” 2001-ben a nyelvek európai évében*

**Színhely:** Bécs, Ausztria

**Felvilágosítás:** ÖSD Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, [osd@aon.at](mailto:osd@aon.at)

### November 16–18.

*Expolingua Berlin. Nyelvek és kultúrák nemzetközi vására*

**Színhely:** Berlin, Németország

**Felvilágosítás:**

<http://www.expolingua.com>

### November 22–24.

*Az európai többnyelvűség jövője a kibővített Európai Unióban*

**Színhely:** Bécs, Ausztria

**Téma:** Az új tagállamok nyelvének szerepe az Európai Unióban

A közoktatás nyelvpolitikája a tagállamokban és Ausztriában

Regionális és kisebbségi nyelvek az EU-ban

**Felvilágosítás:**

[gerald.rosskogler@gmx.net](mailto:gerald.rosskogler@gmx.net)

# KONFERENCIA-BESZÁMOLÓK

## Nyelvpolitika Magyarországon és Európában

*Magyarországi Némettanárok Egyesületének konferenciája, Budapest, 2001. március 30–31.*

A Nyelvek Európai Éve alkalmából – amelynek célja, hogy ráirányítsa a figyelmet Európa nyelvi sokszínűségére, a nyelvtanulás fontosságára – nemzetközi konferenciát rendezett a Magyarországi Némettanárok Egyesülete (német rövidítése UDV) „Sprachenpolitik in Ungarn und Europa” címmel. A több mint 450 résztvevőt számláló konferenciának első nap a Magyar Tudományos Akadémia adott otthont, a második napi rendezvényeket a Lónyai utcai Református Gimnáziumban tartották.

Manherz Károly, az UDV elnöke nyitószavai után a konferencia résztvevőit az Oktatási Minisztérium államtitkára, Náray-Szabó Gábor üdvözölte, felvázolván a Minisztérium nyelvoktatási koncepcióját, és hangsúlyozván, hogy ennek szellemében a felsőoktatásban elsősorban a szaknyelv oktatását kell kiemelt feladatnak tekinteni. Ezt követően a német nyelvű országok (Ausztria, Németország, Svájc) nagykövetei köszöntötték a résztvevőket.

Minthogy a konferencián hét plenáris előadás hangzott el, a második napon pedig párhuzamosan még 17 workshop-ban folyt a munka, a beszámoló keretei csak néhány fontos gondolat kiemelését teszik lehetővé.

Glatz Ferenc „Die Rolle der deutschen Sprache in der europäischen Integration” [A német nyelv szerepe az európai integrációban] című előadásában a német nyelv és kultúra szerepét körvonalazta a történész és kultúrpolitikus szemszögéből, nemcsak az európai integráció keretei között, hanem különösen Közép-Kelet-Európa vonatkozásában. A német nyelv szerinte a térség fontos közvetítő nyelve, és a németeknek, valamint a Magyarországon német nyelvvel foglalkozó elhivatott értelmiségieknek kell segíteniük abban, hogy a német nyelv régi presztízsét visszanyerje. Az előadó hét, tézisszerűen felvetett kérdéskörben tárgyalta az EU és az európai integráció elsősorban kultúr- és művelődéspolitikai aspektusait, nem ritkán erősen bírálva bizonyos hiányosságokat (nevezetesen, hogy az EU nem rendelkezik humánpolitikai koncepcióval, sem pedig kulturális politikával), hangsúlyozta a kulturális sokféleség jogosultságát és fontosságát, részletesebben foglalkozott az európai emancipációval, ezen belül pedig a német nyelv és kultúra emancipációjával.

Peter Nelde (Brüsszel) „Mehrsprachigkeit in Europa – Überlegungen zu einer Europäischen Sprachenpolitik” [Többnyelvűség Európában – elmékedések egy európai nyelvpolitikáról] című előadásában az európai gazdasági integráció és a nemzetállami identitás tükrében a kontaktus-nyelvészet (Kontaktlinguistik) neves művelőjeként foglalkozott a többnyelvűséggel, amelyet a XXI. században az EU kultúrpolitikájának nem szabad szem elől téveszteni, következésképpen a nyelvtervezésnek és nyelvpolitikának ennek a politikának a szerves részévé kell válnia. Nelde szerint a jövőben a „nagy” nyelvek mellett a többnyelvű kisebbségi nyelvhasználóknak nem kell identitásukat megtagadni és a nagy nyelvekhez alkalmazkodni, hanem éppen ellenkezőleg, a soknyelvű multikulturális Európában éppen a csak egy (nagy) nyelvet beszélőknek támadhatnak nehézségei. Ezt négy tézisben fejtette ki részletesen, a multidiszciplináris és többnyelvűség kontaktus-nyelvészeti bemutatásával (nyelvi kontaktus vs. nyelvi konfliktus, ezek történelmi gyökerei és a nyelvpolitikusok által a jövőre nézve való „beprogramozása”), valamint egy újfajta többnyelvűség elfogadtatásával foglalkozva. Ennek egyik fontos jellemzője a szubszidiaritás

