

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ A hasbeszélő ❖
- ❖ A nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében ❖
 - ❖ A nyelvtani nem a mentális lexikonban ❖
- ❖ Az Európai Szakszervezeti Szövetség nyelvpolitikája ❖
 - ❖ Quo vadis, Oroszország? ❖
- ❖ Kommunikációs stratégiák a nyelvórán ❖

- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



VII. évfolyam 4. szám

2001. december

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

Tartalom

- Medgyes Péter: A hasbeszélő 3*
Csizér Kata, Dörnyei Zoltán, Németh Nóra: Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon 19
Huszár Ágnes: A nyelvtani nem a mentális lexikonban 31
Stanitz Károly: Az Európai Szakszervezeti Szövetség nyelvpolitikája 39
Cserhátiné Ács Adrienne: Quo vadis, Oroszország? 49
Eszenyi Réka: Kommunikációs stratégiák a nyelvórán 59

KÖNYVSZEMLE 72
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK 94

VII. évfolyam 4. szám

2001. december

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet

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

KLAUDY KINGA, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és 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-Amerikai Intézet, Budapest

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

SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

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

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

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

A VII. évfolyam 4. számának szerzői

CSERESZNYÉS MÁRIA, Pécsi Művészeti Szakközépiskola

CSERHÁTINÉ ÁCS ADRIENNE, Ady Endre Szakközépiskola, Szekszárd

CSIZÉR KATA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest

DEMETER ÉVA, Szegedi Tudományegyetem, Idegennyelvi Intézet

DÖRNYEI ZOLTÁN, Nottinghami Egyetem, Nagy-Britannia

ESZENYI RÉKA, Veszprémi Egyetem, Angol Tanszék

GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA, Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Győr

HORVÁTH BRIGITTA, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Egyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

HORVÁTH JUDIT, Aarhusi Egyetem, Dánia

HUSZÁR ÁGNES, Veszprémi Egyetem, Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa

KISS NATÁLIA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

M. NAGY ILONA, Debreceni Egyetem, Klasszika Filológia Tanszék

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet, Budapest

NÉMETH NÓRA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest

REUSS GABRIELLA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Angol-Amerikai Intézet, Piliscsaba

STANITZ KÁROLY, Szent István Egyetem, Jászberényi Főiskolai Kar

SZINGER VERONIKA, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Kar, Magyar Nyelvészeti Tanszék

SZTEKLÁCS JÁNOS, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Kar, Magyar Nyelvészeti Tanszék

ÚZ ÉVA, EuroFon Kft., Pécs

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 hirdetésfelvétel): 1051
Budapest, Vörösmarty tér 1. ♦ Telefon: 267 7682 ♦ Fax: 318 4410 ♦ Levélcím: H-1364 Budapest,
Pf. 108 ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦ Tördelés és sokszorosítás: Osiris Kft. ♦
Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219-638 X

MEDGYES PÉTER

A hasbeszélő

1. Az álarc mögött

Nem tudom, ki hogy van vele, de én imádom az angol nyelvkönyveket. Beléjük vagyok habarodva. Napközben mindig akad belőlük egy-kettő a táskámban. Éjszaka az éjjeli-székényemen pihennek. A kulcsín tökéletes: fényesek és puhák, érintésük felvillanyoz. Ugyanakkor lelki biztonságérzetet kölcsönöznek; jobban bízom bennük, mint a legjobb barátaimban. Ami pedig a belbecset illeti, nos mindazt a tudást magukban hordozzák, amit egyáltalán érdemes tudni. A csillogó felszín alatt mélység rejlik.

Ott van mindjárt L. G. Alexander „New Concept English” című sorozata. Régi bútordarab. Csak a veterán tanárok emlékeznek rá, hiszen a hatvanas évek végén jelent meg első kiadásban. Négy szint, más-más színű borítóban: narancssárga, zöld, kék és sárga. Drillek végtelen láncolata. Jobbnál jobb sztorik. Ha azt mondom: „Alfred Bloggs kettős élete”, mi jut eszedbe?... Semmi? Elárulom: Alfred Bloggs szemetesként kereste kenyerét az Ellesmere Vállalatnál. Íme egy bekezdés a történetből:

„Amikor megnősült, Alf szégyellte bevallani a foglalkozását. Mindössze annyit árult el a feleségének, hogy egy vállalatnál dolgozik. Reggelente finom fekete öltönyben indult el otthonról, majd a munkahelyére érve kezeslábasba bújt, s a következő nyolc órában szemetezett. Késő délután, mielőtt hazaindult, lezuhanyozott, és visszabújt az öltönyébe. Így telt el több mint két év, s munkatársai megőrizték a titkát. Felesége sosem jött rá, hogy szemeteshez ment feleségül, s már nem is fog, mert Alf állást változtatott. Hamarosan kezdő adminisztrátorként kezd új életet. Feleannyit keres majd, mint eddig, mégis úgy érzi, a státuszában beállt javulás kárpótolja őt az anyagi veszteségért. Mostantól egész nap öltönyben járhat, s mindenki Mr. Bloggsnak fogja szólítani, nem pedig Alfnek.”

Eddig a történet. Alfred Bloggs különös esetével kezdő tanár koromban ismerkedtem meg, s jót mulattam rajta. Ahhoz azonban túl fiatal voltam, hogy teljes mélységében megértssem.

De hadd idézzek fel még egy tanulságos történetet. Az első osztályom a hetvenes évek elején érettségizett. Néhány évre rá összefutottam Zsuzsival, aki abba az osztályba járt. Vidáman ráköszöntem, s a hogyléte felől érdeklődtem. „Ne játssza meg magát,

A tanulmány eredetileg angol nyelvű előadás céljából készült. Ezt a felolvasásra íródott szöveget ültette át a szerző magyarra. Dőlt betűvel szedjük a hasbeszélő bábú mondatait. (A szer.)

tanár úr!” szakított félbe jeges hangon. „Te-tessék?” hebegtem. „Sosem kedvelt, vagy tévedek?” kérdezte, azzal faképnél hagyott. Igaza volt. Sose kedveltem. Hozzáteszem, mindig a legjobb osztályzatot kapta, s ellenszenvemet bízató mosoly mögé rejtettem. „A jó tanár fő ismérve, hogy szereti a gyerekeket!” – olvasható a tanárképzés kiskátéjában. Jó, jó, de mi van akkor, ha mégsem szeretek valakit? Tettessem magam? Hiábavaló minden erőfeszítés, mert a gyerekek – lásd Zsuzsit – átlátnak a szitán. És sosem bocsátanak meg nekünk.

Mondd, mikor hagyod már abba ezt az üres moralizását?

Hát te ki vagy?

Én volnék a te hasonmásod, s torkig vagyok a prédikációddal. Áruld el végre, mire akarsz kilyukadni!

Arra, hogy a tanárok kettős életet élnek.

Főleg te, Péterkém. Te vagy a legnagyobb szélhámos.

Szállj le rólam! Előadást tartok, ha nem vetted volna észre. Szeretném folytatni.

2. A világ bonyolult

No persze nemcsak a tanárok ilyen szemforgatóak. Mindenki az. Sűrűn váltogatjuk a szerepeinket. Hol gyermekek vagyunk, hol felnőttek. Hol barátok, hol ellenségek. Beosztottak és főnökök. Boldogok és a boldogtalanok. Ébrenlevők és álmodók. Élők és holtak. Hasbeszélők vagyunk.

Mindenki?

Igen, kivétel nélkül. Vegyük például a kis Jamie-t. Elbőgi magát, majd felkacag, megint sír egy sort – és így tovább. A végén az sem tudod, hol áll a fejed. Most nevet vagy sír? Ez a kezdet vége, vagy a vég kezdete? Elmosódó határok, ellentmondásos szerepek. Nincsenek fekete-fehér szituációk.

Nem valami eredeti meglátás!

Erről egy régi mese jut eszembe (Mérő, 1996). A császár ráparancsol az udvari bölcsekre, hogy foglalják össze egyetlen kötetben a világról összegyűjtött tudásukat. A több éves vita gyümölcse egy vaskos kötet. Csakhogy időközben a császár megöregszik, s érzi, túlságosan kevés van már hátra az életéből ahhoz, hogy egy ilyen vastag könyvön átrágja magát. Ezért parancsot ad, hogy a bölcsek egy vékony kötetben összegezzék a lényegét. Mire elkészül a kötet, az agg császár sejti, hogy már egy ilyen vékony könyvnek sem jutna a végére. Megparancsolja hát a bölcsek bölcsének, hogy egyetlen mondatba sűrítse tudása javát. Hosszas töprengés után a bölcs megjelenik a császárnál. „Hallgatlak!” – szól a császár, mire a bölcs kiböki: „A világ bonyolult.”

3. A nyelv éppoly bonyolult

Sietve hozzáteszem, a nyelv is az. A XX. század első felében élt egy jeles orosz irodalomtudós és gondolkodó, Mihail Bahtyinnek hívták. Három kedvenc fogalmat használt előszeretettel: a heteroglossziát, a dialogizmust és a hasbeszélést (Bakhtin, 1981; Bakhtin, 1986). Egyiket sem könnyű megemészteni.

Fület hegyezz!

A *heteroglosszia* azt a nyelvi képességet jelöli, aminek segítségével beszédszándékaink kifejezésére mindig megtaláljuk a legmegfelelőbb nyelvi formát. Másik jelentése, hogy minden szó a körülményektől függően változtatja a jelentését. Vagyis a heteroglosszia a nyelv és a szituáció, a szöveg és a szövegkörnyezet, illetve a szó és a világ egymásrautaltságára, egyszerűen a köztük feszülő ellentmondásra utal.

Eddig világos. De mi a dialogizmus?

A dialógus célja, hogy oldja a beszélő és a hallgató között lévő feszültséget. Helyesebben, tompítsa az üzenet szándéka és értelmezése közötti ellentmondást. Hányan vesznek részt egy párbeszédben?

Minimum ketten.

Tévedsz. A párbeszédnek többsége egyszereplős, s ez a valaki én vagyok, aki belső dialógust folytatok a másik énemmel.

De hiszen ezt monológoknak hívják!

A monológ félrevezető kifejezés, mert figyelmen kívül hagyja az interakciók dialogikus természetét. Ezért célszerűbb, ha a párbeszéd, illetve monológ helyett a *belső dialógust* illetve a *külső dialógust* használjuk. A belső dialógusban két vagy több hangon önmagammal társalgok, ezzel szemben a külső dialógusban két vagy több személy folytat párbeszédet.

Egyik barátom még egy érdekes különbségre hívta fel a figyelmemet. A belső dialógus a születés pillanatában kezdődik (sőt talán már az anyaméhben), s a halál pillanatában ér véget. Szünet nélkül pereg az előadás. A külső dialógus viszont megszakításokkal működik, csak akkor indul be, amikor az embereknek beszélgethetnénkük támad. Ilyenkor mintegy fellebbentik agyuk elől a függönyt, s bekapcsolják a mikrofont.

Végül – akár tetszik, akár nem – mindig mások hangján szólalunk meg, melyeket múlt, jelen és jövő dialógusokból kölcsönzünk. Minden szó félig valaki másé, ilyen értelemben a nyelv közösségi tulajdon. Egy mondat csak akkor válik az enyémmé, amikor saját beszédszándékaimmal népesítem be azt. Bahtyin ezt nevezi *hasbeszélésnek*.

Végre rólam lesz szó.

Tévedsz, most a fejezet összefoglalása következik. Ma a kognitív pluralizmus világában élünk. Egyébként mindig is ott éltünk. Bármely kultúrában, bármely egyénben nem csupán egy homogén gondolkodási mód létezik, hanem számos, egymástól eltérő forma. Ennek köszönhető a nyelv kifejezési lehetőségeinek gazdagsága. Természetes hangunk a polifónia. Vagy inkább a kakofónia. A nyelvben semmi sem állandó. Képtelenség az emberek belső világába bepillantani, mert az ablakok nyelvi mázzal vannak összekelve (Denzin, 1989). A szavak illékonyak, akár az őket használó emberek. Valamennyien... Hogy is mondjam csak?

Hé, eleget ócsároltál! Eddig egyetlen bátorító szavad sem volt.

Türelem, Peti baba! Türelem!

Különben is, mikor szólsz már végre rólunk, tanárokról?

Tüstént. A következő fejezet címe: „A tanítás zűrzavara.”

Újabb tördőfés!

4. A tanítás zűrzavara

A tanítás reménytelenül kusza vállalkozás. Alighanem ez a legkuszább emberi tevékenység. Annak ellenére, hogy roppant bonyolult szerkezete van, gyakran trivialisálják (Shulman, 1987). Hogy mitől ilyen kusza? Nos, mindenekelett attól, hogy közvetve-közvetlenül rengeteg intézmény és személy vesz benne részt: politikusok, közhivatalnokok, tanfelügyelők, tanterv-készítők, tanárképző szakemberek, iskolaigazgatók, satöbbi.

Azért a tanárokról és diákokról se feledkezz meg...

Magától értetődik. A tanítás túlságosan sokakat érint. A másik baj az, hogy fő célja ugyan a tanulás elősegítése, de tanulni éppenséggel tanár nélkül is lehet.

Sőt, a tanár dacára is.

Hát persze. Egy szóval sejtelmünk sincs arról, miféle tanítás vezet eredményes tanuláshoz.