elve, amelynek következetes nyelvpolitikai megvalósítása a konfliktusok megszűnéséhez kell vezessen. Végezetül pedig kifejtette, hogy a német nyelvnek mint az EU legtöbb polgára által beszélt nyelvnek pluricentrikus jellegéből adódóan ez a nyelv potenciális európai „konfliktus”-nyelvvé is válhat, hiszen a nagy nemzetközi szervezetekben súlyának nem megfelelően van képviselve. – Utolsó kérdésként az EU keleti bővítése nyomán kialakuló helyzettel foglalkozott („a nyelv nem egy volt keleti tömbbeli államban az újraéledő nacionalizmus szimbólumává válhat”). Kiemelte, hogy Magyarország – demokratikus kisebbségi törvénye és politikája révén – ezen országok között szinte egyedülálló, és semmiben sem marad el a Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját aláírt EU tagországok mögött.

Peter Wiesinger (Bécs) „Sprachpolitische Positionierung der deutschen Sprache und des DaF/DaZ-Unterrichts in der Welt der Mehrsprachigkeit” [A német nyelvnek és a német mint idegen nyelv/második nyelv tanításának elhelyezése a többnyelvűség világában] című előadásában a pluricentrikus német nyelv nyelvpolitikai megítélésével foglalkozott, valamint részletesen tárgyalta a németnek mint idegen, illetve második nyelvnek a tanításával kapcsolatos problémákat és nehézségeket. Véleménye szerint ezeknek a tanárképzésben is nagyobb jelentőséget kellene tulajdonítani.

Els Oksaar (Hamburg) „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Verständigung in Europa” [Többnyelvűség és interkulturális megértés Európában] című előadásában rámutatott azokra a gazdasági, politikai, kulturális és egyéb okokra, amelyek az interkulturális megértést különösen a XXI. század elején olyan fontossá teszik, és hangsúlyozta, hogy még a tökéletes nyelvi kompetencia sem garancia a kölcsönös megértésre. Előadásának nagyobb részét életmű-kutatása témájának szentelte, nevezetesen, hogy a (nyelvi) magatartásformák kultúrafüggőek. Ezzel kapcsolatos Oksaarnak a kulturémákkal (Kultureme) és behaviorémákkal (Behavioreme) kapcsolatos elmélete, mely szerint a kulturémák nyelvi magatartásformák, a behaviorémák pedig azoknak a megvalósulási formái. (Mindkét fogalmat szociokulturális kategóriának tekinti, amelyek tovább osztályozhatók.) Számos konkrét, meggyőző példán mutatta be, hogy ezek nem ismerete milyen mértékben zavarhatja, illetve lehetetlenné teszi az egyazon nyelvet beszélők közötti megértést.

Boldizsár Gábor „Europäische und ungarische Sprachenpolitik” [Európai és magyar nyelvpolitika] című előadásában a Nyelvi Portfólióval ismertette meg a konferencia résztvevőit, bemutatta annak magyarországi változatát. A Portfólió magyarországi bevezetése mind a tanulókkal, mind a tanárokkal szemben új elvárásokat támaszt, amelyeknek szemléletbeli változás nélkül nem lehet majd eleget tenni.

Josef Michael Haunschmid (Bécs) „Internet im Deutschunterricht” [Internet a némettanításban] címen tartott előadása egy hazánkban is egyre inkább tért hódító média gyakorlati felhasználási lehetőségeiről mutatott be olyan konkrét munkaformákat és gyakorlatípusokat, amelyek segítségével mind a négy „hagyományos” nyelvi készség fejleszthető, sőt a „voice-chat-room” segítségével a személyes interaktív kapcsolat is megteremthető, és így a kommunikatív készség is fejlődhet. A számítógép virtuális világa „valóságossá” válhat a termináloknál gyakorló diákok számára.