Le a tanárokkal! Erre akarsz kilyukadni?

Szó sincs róla. Akadnak jó tanárok. Csakhogy egyelőre keveset tudunk a gyakorlati bölcsességük mibenlétéről (Feiman-Nemser és Floden, 1986). John Dewey (1929) szavaival élve, a tanárok sírba viszik a sikereik titkát... No persze nemcsak az oktatásban merül ki a tanár munkája.

Hanem?

A jó tanár törődik a gyerekekkel. Érdeklődést kelt, lelki támaszt nyújt, önbizalmat csepegtet beléjük, pótmamaként szolgál...

Vagy pótpapaként.

Maslow szavaival élve, a tanár képezés nélküli terapeuta. Hol közel engedi magához a gyerekeket, hol távol tartja őket. Furcsa ellentmondás, de hiába, a tanári pálya már csak ilyen: kaméleonszerepre kényszerít.

Ám ez még semmi! A szerepjátszásnak a tantermen kívül is számos színtere van. A tanári szoba, a folyosó, az iskolai kirándulás, az otthonunk, az utca, amint két nagy szatyorral baktatunk – az egyik füzetekkel van megrakva, a másik meg a család aznapi elemőzsiájával. És szinte mindenütt állandó beszédkényszerben szenvedünk.

De hát a mai módszertankönyvek nem azt írják, hogy a tanár helyett inkább a tanulók beszéljenek?

Csacsiság! A tanár az összegabalyodott szerepek hálójában vergődik, s közben be nem áll a szája. Teljes a hangzavar, káosz uralkodik. A jóisten sem tudna itt rendet rakni.

5. Konfliktusok

Tetejébe a tanári munkát súlyos konfliktusok terhelik. Konfliktusok ólálkodnak mindenfelé, az osztálytermen belül éppen úgy, mint azon kívül. Rendszerint olyan csoportok és egyének gerjesztik, akik érdekeltek a jó iskolában, csak éppen egymással ellentétes követelményeket támasztanak a tanárokkal szemben. Mitévő legyen ilyenkor a szegény tanár?

Reménytelen szélmalomharcot vív – ugye erre célszól?

Úgy is mondhatnám. De térjünk vissza egy mondat erejéig a jó tanárra. Mik a jellemzői? Nos, az attól függ. Sokak szerint a jó tanár józan és erkölcsileg feddhetetlen. Mások olyan tanárt álmódna a gyereküknek, aki erős, akire támaszkodni lehet. Megint mások a karizmatikus tanáregyéniségre esküsznek. És a fő ismérvek listája ezzel korántsem teljes. Mondani se kell, hogy a kívánalmak gyakran szöges ellentétben állnak egymással.

Az igazi csata azonban nem elsősorban a tanár és a többi résztvevő között zajlik, hanem a tanár lelkében megbúvó két egyén között. Úgy vélem, Pajares fején találta a szöveget, amikor azt mondta: „Nyakom csíptük a fő ellenséget: mi vagyunk az!” (1992: 319).

6. Mit rejt a felszín?

Lám, a belső dialógus visszavág.

Bizony. Mellesleg e belső konfliktusok sokkal izgalmasabbak, többek közt azért, mert nem láthatók. Csak a jéghegy csúcsa látszik, s minél mélyebbre hatolsz, annál szélesebb és vastagabb jéghegybe ütközöl. Hamarosan vaksötétségben találod magad. Rémülten fellököd magad a felszínre.

Volnál szíves konkrétan és kevésbé metaforikusan fogalmazni?

Természetesen. Megy az óra, teszed a dolgod. Például kommunikatív feladatokat adsz. Mi áll a döntésed mögött?

Szakértelem, mi más? Tudás, készségek, tapasztalat.

Hát persze. De miért pont kommunikatív feladatokkal gyakoroltatsz? Miért nem drillekkel?

Mert a drillek nem alkalmasak a kommunikatív képességek fejlesztésére.

Miből gondolod?

De hisz ez magától értetődik.

Biztos vagy benne?

Száz százalékig.

Hogyan vélekedsz azokról, akik elutasítják a kommunikatív feladatok gondolatát?

Elkoboznám a diplomájukat.

Köszönöm, Peti baba. Álltad a sarat. Akkor most vizsgáljuk meg a jéghegy egymásra épülő rétegeit. A felszín fölött a tanári magatartás látható jegyeivel találkozunk. Alatta a tudás és a készségek, egy szinttel lejjebb pedig a gondolatok és eszmék helyezkednek el, még mélyebben húzódnak a hitek és attitűdök, legalul pedig az érzelmek és értékrendszerek. A felszín alatti rétegek láthatatlanok, tehát lényegesek, mondaná Saint-Exupéry kis hercege. És minél mélyebbre hatolunk, annál érthetőbbek a látható magatartás mozgatórugói (Pajares, 1992).

Persze fő az óvatosság. Először is, ne várd tőlem, hogy bármelyik összetevőt definiáljam, mert kevés az időnk.

És mert amúgy se lennél rá képes.

Így igaz: a definiálás a filozófusok dolga! Másodszor, e rétegek nincsenek szigorú határvonalakkal elválasztva egymástól: erősebb az összetartás a széttartásnál. Harmadszor – és legfőképpen –, szakmai tevékenységünk nem függetleníthető a magánéletünktől. Egy iskolai tantárgy ürügyén voltaképpen önmagunkat tárjuk a gyerekek elé: kik vagyunk, miben hiszünk, miért harcolunk – magánemberként és tanárként egyaránt (Claxton, 1990).

És valljuk be: sehol egy nyugvópont. A különböző rétegek és szintek, a szakmai és nem szakmai szempontok szüntelenül kavargognak. Gyakoriatok az összeütközések, a

látható tanári magatartás és a mélyrétegek közötti konfliktusok (Kennedy és Kennedy, 1996). A pszichológia ezt a jelenséget *kognitív disszonanciának* hívja – izgalmas téma ez a pedagógiai kutató számára is.

De hogyan vizsgálható ez a jelenség?

Csak egyféleképpen. Be kell hatolni a fekete dobozba.

7. A fekete dobozban

Kalapáccsal?

Vagy úgy, hogy megkérjük a tanárokat, meséljenek magukról. Tudvalévő, hogy az ember alapjában véve mesélő állatfaj. Imád mesélni a magánéletéről, de a szakmai gondjairól is. A körülményeiről és életviteléről. A boldog és szomorú pillanatairól (Goodson, 1992).

Biztos, hogy szívesen megnyílnak és igazat is mondanak?

Nincs rá garancia. Nagy baj, hogy képtelenek vagyunk pontos és objektív képet festeni önmagunkról. A szemlencséink óhatatlanul torzítanak.

Akkor mi értelme az egésznek?

Véleményem szerint így is sokkal megbízhatóbb és összetettebb kép rajzolódik ki a tanári narratívákból, mint az óramegfigyelésekből. Ami nem azt jelenti persze, hogy az utóbbi fölösleges. Mindenesetre valószínű, hogy ha sikerül behatolnunk a tanárok agyába, jobban megértjük annak működését. És azt is, miért érzünk minden változást fenyegetésnek (Claxton, 1989).

8. A változások veszélyei

Fenyegetésnek? Nem inkább kihívásnak?

Úgy is mondhatnánk. Közhely persze, hogy minden a világon állandó változásnak van kitéve. Az oktatás sem kivétel. A törésvonalon helyezkedünk el, így folyton a tektonikai mozgások ijesztő csiklandozását érzleljük. Változó elméletek, változó követelmények, változó diákok.

Már megint ez a költői fogalmazás!

A tanítást gyakran konzervativizmussal vádolják, s tagadhatatlan, hogy a tanárok vadul ellenállnak minden olyan kísérletnek, amely változásokat próbál előidézni. Megjegyzem, ez nem afféle születési rendellenesség. Azért vagyunk konzervatívok, mert biztos

talajt akarunk érezni a lábunk alatt. Az osztályteremben alkalmazott rutinok viszonylagos biztonságérzetet kölcsönöznek, az újító kísérletek viszont éppen e stabilitást veszélyeztetik (Prabhu, 1992).

De miért ez a biztonság utáni vágy?

Hogy miért? Mondok egy példát! Tudod, hogy egy átlagos tanárra óránként hány beszédesemény jut?

Fogalmam sincs.

Két-háromszáz (Jackson, 1968). Ezt szorozd meg napi hat órával.

Hatszor kettő, tizenkettő. Hatszor három, tizennyolc. Annyit tesz, mint...

Az interakciók pusztá száma, sebessége és változatossága gyors és begyakorolt megoldásokat követel. A tanítás túlságosan összetett és dinamikus tevékenység, semhogy megengedné a hosszás tűnődést és vajúrást. Ami azt illeti, sok tanár a változás első fuvallatára legszívesebben nyúlcipőt öltene. Úgy értem, a tapasztaltabbja.

Nem túlzol egy kicsit, Péterem?

Sose felejttem azt a jó húsz évvel ezelőtti továbbképzést, melyen a kommunikatív nyelvoktatást magasztaltam. Egy idősebb kolléga egyszercsak félbeszakított, mondván, hogy a kommunikatív módszer talán jobban megfelel bizonyos tanárok és tanulók igényeinek, ám ő megmarad Shakespeare-nél. Shakespeare darabjain kívül semmilyen más szöveget nem vesznek, jelentette ki, és működik a dolog: a gyerekek zöme átmegy az állami nyelvvizsgán. Akkor még nem hittem neki. Ma már inkább.

Talán mert cinikusabb lettél?

Óvatosabb, nem cinikusabb. Nem lelkesedem minden újdonságért. De különösen az importcikkekre gyanakszom.

9. Szövetkivetés és lamináció

Íme a globalizáció újabb bírálója...

Martin Lamb (1995) írt egy cikket az indonéz angoltanárok részére tartott továbbképzéséről. Beszámol róla, hogy a tanfolyam végén kitöltött értékelőlapok nem győzték dicsérni a kurzust. Egy évre rá felkereste ugyanezt a tanárcsoportot, s interjút készített velük. Tudod, mit állapított meg?

Nem, de a legrosszabbra is fel vagyok készülve ...

Nos azt, hogy az agyondicsért ötletei közül egy sem épült be a résztvevők napi gyakorlatába. A szövetkivetés jellegzetes esetével állunk szembe.

Hogy tetszett mondani?

Ez az orvostudományból kölcsönzött fogalom azt jelenti, hogy a szervátültetés sikertelen volt, mert a test immunrendszere kivetette magából az új szöveteket (Holliday, 1994). Ennek kifinomultabb formája a *lamináció* (Claxton, 1984).

Az meg mi fán terem?

Lamináción azt értjük, hogy a régi ismereteink fölé újakat helyezünk, abban a hitben, hogy meggyőződéseink ettől átalakulnak. Csakhogy ez sem működik. A külföldről importált szakértők a legjobb szándékuk ellenére is megrekednek a felszínen – laminálnak. Amilyen lelkes a fogadtatás, éppoly gyors a felejtés. Sose ül fel a rövid távú projektek sikertörténeteinek!

Szóval a tartós és mélyreható változásokat őszintén kell akarni. A változás elkerülhetetlen, de lassú folyamat. Kivált ami a szakmai meggyőződésünket érinti. Nem eszik olyan forrón a kását.

10. A szorongó tanár

Most következik az előadásom legszomorúbb fejezete. A stresszről lesz szó. A magabiztosság árca mögött a tanárok valójában félnék emberek, és sokan közülünk kisebbségi érzéssel küszködnek.

Szegény Péter! Csepegtessünk már egy kis önbizalmat kishitű lelkébe!

Szorongásunknak számos oka van. Mindenekelőtt az, hogy a világ legtöbb országában a tanárok rosszul keresnek, ennél fogva a társadalom kevésbé becsüli őket. A tisztelet – a legjobb esetben is – némi száanalommal párosul. Másodsor, a tanári számlétrának nincsenek lépcsőfokai. Huszoneves korodban köztanárként kezded a pályafutásodat, s valamikor a hatvanas éveidben köztanárként vonulsz nyugdíjba. Harmadszor, a tanítás magányos szakma. Valahol azt olvastam, hogy kollégák helyett csak kartársakkal vagyunk körülvéve (Feimann-Nemser és Floden, 1986). A tanáriban szívesen eldiskurálunk – a szakmai gondjainkat kivéve bármiről. Nem véletlen, hogy a tanárok elvéve látogatják csak egymás óráit. Végül, az osztályterem aknás terület: elég egy óvatlan lépés, s újfent leégünk a diákjaink előtt.

Az efféle kockázatok elhárítására többféle stratégia áll rendelkezésre. Sok olyan tanárt ismerek például, aki bármilyen kompromisszumra hajlandó (Prabhu, 1992).

Mint például?

Tételezzük fel, van egy gimnazista osztályod, benne egy pofátlan srác, aki megállás nélkül rágózik. Valahányszor a felfújott rágógumi szétduzzad, az osztály röhögésben tör ki. Ahelyett, hogy leteremtenéd a fiút, vaknak tettetted magad. Hogy elkerült a nyílt összetűzést.

Ami azt illeti, elég kétségbeesett stratégia.