Harald Burger (Zürich) „Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache in den Massenmedien” [A mai német nyelv tendenciái a tömegkommunikációs eszközökben] című előadásában egyrészt körvonalazta a médiára jellemző (sokszor nem mindig helyesen megítélt) nyelvhasználati tendenciákat (egyre több idegen szó, bulvár-stílus, frazeologizmusok eluralkodása), másrészt az egyes médiumokkal foglalkozott részletesebben. Ami a tendenciákat illeti, azok a kutatások szerint már a 20-as évek óta jelen vannak, és érvényesülésüket leginkább szinuszgörbével jellemezhetnénk. A befogadók is változnak, az újságot

minden részleteiben olvasóból egyre inkább szelektív olvasó válik. Változásokon mentek keresztül az egyes szövegfajták is, a 70-es, 80-as években a TV-hírekben eluralkodott az amerikai „newsshow” (többszörös moderálás, a moderátor viccelődő csevegése, a stílus familiárisabb változata), a „soft news” (társasági pletyka) és a „spot news” (szerencsétlenségek, bűntények). Véleménye szerint ez a trend mára már véget ért, ebből levonható az a következtetés, hogy a média nyelvhasználati tendenciái rövid távon érvényesülnek. – A továbbiakban az újságról mint „hipertext”-ről beszélt, amely a multimedialitásban (képek, grafikák) és a linearitás megszűnésében (a szöveg „cluster”-ekből, modulárisan épül fel) nyilvánul meg. A szóbeliség és írásbeliség viszonya a TV-ben a kezdeti írott nyelv dominanciájáról a 70-es évek óta egyre inkább a beszélt nyelvi változatra tevődött át, a moderátorok nyelvhasználatára a „másodlagos szóbeliség” (sekundäre Oralitát) jellemző. – Új tendencia várható az Internet és a mobil kommunikációtól. Ezek az új médiumok a rádió és TV egyirányú kommunikációját fejlesztik tovább, a mobiltelefon már ma is mind szóbeli, mind pedig írásbeli kommunikációt lehetővé tesz, míg az Internet jelenleg még inkább az írott nyelvi változatra támaszkodik, ugyanakkor azonban multimedialis, hiszen képeket is közvetít. Nyelvészeti vizsgálatok kimutatták az írásbeli médiumban jelentkező, szóbeliségre jellemző elemeket, ezért az Internet nyelvhasználat a másodlagos írásbeliséggel (sekundäre Literalitát) jellemezhető. – A továbbiakban a média szövegekben jelenlévő intertextualitásról, a szövegek több lépcsős létrehozásáról (a szöveg történetéről) beszélt, majd előadását Svájc helyzetének bemutatásával zárta, amelyre egy sajátos mediális diglosszia jellemző (dialektus használat a szóbeliségben, standard nyelv használata az írásbeliségben). Ez a diglosszia a médiában is jelentkezik: a kereskedelmi adók inkább dialektust használnak, ami több nézőt/hallgatót vonz.

A workshop-ok témái a nyelvoktatás tartalmának és módszertanának legaktuálisabb kérdései köré csoportosultak, beleértve a konferencia fő témáját, valamint a mindenkit érdeklő nyelvvizsgák helyzetét is.

A konferencia Manherz Károly zárszavaival ért véget, aki tömören összefoglalta az eredményeket, és körvonalazta azokat – az idegennyelv-oktatás színvonalának emelésére irányuló – ajánlásokat, amelyeket az UDV az Oktatási Minisztériumnak továbbít.

*Bartha Magdolna*

## **A nyelv nevelő szerepe**

*XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Pécs, 2001. április 17–19.*

### **nevel**

[XV. sz. e. f. BécsiK., NySz., de l. *növel* is a *nő*, *nől* ige a.]

a *nő* ige szárm.-a, a *növel* alakv.-a, a r. nyelvben a *nevel*-nek volt ’növel’ jel.-e is.

(Bárczi Géza: Magyar szövegtől szótár. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1941)

A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus rendezőiként – az új évszázad, sőt egy új évezred elején, a Nyelvek Európai Évében – időszerűnek tartottuk, hogy az előadások és a szakmai beszélgetések keretében – a társadalmi-gazdasági és információs kihívások előző témaköreit követően, valamint a kognitív fordulat jegyében – ezúttal különös figyelmet szenteljünk a *nyelv nevelő szerepe* kérdéskörének. A kongresszus ezen vezérgondolatához valóban számos ponton kapcsolódtak szorosabban az előadók, illetve a kerekasztal-beszélgetések és a műhelyviták résztvevői.

A talán minden eddiginél számosabb (ötszáz főnyi) résztvevői kör ezúttal is reprezentatív éves seregszemlévé avatta a hazai alkalmazott nyelvészet sokszínű palettájának képviselőjét: a rendezvény szűkebb értelemben vett szakmai programjának – a két plenáris előadás, a 16 szekció, a négy kerekasztal és a két műhelyvita keretében – sikerült felölelnie a tavalyi kongresszus óta eltelt időszak újabb eredményeit.