Ráadásul fordítva sül el a dolog – pont így játszod el a diákok bizalmát. Nincs annál elkésőbb, mint amikor a gyerekek sajnálják a tanárukat, majd önmagukat azért, hogy ilyen szárnalmas tanárral vannak megáldva (Dry, 1977).

Szép számmal akadnak olyanok is, akik a szorongás elől a kényszeres munkába menekülnek (Jersild, 1955). Igen ám, csakhogy a munkamánia – akár a drog – nem hoz tartós megkönnyebbülést. Ismerek azután olyan tanárokat is, akik kedvességük ezer jelével halmozza el a gyerekeket, majd halálra sértődnek, amikor elmarad a hála. Ezeknek a tanároknak rendszerint a magánéletük is frusztrált (Salzberger-Wittenberg és társai, 1983). Mások meg beleunnak a tanításba, kiégnek, apatikusakká válnak – Charles Curran szavaival élve, „tanítási undor” vesz erőt rajtuk (Stevick, 1980: 108).

E fejezet végén hadd idézzek egy tanárt Guy Claxton könyvéből (1989: 33):

„Észrevettem, hogy az évek múltával sajátos iskolai »egyéniséget« alakítottam ki, amely az igazi énem torz képmása volt. Ez eleinte spontán módon fejlődött, később azonban szándékosan alkalmazott álarcként viseltem. Türelmetlenségemet, hangulataimat, kimerültségemet álcázva ez a képmás egy erőtől duzzadó, előretekintő egyént tükrözött. Állandó szórakoztató műsorral próbáltam ébren tartani a gyerekek motivációját. Egyre nehezebben tudtam kikapcsolni, s ha sikerült végre, akkor összeomlottam. Rádöbbentem, hogy hovatovább önmagam karikatúrájává válok.”

Hiába no, nincs menekvés. Hol egy kampó, amire felakaszthatom magam?

Nyugi, Peti baba! Legalább két kiút nyílik előttünk. Az egyik a tényleges szökésé. Vagyis, hogy otthagyd a tanári pályát. Ismered ezt a viccet? Hétfő reggel anyuka erőnek erejével próbálja iskolába zavarni a fiát.

„Azért se megyek” – makacskodik Jimmy.

„Már megint mi a baj?” – kérdi a mamája.

„Engem mindenki utál. A tanárok is utálnak, a gyerekek is utálnak. Soha többé nem akarok iskolába menni” – toporzékol Jimmy.

„Szedd össze magad” – ripakodik rá az anyja. „Muszáj bemenned. 40 éves vagy, és te vagy az iskolaigazgató!”

De tréfán kívül, ha tényleg elegend van, dobd be a törülközőt. Mindkettőtöknek jobb: neked is, a gyerekeknek is. Alan Maley (1992) a tanítást rugalmas foglalkozásnak tartja: egyformán könnyű ki- és belépni. Tény, hogy évente sok ezer tanár mond búcsút a tanításnak. Jól tudjuk, miért. Másrészt...

11. Másrészt

Elég! Torkig vagyok a köntörfalazásoddal! Folyton ez az „egyrészt – másrészt”.

Ugyan már! Mindössze arról van szó, hogy az élet nem kínál könnyű megoldásokat. Láttad a „Hegedűs a háztetőn” című filmet?

Láttam.

Emlékszel Tevjére, a tejesemberre, aki nem tud napirendre térni afölött, hogy a lányai egymás után nem kóser férfiakhoz akarnak feleségül menni? Istennel pörlekedik, de amikor ráeszmél, hogy panasa süket fülekre talál, a napos oldalról próbál közelíteni. Mert igaz ugyan, hogy az egyik kérő szegény szabólegény, a másik forró fejű forradalmár, a harmadik pedig goj, de amúgy egészen rendes gyerekek. Egyrészt – másrészt.

Egy magyar származású filozófus, Lakatos Imre (1978) szerint az elméletbe vetett vak hit nem intellektuális erény, hanem intellektuális bűn. Így hát igyekszem az érme mindkét oldalát figyelembe venni... Élt egyszer egy bölcs.

Ezt már mesélted!

Várd ki a végét!... Történt pedig, hogy ezt a bölcs embert a tanítványai az élet értelméről faggatták. Nem ismervén a helyes választ, a bölcs megkérte a tanítványokat, hogy ültessék egy barlangba, adjanak neki elegendő ételt és italt, s falazzák el a barlangbejáratot tíz kerek esztendőre. Megígérte, hogy egész idő alatt az élet értelmén fogja törni a fejét. Így is történt. Pontosán tíz év múlva a tanítványok feltárták a bejáratot, a bölcs pedig előlépett, vaksin hunyorogva, hosszú, penészes szakállal. Majd megszólalt: „Az élet olyan, mint egy feneketlen, mély kút.” A tanítványok értetlenül bámultak rá. Végül az egyikük megtörte a csendet: „De mondd, miért olyan az élet, mint egy feneketlen, mély kút?” Mire a bölcs: „Oké, akkor nem olyan.”

Petya, te javíthatatlan vagy... Ez lenne az előadásod slusszpoénja?

Nem éppen. A másik kiutról ugyanis még nem esett szó.

Miért, van egy másik is?

Mindig létezik egy alternatíva, Peti baba. Különbösen is, miután összekutyultam a dolgokat, illik rendet raknom és happy enddel zárni a mondókámat.

12. Maradj veszteg!

Tehát ott tartottunk, hogy legalább két kiút nyílik. Az egyik, hogy pályát módosítunk. A másik – sajátos módon – az, hogy maradunk. Sőt, sugárzó arccal maradunk. Ehhez azonban néhány dolgot nem árt megszívlelni.

Nevezetesen?

Egyrészt törődjünk bele abba, hogy a tanítás bonyolult tevékenység, és siránkozás helyett tekintsük ezt kiváltságnak. Gondolj csak bele, milyen primitív munkára fecsérli el az életét a legtöbb ember!

Másrészt fogadjuk el azt is, hogy a tanítás nemcsak bonyolult szakma, hanem zűrzavaros is. Erről egy újabb történet jut eszembe. Köztanár koromban rendszeresen nyári táborozásra vittem a diákjaimat, lehetőleg egy isten háta mögötti faluba. Mit mondjak, volt mit tapasztalniuk az én városi gyerekeimnek! Ott tartózkodásunk alatt egy-két napot a helyi termelőszövetkezetben dolgoztunk. Egyik reggel istállótakarításra rendeltek bennünket. Ahogy beléptünk az istállóba, megcsapott bennünket a trágya-illat. Képzeld magad elé a gyerekek döbbsétek tekintetét!

Vagy a tiédet...

Orrunkat befogva próbáltuk elkerülni a bűzt, de hiába: mindkét kezünkre szükség volt a lapátoláshoz. Azután igyekeztünk nem hozzáérni a trágyához – két percen belül tetőtől talpig szarosak voltunk. S ekkor, csodák csodájára, kitört belőlünk a nevetés. Elkezdtük élvezni a disznólétet. Megállás nélkül röhögünk, egészen addig, amíg patyolattisztává nem sikáltuk a padlót...

Csak nem azt akarod mondani, hogy az osztályterem afféle istálló?

Rosszabb annál. Egész egyszerűen nem lehet felsikálni. Így hát okosabb, ha úgy fogadod el, ahogy van...

Harmadrészt, ne feledd, hogy ami bonyolult, az egyúttal kiszámíthatatlan is. Ha valaki tanácsot ad, mit tegyél egy adott szituációban, fogadd a jóakarátát udvarias mosollyal – és tedd az ellenkezőjét.

Szent-Györgyi Albertet arról faggatták egy interjúban, hogyan vág bele egy új kutatási témába. A Nobel-díjas tudós azt felelte, hogy mindig az intuícióból indul ki. Egy darabig kotlik a témán, majd megpendíti azt néhány kollégája előtt. Ha tetszik nekik az ötlet, kihajítja. Ha viszont kételyeiket hangoztatják, komolyan elgondolkodik rajta.

Furcsa logika, nem gondolod?

Szent-Györgyi szerint csak a megdöbbsétes vagy abszurd ötleteknek van esélyük arra, hogy valami eredetit produkáljanak. Az összes többi csupán az uralkodó dogma megszilárdítását szolgálja. Ő pedig nem szívesen járt kitaposott ösvényen.

Ideje visszatérni az osztályterembe, nem gondolod?

Az osztályteremben helyzeti előnyénél fogva egyedül a tanár képes a dilemmák feloldására. A kibicek sokkal tájékozatlanabbak. Mivel a tanítás alig több a sötétben való tapogatózásnál, a bizonytalansággal szembeni tűrőképesség a jó tanár egyik megkülönböztető jegye.

13. Bízz a megérzéseidben!

De mi van akkor, ha hiába keressük a választ?

Nos, akkor hagyatkozunk a megérzéseinkre. Hangsúlyozom, a megérzéseinkre, nem pedig a meggyőződésünkre, mert az szűkíti a látókörünket. A legenda szerint Ralph Waldo Emerson, a XIX. századi amerikai író és gondolkodót egy ízben megfeddték, amiért olyasmit mondott, ami szöges ellentétben állt egy évvel korábbi állításával. Mire a jeles író így válaszolt: „Újabb adalék, mennyit fejlődtem egy év alatt.”

Ha elsősorban a megérzéseinkben bízhatunk, akkor fölösleges óravázlatot készíteni. Erre célzol?

Nem éppen. Óravázlatra szükség van, ha másért nem, hát hogy legyen honnan elindulnunk a becsöngetés után. Cselekedjünk a pillanat hevében! Ne essünk ki az óra lendületéből! A jó tanár a diákok reakcióit és javaslatait figyelembe véve alakítja az óra menetét. A rossz tanár viszont görcsösen ragaszkodik az óratervéhez. Ha törik, ha szakad, végrehajtja, amit eltervezett. Képtelen rá, hogy a belső dialógusból külsőbe váltsa át.

A helyzet az, hogy a tanítás folyamatában számos irracionális elem és kreatív intuíció játszik szerepet. Adrian Underhillnek (2000) igaza lehet, hogy „az intuíció olyan emberi képesség, amely a bonyolult problémák megoldására szolgál”. Azt hiszem, hogy az eredményes tanításnak és a logikának kevés köze van egymáshoz.

14. Művészet-e a tanítás?

Ezek szerint a tanítás művészet?

A szó szoros értelmében nem az. Nem sorolható egy kategóriába a festészettel, a zenével vagy a táncsal. Ám ha a művészet az, aminek gyakorlásához nem elég egy kötött szabályrendszer betartása, akkor a tanítást bátran a művészetek közé sorolhatjuk (Corder, 1973). Utóvégre az egyén alkotó tevékenységére épít. Eric Hoyle szerint minden tanár olyan, „mint az összes többi tanár, mint néhány más tanár, mint semelyik tanár” (1969: 40). Az egyediségünkön van a hangsúly. Lortie-nak (1975) igaza van, hogy a tanárképzés jobbára önképzésből áll. Noha a tanárképzés nyújthat némi segítséget, az egyéni tapasztalás szerepe meghatározó.

Ezek szerint te is jobb tanár vagy ma, mint 25 évvel ezelőtt?

Ebben nem volnék olyan biztos. Mert igaz ugyan, hogy egyre több tapasztalattal rendelkezem, ugyanakkor egyre fogy az erő tartalékom. Szomorú paradoxon...

De térjünk vissza a tanítás és a művészet összefüggésére. Szerinted melyik művészeti ághoz áll legközelebb a tanítás?

Talán a színházhoz.

Így igaz. A tanár előadóművész (Rives, 1979). Afféle komédiás. A rossz tanár rossz komédiás, akit úgy kell fellökni a színpadra, majd leráncigálni, miután nagynehezen a szöveg végére ért. A jó tanár viszont föl pattan a színpadra, belefeledkezik az előadásba, miközben tudja, hogyan lehet bevonni a közönséget a játékba, mikor lehet rögtönözni, s mikor kell visszakanyarodni a szöveggönyvhöz.

Tehát a tanárok amolyan bohócok. Zavarbaejtő megállapítás!

Csak a rossz tanárok jönnek zavarba. Éppen ettől válnak alkalmatlanokká a szerepükre.

15. Szintiszta megjátás

De nem igényel mindez jó adag megjátást is?

Nem többet, mint bármely más szerep. Gondolj csak a kórházi nagyvizitre. A professzor peckesen lépked az élen, két alorvosa egyfel mögötte, őket követik az alorvosok alorvosai, majd a nővérek zárják a sort. Mindenki a megfelelő helyen halad, fontosságuk teljes tudatában. Nem kacsintanak ki a közönségre, nincsenek tréfás kiszólások. Tökéletes a koreográfia, mégis ellenállhatatlanul mulatságos...

Könnyű az orvosokból gúnyt űzni. A tanárok tán kevésbé nevetségesek?

Ellenkezőleg! Nincs annál nevetségesebb, mint amikor a tanár igyekszik tanárként viselkedni... A filozófus Johan Huizinga egyik anekdotája jut eszembe. A gyerekszobába lépve a papa látja, amint négy éves kislány villanyvonatozik. Lehajol, hogy megcsókolja, mire a kislány felkiált: „Nehogy megcsókold a mozdonyt, apa, mert akkor a vagonok nem fogják elhinni róla, hogy igazi!”... Egy biztos, én már nem veszem magam olyan komolyan. És hidd el, nagy kó esett le a szívemről.