A formai kereteket illetően a szekcióüléseken két újdonsággal kísérleteztünk: egyrészt a mindenkorai üléelnök mellett szekcióvezetővel kívántuk biztosítani a folytonosságot, másrészt az éppen általuk tartott bevezető előadások időkeretét megemeltük. Az egyik kerekasztal-beszélgetést pedig – eléggé formabontó módon – igen kellemes kávéházi környezetbe helyeztük ki, s ráadásul a késő esti órákra időzítettük (a kulturális kínálatunkat képviselő hangverseny utánra). Újdonságnak számít az is, hogy rendezvényünket ezúttal kinyitottuk a pedagógus-továbbképzés számára is (magyar- és nyelvszakos tanároknak). A kongresszust – immár hagyományosan – könyvadás és szakmai kiállítások is kísérték.

A nyitó plenáris ülésen két előadás hangzott el.\* Alexander Z. Guiora (Haifa) „The language sciences – the challenges ahead” [A nyelvtudomány kihívásai] című előadása megkülönböztetett figyelmet szentelt a nyelv és a tanulás folyamatosan újraértelmezendő fogalmának, s a pszicholingvisztika tudományközi szálait követve hangsúlyozta egy koherens és heurisztikus kutatási stratégia, valamint a konvergáló módszertanok fontosságát. A másik előadó, Péntek János (Kolozsvar) „Nyelv és ethosz” címmel alapjában szociolingvisztikai mederben közelítette meg a nyelv nevelő szerepének néhány fontos etikai tanulságát, a közösségi nyelvhasználat felelősségének kérdéskörét, az igenlés és a tagadás, a hit (a fogékonyság) és a kétely kettősségéhez fűződő nyelvi magatartás lényegi vonásait.

A plenáris ülés keretében az idén Székely Gábor vehette át a Brassai-díjat Klaudy Kinga méltató szavainak kíséretében. A MANYE, illetve a plenáris ülés hallgatósága kegyelettel emlékezett meg a közelmúltban elhunyt Papp Ferenc akadémikus professzorról.

A jelen keretben képtelenség volna valamennyi szekció és vita gazdag anyagán végighaladni. Ehelyett inkább néhány összefoglaló érvényű megjegyzéssel próbálom érzékeltetni a munkaülések főbb tanulságait. A *Nyelvészet és informatika, internet az idegennyelv-oktatásban* szekció vezetője, Kis Ádám „A nyelvi munkás számítógépe” című bevezető előadásával maga is Papp Ferencre emlékezett, s az extenzív lehetőségek bemutatásával egyben előkészítette a szakfordítással foglalkozó további előadásokat. A meglehetősen homogén szekció előadásai lényegében két fő témaegyüttes köré csoportosultak: 1) fordítástámogatás számítógéppel; 2) az oktatás támogatása számítástechnikai eszközökkel. A *Nyelvpolitika, nyelvi tervezés, nyelvi jogok* szekció középpontjában a regionális és a kisebbségi nyelvhasználat helyzete állott. Az *Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat* szekció előadásai – tárgykorük változatosságával – a szakterület összetettségét, több tudományágon (nyelvészet, közgazdaság, antropológia, etnográfia stb.) átférlő arculatát tanúsították. A megközelítések többé-kevésbé egységes kiindulópontját a közelmúlt kihívása kínálta: miként lehetséges az integrációval járó alkalmazkodással együtt – a kommunikáció megnövekedett keretei közepette – érdekeinket érvényesítenünk, nyelvi és kulturális értékeinket megőriznünk, vagyis önazonosságunk tudatában a nemzetközi kommunikáció részévé, illetve részesévé válnunk.

A *Szociolingvisztika* szekciója a várakozásoknak megfelelően igen sok előadást soroztatott fel, rendkívül szerteágazó tematikával. A *Pszicholingvisztika* is számos előadót vonzott, meglehetősen változatos témákban. Így meg sem kíséreltem ennek a két klasszikus szekciónak az áttekintését; az érdeklődőket majd bizonyára kárpótolja a többnyire magas

\* Ezeket folyóiratunk jelen számának élén közöljük. (A szerk.)

színvonalú előadások frott változatának megismerése. A Mikes Melánia vezette *Két- és többnyelvűség* szekció viszonylag egységes mederben tartotta az előadókat, akik főként a kétnyelvűség oktatási-nevelési és metanyelvi problémáiról szövegezték pszicho- és szociolingvisztikai keretben. A vitában vissza-visszatért számos időszerű és égető kérdés, mint pl. a természetes kétnyelvűek diglossziás helyzete, az anyanyelvi transzfer, a kisebbségi és többségi nyelvhasználat szemből tanúsított attitűdök.