És mi a gyerekek szerepe ebben a felállásban? Ők a közönség?

Többről van szó. Ők mindvégig partnerként vesznek részt az előadásban. Kétirányú kommunikáció zajlik közöttünk. Véleményem szerint ez a kapcsolat kielégülést hoz. De még a szorongásainkat is enyhíti. A gyerekek állandó sikerélményt biztosítanak a tanár számára.

Én meg naiv fejjel azt képzeltem, hogy a gyerekek fő feladata a tanulás...

16. Don't worry! Be happy!

Mindjárt kicsöngetnek, Petikém. Halljuk a slusszpoént!

Slusszpoén helyett inkább teszek egy vallomást. Én egész pályafutásom során arra törekedtem, hogy jól érezzem magam. Hogy minél több örömet facsarjak ki a tanításból. Verejték? Könnyek? Gondok? Köszönöm, nem kérek belőle. Humor? Nevetés? Vidámság? Az igen, jöhet. Emlékszem, amikor hús volt a kötelező óraszám, foggal-

körömmel harcoltam, hogy egy órával se tanítsak húsznál többet – s ha lehet, kevesebbet. Rettegtem ugyanis attól, hogy géptanár lesz belőlem. Minden nehézség ellenére élvezni akartam a munkámat.

Én, én, én! Mindig csak magadra gondolsz. A tanítványaidnak meg annyi?

A főhős én vagyok, ők csak mellékszereplők. Megjegyzem, nem csupán önzőség diktálja ezt a szereposztást. Van benne logika.

Éspedig?

Roppant egyszerű. Ha én boldogtalan vagyok, a gyerekek is azok. Ha viszont boldog vagyok...

Akkor a gyerekek is boldogok.

Nem feltétlenül. De legalább megvan rá az esélyük.

Világos? Don't worry! Be happy!

[Miközben felcsendül a „Don't worry, be happy” című dal, az alábbi idézet olvasható az írásvetítőn:

„Állítólag minden ember az élet értelmét keresi. Kétlem. Inkább az élet ízeit keressük, azt, hogy ez az élmény a pusztán testi szintről legbelső énkünkig hatoljon, hogy teljes valónkkal élvezzük a létezés mámorát” (Campbell, in: Edge, 1996: 26).]

IRODALOM

- Alexander, L.G. (1967). *Developing skills*. Longman.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other essays*. Austin: University of Texas Press.
- Claxton, G. (1984). *Live and learn*. London: Cassell Education Ltd.
- Claxton, G. (1989). *Being a teacher: a positive approach to change and stress*. London: Cassell Education Ltd.
- Claxton, G. (1990). *Teaching to learn: a direction for education*. London: Cassell Education Ltd.
- Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Penguin Education.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive biography*. London and Delhi: Sage.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Dry, D.P.L. (1977). Whose motivation and to what end? *ELT Journal* 31, 3, pp. 195–202.
- Edge, J. (1996). Cross-cultural paradoxes in a profession of values. *TESOL Quarterly* 30, 1, pp. 9–30.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R.E. (1986). The cultures of teaching. In: M.C. Wittrock (szerk.), *Handbook of research on teaching*. Third edition. New York: Macmillan, pp. 505–526.
- Goodson, I.F. (1992). Studying teachers' lives: problems and possibilities. In: I.F. Goodson (szerk.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge. pp. 534–549.

- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoyle, E. (1969). *The role of the teacher*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Jersild, A.T. (1955). *When teachers face themselves*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kennedy, C. & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System* 24, 3, pp. 351–360.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lamb, M. (1995). The consequences of INSET. *ELT Journal* 49, 1, pp. 72–80.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maley, A. (1992). An open letter to the 'profession.' *ELT Journal* 46, 1, pp. 96–99.
- Mérő, L. (1996). *Mindenki másképp egyforma*. Budapest: Tericum.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62, 3, pp. 307–332.
- Prabhu, N.S. (1992). The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly* 26, 2, pp. 225–241.
- Rives F.C. (1979). The teacher as a performing artist. *Contemporary Education* 51, 1, pp. 7–9.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G. & Osborne, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1, pp. 1–22.
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Underhill, A. (2000). *Interconnectedness and the web of learning*. Plenary address. Madrid: IATEFL SIG Symposium.

Újdonság a Corvinától

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 a tapasztalatait sűríti legújabb munkájába.

A könyv magyarázatai együttesen egy *rendszeres angol nyelvtant* alkotnak. A mű a *beszédszándékok* 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

CSIZÉR KATA, DÖRNYEI ZOLTÁN, NÉMETH NÓRA

Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon

1. Bevezetés

A kilencvenes évek során átalakult oktatási rendszer egyik nagy kihívása volt, az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatosan megváltozott igényekhez való minél gyorsabb és hatékonyabb alkalmazkodás. Hiszen az idegen nyelveken történő kommunikáció az ún. kulcskompetenciák körébe tartozik, amely kulcskompetenciák „az ezredfordulón leginkább hozzásegítik az embereket a sikeres életvezetéshez, a megfelelő munkaerő-piaci pozíció megszerzéséhez” (Vágó, 2000: 204).

A nyugati nyelvek térhódítása Magyarországon a nyolcvanas évek során kezdődött (Bárdos, 1984, 1988; Fülöp 1984a, 1984b), a közművelődési intézmények és a magánnyelviskolák rendszerén keresztül. A oktatási rendszer egészében az 1989-es év hozta meg az első áttörést, amikor az orosz nyelv kötelező tanítását eltörölték. Ettől az időponttól kezdve az orosz nyelv tanítása fokozatosan visszaszorult, átadván helyét az angolnak és a németnek (Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999; Enyedi és Medgyes, 1997; Halász és Lannert, 1998; Vágó, 2000). Az átalakulás ütemét jól mutatja, hogy a 1980-as évekre jellemző, szinte kizárólagos orosz nyelvtanítás az 1997-98-as tanévre 1 százalékra csökkent (Vágó, 2000: 207). A kilencvenes évek végére lényegében befejeződött az átalakulás, amely a gyorsasága miatt, modernizációs sikertörténetként aposztrofálható (Vágó, 1999).