Ezúttal az *Alkalmazott szövegnyelvészet* fiatal szekciója is elég sok és sokféle előadásnak örvendhetett: differenciált választék kínálkozott a különféle szövegtípusok, elemzési irányok, nyelvek és média szerint. A *Nyelvművelés és stílusztika* szekció – klasszikus lévén – egykor tömeges látogatottságot élvezett; ezúttal – mindössze öt előadással – meghitt hangulatban zajlott, ám a kis létszám ellenére eleven érdeklődés, élénk vita jellemezte. A Magay Tamás vezette *Lexikográfia* szekció sokszínűségében is összefogott tervszerűséggel, magas fokú szervezethez, az MTA szótári munkabizottságának képviselőjében folytatva munkáját, igen színvonalas előadások hangzottak el „telt ház” előtt. A *Kontrasztív nyelvészet* szekció előadói számos nyelvre vetették össze a magyart (angol, francia, horvát, német, olasz), s ilyen összefüggésben még a latin és az eszperantó is szóba került. Szerepeltek több nyelvre vonatkozó előadások is (uráli nyelvek, francia–angol–magyar, német–holland–finn–magyar). A tematika általában a nyelvten, ritkábban a szókinccs valamely részterületéhez kötődött, többnyire gyakorlati, didaktikai célzattal.

A *Nyelvpedagógia I.* szekciója a tanulási és tanítási stratégiákkal foglalkozott. Az előadások kapcsán több érdekes kérdés is fölvetődött a vitában: az olvasástanítási módszerekről (alkalmazhatóságukról és a nyelvoktatáshoz való viszonyukról), a grammatikatanítás hatékonyságának kérdőjeleiről, a prozódia fontosságáról, a nyelvválasztást befolyásoló tényezőkről stb. A *Nyelvpedagógia II.* szekció középpontjában a curriculum-fejlesztés, a minőségbiztosítás és a teljesítménymérés (különösen a tesztelés) állt – az érintett nyelvek változatosságával. Az előadásokat többnyire élénk vita kísérte. A *Szaknyelvek és oktatásuk* szekcióban az általános terminológiai, szaklexikális kérdések mellett fontos helyet kapott az üzleti nyelv oktatása és a hozzá kapcsolódó mérés témaköre (a szaknyelvi vizsgák tapasztalatai, a vizsgázók körében végzett véleménykutatás). A Klauzy Kinga vezette *Fordítás és tolmácsolás* szekció összeforrott résztvevői körének műhelymunkája felölelte a szakterület legidőszerűbb kérdéseit (a fordítási univerzáléktól a reáliákon, a kompenzáción, a tolmácsolás csapdáin, a stílusztikai változatokon, az unió terminológiáján keresztül a korszerű tolmácsolásig).

A *Magyar mint idegen nyelv, magyar nyelvoktatás határainkon túl* szekció gazdag kínálata mögött ezúttal is igen széles tematika húzódtott, amelynek összetett kapcsolatrendszere újfent bizonyította, hogy a hungarológia csak komplex, interdiszciplináris, interkulturális és kontrasztív-komparatív igénnyel teljesítheti feladatát és hozhat újabb eredményeket. Az *Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben* szekció előadásai a legújabb nyelvleírási eredményeknek az iskolai gyakorlatba történő átültetéséről, illetve a kísérleti programokról és vizsgálatokról számoltak be.

A kerekasztal-beszélgetések és műhelyviták sorában kitüntetett témakörként szerepelt *A nyelvi és irodalmi nevelés egysége – különös tekintettel a szövegnyelvészetre*. Az élénk vitává alakult beszélgetést, amely az irodalom és a nyelvészet legfontosabb iskolai metszőpontjaként a műelemzés, a retorika és a szövegnyelvészet köré szerveződött, Kálmán C. György vezette. Az *anyanyelvi és nemzetiségi nevelés, továbbá az idegennyelv-oktatás közös feladatai*, valamint *A nyelv nevelő szerepe – határon innen és túl* egyesített témakörében tartott műhelyvita, melynek vezetői Knipf Erzsébet és Péntek János voltak, az anyanyelvi pedagógia funkcióinak meghatározásából indult ki, s az anyanyelvi nevelés alapváltozatú családi és főváltozatú iskolai színterének ellentmondását taglalta (hogy ti. a főváltozat nem

veszi kellőképpen figyelembe az alapváltozatot mint vernakuláris változatot), majd a magyar nyelv egy- vagy többközpontúságának kérdését feszegetve a befogadó, tehát nem kirekesztő standard szükségességére, illetve a regionális változatokkal szemben kívánatos toleranciára hívta fel a figyelmet. A vita második felében fölvetődött, hogy vajon meddig terjed a „határon túl” fogalma (és ebben az összefüggésben miért is kell a határon túli magyar diákoknak a nyelvi előkészítő intézetbe kerülniük), s kiemelt helyet kapott az anyanyelvnek a nyelvtanításban betöltött szerepe. A Szépe György vezette kerekasztal-beszélgetés *A nyelvi műveltség tartalmáról* népes közönséget vonzott a felkért résztvevők köré. Minthogy az 1970-es években megjelent „fehér könyvben” (MTA) megfogalmazott nyelvi-kommunikációs műveltségtartalom időközben felülvizsgálatra szorul a bekövetkezett történelmi (globalizáció, modernizálódás, europaizálódás), társadalmi (piacgazdaság, demokratikus fordulat), tudományos (kognitív tudományok, kommunikációkutatás) és technikai (televízió, videó, számítógép) fejlemények következtében, a téma behatóbb, több lépcsős megtagyargalásának érdekében a résztvevők végül úgy döntöttek, hogy folytatják a téma megvitatását 2001 októberében az ELTE Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén. *A magyartanárok főiskolai és egyetemi (tovább)képzésének megújításáról* – Békési Imre vezetésével – folytatott műhelyvita témái között a következő kérdések szerepeltek: az anyanyelvi és az irodalmi képzés tartalmi és strukturális kapcsolatából, a magyartanárok kvázi-kétszakosságából adódó problémák; a főiskolai és az egyetemi képzés különbözőségének értelmezése; a tanárjelöltek nyelvi-kommunikációs készségeinek hiányosságai, illetve az ismeretátadás és a képességfejlesztés kapcsolata a tanárképzésben; a modern nyelvészeti kutatási eredmények oktathatóságának nehézségei; a gyakorló magyartanárok továbbképzési érdekltségének gondjai. Az alapvetően nyelvészeti központú vita összességében az irodalmi nevelésre is kitekintett, megdöbbentő tényekkel szembesített, s hasznos megoldási javaslatokkal is szolgált. A Bárdos Jenő vezette (zsúfolt és hangulatos, sőt forró hangulatú) kávéházi beszélgetés – *A nyelvtanár-(tovább)képzésről* – igen élénk vitában villantotta fel a legégetőbb kérdéseket, s a képzés/továbbképzés szerkezeti és tartalmi vonásainak áttekintő helyzetképéből kiindulva jó néhány igen tanulságos javaslat megfogalmazásáig jutott el. A vita tanulsága szerint tanítói szinten megoldatlan a nyelvtanárképzés, egyáltalán problémát vet föl a filológus jellegű szak és az életkorsajátos oktatási igény szembesítése, miként egyébként gondot jelent a kiejtés tanításának és mérésének helyzete is. Kérdéses továbbá az is, hogy a kiadói gyakorlat mennyiben tükrözi a mindenkori tanulói-vizsgáztatási igényeket.

A Haydn-hangverseny mellett a megye dísztermében tartott fogadás jelentette a másik kötetlen kísérő programot. Az ilyenkor szokásosnak számító fogadás igazi meglepetéssel is szolgált, ugyanis ennek ünnepélyes keretei között köszöntöttük az éppen 70 éves Szépe György professzort: a rektori és dékáni köszöntőt követően a szakma részéről Kiefer Ferenc akadémikus méltatta munkásságát, majd a szerkesztők átadták a tiszteletére összeállított vaskos tanulmánykötetet (*Színes eszmék nem alszanak... I–II.*) – közel százötven írással. Ebből az alkalmából egyébként még egy másik kiadvány, az Iskolakultúra gondozásában megjelent, az ünnepelt saját írásaiból válogatást közlő *Nyelvpolitika: múlt és jövő* is tisztelgett a hazai alkalmazott nyelvészet iskolateremtő egyénisége előtt.

A kongresszus főtémájához kapcsolódó és szélesebb érdeklődésre számot tartó előadások írott változatát – legkésőbb a következő kongresszusra – teljes terjedelemben, gyűjteményes kötetben szeretnénk kiadni, s emellett – a közelmúlt jól bevált gyakorlatát követve – szekciónként gondoskodnánk a tematikának megfelelő publikációs fórumról a többi színvonalas előadás számára is.

*Szűcs Tibor*



## IV. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem Balatonalmádiban

A Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága 2001-ben május 27–31. között rendezte meg immár hagyományossá vált konferenciáját, a IV. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemet Balatonalmádiban.

A Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem, mely minden évben, ugyanabban az időpontban és helyszínen várja az érdeklődőket, a pszicholingvisztika tárgykörében kutatók rangos rendezvénye, egyúttal a tanártoábbképzés és nyelvtudományi doktori képzések résztvevőinek tudományos fóruma. Az előadásokat évente kb. 60 kolléga látogatja, két évente kiegészülve a szakma világhírű külföldi kutatóival (pl. François Grosjean, David Singleton, Elizabeth Lanza, Charlotte Hoffmann, Howard Jackson, Göncz Lajos, Mikes Melánia), többen közülük visszatérő vendégek.

A szakmai előadások, viták általában a következő témák köré csoportosulnak, melyek közül évente egy külön hangsúlyt kap: gyermeki nyelvsajátítás, második/idegen nyelv elsajátítás és tanulás, mentális lexikon felépítése, két- és többnyelvűség, kutatómódszertan, nyelvtudás mérése, beszédfejlődési zavarok.

A Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemeken kialakult szakmai műhely legújabb kutatásait az *Alkalmazott Nyelvtudomány* című, lektorált folyóirat teszi közre évente kétszer, melyet a veszprémi Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és az MTA Nyelvtudományi Bizottság Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága gondoz.

A tudományos ülészak keretében ez évben alkalmazott nyelvészeti kutatás-módszertani kérdések megvitatása szolgált, mely problémakört a két nyitó előadás (Gósy Mária és Károly Krisztina) átfogóan részletezett. A további, mintegy 25 rövidebb beszámoló számos értékes pszicholingvisztikai kísérlet és felmérés eredményeit villantotta fel. A teljesség igénye nélkül álljon itt néhány a tárgyalt témakörökből: a neurotikus hátterű beszéd és kifejezészavarok kialakulása; a lexikális hozzáférés időviszonyai egy- és kétnyelvűeknél; az értő olvasás problémái; téves utak a lexikális hozzáférésben, afáziások fonetikai vizsgálata; egy- és kétnyelvű gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési mutatói; rutin és kreativitás a szakfordításban; kétnyelvű iskolások frott nyelvi produktumai; olvasás- és írás-előkészítés az óvodapedagógiában.

A 2001. évi konferencia az előző évek gyakorlatához képest két további tematikus nappal bővült, melyeken egy-egy kisebbségi csoport nyelvi helyzete állt a figyelem előterében. Az egyik tudományos szeminárium a beás cigány nyelv nyelvvizsga-akkreditációjának lehetőségével foglalkozott Forray R. Katalin, Szépe György, Orsós Anna, és Derdák Tibor problémafelvető előadásai segítségével. Új színfoltot jelentett a jelnyelv-kutatás módszertanának és a jelnyelv-elsajátítás leíró vizsgálatának összefoglaló bemutatása az ülészak záró eseményeként.

A tudományos tanácskozás tanulságain túl a konferencia sikeréhez nagyban hozzájárult a résztvevők között kialakult baráti, családias légkör, az esti hangulatos összejövetelek szervezése és – nem utolsósorban – a Balaton közelsége is.

Számos pozitív visszajelzés igazolja, hogy a Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem jól működő, mind határainkon belül, mind azon túl egyre nagyobb népszerűségnek örvendő tudományos rendezvény, amely az eddig többnyire műszaki területen elismerést szerzett Veszprémi Egyetem hírnevét öregbíti ezúttal már bölcsész körökben is.

*Simon Orsolya*

## Szerkesztőségünkhez beérkezett újabb könyvek

- Bartha Magdolna, Stephanides Éva (szerk.): *A nyelv szerepe az információs társadalomban. A X. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye.* Kodolányi János Főiskola: Székesfehérvár, 2001. 420 p.
- Földes Zsuzsanna (szerk.): *Német–magyar, magyar–német bönghészó.* Akadémiai Kiadó: Budapest, 2000. 182 + 116 p.
- Jancsó Danielle és társai: *Cultural relations. Brit, ausztrál, amerikai és kanadai országismereti nyelvkönyv.* Akadémiai Kiadó: Budapest, 2001. 324 p.
- Poór Zoltán: *Nyelvpedagógiai technika.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2001. 132 p.
- Salánki Ágnes (szerk.): *A reklámról – ma – Magyarországon. Szöveggyűjtemény.* Eötvös József könyvkiadó: Budapest, 2001. 132 p.
- Tassoni, Luigi, és Fóris Ágota (szerk.): *Olasz nyelvi tanulmányok.* Iskolakultúra: Pécs, 2000. 216 p.

***Továbbra is köszönettel fogadunk recenzálásra ajánlott könyveket, hogy Könyvszemlénkhez válogathassunk közülük.***

### ***A VII. évfolyam 2–3. számának szerzői***

- ALBERT SÁNDOR, Szegedi Tudományegyetem, Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszék
- ALDERSON, J. CHARLES, British Council, Bécs–Budapest
- ANTAL LAJOS, Berzsenyi Dániel Főiskola, Olasz Tanszék, Szombathely
- ANTAL ZSUZSANNA, Nemzetközi Üzleti Főiskola, Budapest
- BARTHA MAGDOLNA, Kodolányi János Főiskola, Német Tanszék, Székesfehérvár
- CSILLAGNÉ ASZTALOS ENIKŐ, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar, Német Tanszék
- DÁVID GERGELY, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol–Amerikai Intézet, Angol Tanárképző Központ, Budapest
- EGERSZEGI ERZSÉBET, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Idegennyelvi Továbbképző Intézet, Budapest
- EINHORN ÁGNES, Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- GERVAIN JUDIT, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar és Láthatatlan Kollégium Budapest
- GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA, Győr–Moson–Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Győr
- GUIORA, ALEXANDER Z., Haifai Egyetem, Izrael
- GY. SZABÓ JUDIT, Szent István Egyetem, Nyelvi Intézet, Gödöllő
- HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
- HUSZÁR ÁGNES, Veszprémi Egyetem, Pedagógiai Kutató Intézet, Pápa
- JAKAB EDIT, Pécsi Tudományegyetem, Szlovén Nyelvek Tanszéke
- KISSNÉ GULYÁS JUDIT, Debreceni Egyetem, Angol–Amerikai Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék
- KOLOSZÁR IBOLYA, Universität Wien, Institut für Wirtschaft, Ausztria
- KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és Szegedi Tudományegyetem
- KOVÁCS JUDIT, Szegedi Tudományegyetem, Idegennyelvi Intézet, Lektorátus
- KRAJKA, JAROSLAW, Adam Mickiewicz Egyetem, Poznań, Lengyelország
- LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
- MENUS BORBÁLA, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar, Német Tanszék
- MOHÁCSI JÁNOS, Nemzetközi Üzleti Főiskola, Budapest
- MOLNÁR KRISZTINA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs
- PÉNTÉK JÁNOS, Babeş–Bolyai Egyetem, Magyar Nyelv és Kultúra Tanszéke, Kolozsvár
- SIMON ORSOLYA, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
- SZÜCS TIBOR, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
- TAMÁSSYÉ BÍRÓ MAGDA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Kar, Német Tanszék
- ÚZ ÉVA, EuroFon kft., Pécs
- WALLENDUMS TÜNDE, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar, Olasz Tanszék

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

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

☎ 317 5185,

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

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

### **Lícium Könyvesbolt**

4026 Debrecen, Kálvin tér 2/c.

☎ (52) 319 428

### **Művészeti Könyvesbolt**

Idegen nyelvű Könyv-, Zenemű- és Hanglemezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427

## **és megrendelhető a kiadónál:**

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 318 4410



***Hamarosan kapható!***

UZONYI PÁL  
**Német nyelvtani lexikon**  
**A–Z**

A *Német nyelvtani lexikon* abban különbözik a hagyományos nyelvtanoktól, hogy a német nyelvtan különböző területei és részkérdései, sőt a problematikus német szavak is külön címszavak alatt szerepelnek benne. A lexikon végén található, rendszerező tartalomjegyzék ugyanakkor lehetővé teszi az egyes nyelvtani problémák egységes rendszerben történő elhelyezését.

A könyv magyar nyelven íródott, a Magyarországon forgalomban lévő nyelvtanok terminológiájára támaszkodva, de tartalmazza a német nyelvtani kifejezéseket is, utalással a magyar nyelvtani terminusra, mely alatt a bővebb kifejtés áll. A példamondatok után megtalálhatók magyar fordításaik, miképp a szó- és kifejezéslisták mellett a magyar jelentések. A német példák az új német helyesírást követik, sőt a helyesírási reform külön címszót kapott.

A *Német nyelvtani lexikont* egyaránt haszonnal forgathatják németül tanuló középiskolások, nyelvvizsgára, felvételire készülő diákok és mindenki más, aki érdeklődik a német nyelv rejtelmei iránt.

508 oldal, kb. 3500 Ft

---

***A Corvina nyelvi lexikonjainak korábbi kötetei:***

Kovács János – Lázár A. Péter– Marion Merrick  
**A–Z Angol nyelvtan. Lexikon**  
888 oldal, 2600 Ft

Bárdosi Vilmos – Karakai Imre  
**A francia nyelv lexikona**  
612 oldal, 2500 Ft