Ezeket a változásokat követte nyomon az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatócsoportja, amely – kezdetben az Ottawai Egyetem kutatóival közösen, majd önállóan – nagyarányú adatgyűjtést folytatott, hogy feltérképezze az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjeinek és motivációjának változásait.* Adatfelvételre két időpontban került sor: 1993 elején és 1999 végén. A kutatócsoport mindkét időpontban öt célnyelv megítélését vizsgálta: az angolét, németét, franciáét, olaszét és oroszét. A kutatási programot nemcsak a nagy mintás vizsgálat alkalmazása teszi egyedivé (1993-ban 4765, 1999-ben 3828 diák töltötte ki a nyelvorientációs kérdőívet), hanem az is, hogy a megismételt vizsgálat lehetővé teszi az összehasonlítást és a változások leírását. Az adatgyűjtés két időpontjának kiválasztása

* Az első hullám adatfelvételét az OTKA 2146 (1991-1994) számú támogatása tette lehetővé. 1999-ben a kutatást két forrásból finanszíroztuk: Felsőoktatási Kutatási és Fejlesztési Pályázatok (0222/1999) és OTKA (T022078) támogatásából.

is szerencsésen történt: 1993-ban a modern idegen nyelvekre való áttérés az általános iskolákban részben már lezajlott, de még nem fejeződött be, azaz egy átmeneti állapotot sikerült regisztrálnunk, míg 1999-re ez a folyamat már lezárult (Vágó, 2000).

Az első hullám adatainak az elemzését többféle szempontból végeztük el. Vizsgáltuk a különböző idegen nyelvek népszerűségét, és megállapítottuk, hogy az angol nyelv vonzza leginkább a diákokat, ami legfőképpen az amerikai angol népszerűségének tudható be (Dörnyei, Nyilasi és Clément, 1996). Feltártuk azokat a kompenzációs stratégiákat, amelyekkel az átalakulás során hátrányos helyzetben lévők élhettek, illetve, hogy milyen eltérések voltak tapasztalhatók a lehetőségek és a tanulni kívánt nyelvek között (Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999). Elemeztük a diákok nyelvtanulási motivációjának eltéréseit a különböző nyelvek esetében, és az ország különböző területeire vonatkozóan (Dörnyei és Clément, 2001).

A jelen cikk leíró jellegű, a legfőbb feladatának azt tekintjük, hogy bemutassuk a világ egyik legnagyobb szabású idegen nyelvekre vonatkozó motivációs felmérésének második fordulóját, illetve, hogy feltárjuk az 1993 és 1999 között lezajlott változásokat. A cikkben megvizsgáljuk, hogy a diákok nyelvtanulási preferenciái hogyan írhatók le az ezredforduló táján Magyarországon, nemcsak abban a tekintetben, hogy milyen nyelveket szeretnének tanulni, hanem hogy mekkora energiát hajlandóak az egyes nyelvek tanulására fordítani.

2. A kutatás rövid módszertana

2.1. A minta

A két hullám adatfelvételében összesen 8593 13–14 éves korosztályhoz tartozó diák vett részt az ország különböző területein; közülük 4765-en 1993-ban, míg 3828-an 1999-ben válaszoltak kérdőívünk kérdéseire. (A részletes adatokat lásd alább az 1. táblázatban.) Annak ellenére, hogy a megismételt adatfelvétel során a próbáltuk a lehető leghűebben követni az 1993-as településmintát, és – akárcsak 1993-ban – minden mintába került iskolában az összes 8. osztályos diákot megkérdeztünk, közel 20 százalékkal csökkent a mintába került tanulók száma. Ennek az a magyarázata, hogy a vizsgált korcsoportba tartozók száma 1993 és 1999 között hasonló arányban csökkent: a Központi Statisztikai Hivatal által publikált adatok szerint 1993-ban 154 708 fő tartozott ehhez a korosztályhoz, 1998-ban pedig 120 828 fő (Demográfiai Évkönyv, 1993, 1998).

A kutatási program szempontjából fontos, hogy ezt a korosztályt jelöltük ki vizsgálatunk tárgyává. Ők tartoznak abba az évfolyamba, amelyik választás előtt áll, hogy a középiskolai tanulmányai során milyen nyelvet szeretne tanulni. (Természetesen ez azt jelenti, hogy a mintába került iskoláknak 8-osztályos általános iskoláknak kellett lenniük.)

1. táblázat
A minta településtípus szerinti megoszlása

| | Iskolák (db) | | Osztályok (db) | | Diákok (fő) | | | | | |
|-------------------|--------------|------|----------------|------|-------------|------|------|------|--------|------|
| | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | Összesen | | Fiúk | | Lányok | |
| | | | | | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 |
| Egész országra | 77 | 82 | 212 | 188 | 4765 | 3828 | 2377 | 1847 | 2305 | 1907 |
| Budapest | 15 | 13 | 38 | 32 | 792 | 685 | 406 | 346 | 372 | 325 |
| Megyei jogú város | 14 | 17 | 48 | 44 | 1165 | 943 | 584 | 438 | 550 | 499 |
| Város | 32 | 33 | 94 | 77 | 2112 | 1581 | 1033 | 753 | 1051 | 796 |
| Falu | 16 | 19 | 32 | 35 | 696 | 619 | 354 | 310 | 332 | 287 |

Megjegyzés: Néhány kérdőívben hiányzott a diákok neme.

A településminta kiválasztásánál nemcsak arra törekedtünk, hogy a különböző típusú települések megfelelő számban kerüljenek be a mintába, hanem arra is, hogy a minta régiók szerint is jól mutassa be az ország különböző területeit (lásd a 2. táblázatot). Az országot hat nagy régióra bontottuk: Budapest, Észak-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Duna-Tisza-köze, Alföld és Észak-Magyarország.

2. táblázat
A minta régiók szerinti megoszlása

| | DIÁKOK (fő) | | | | | | | | | |
|-------------------|-------------|------|----------------|------|--------------|------|-----------------|------|--------------------|------|
| | Budapest | | Észak-Dunántúl | | Dél-Dunántúl | | Duna-Tisza-köze | | Észak-Magyarország | |
| | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 |
| Összesen | 792 | 685 | 855 | 668 | 783 | 586 | 1402 | 991 | 625 | 449 |
| Budapest | 792 | 685 | | | | | | | | |
| Megyei jogú város | | | 324 | 259 | 315 | 209 | 251 | 192 | 202 | 129 |
| Város | | | 302 | 285 | 308 | 178 | 997 | 696 | 346 | 247 |
| Falu | | | 229 | 124 | 160 | 199 | 154 | 103 | 77 | 73 |

2.2. A kérdőív

Az adatgyűjtés kérdőíves technikával történt. A két időpontban ugyanazt a kérdőívet használtuk. A kérdőív kérdései négy nagy csoportba oszthatóak: idegen nyelvekkel kapcsolatos kérdések, más országokhoz köthető kérdések, nyelvtanulási attitűdök, és a diákokkal kapcsolatos információk.

Az öt vizsgált nyelvvel (angol, német, francia, olasz, orosz) kapcsolatos kérdések feltérképezték a diákok nyelvtanulási orientációit, azaz hogy egy-egy nyelvet miért tanulnak vagy tanulnának, a nyelvekkel kapcsolatos attitűdjeiket, a nyelvtanulásra fordítandó energiát. Továbbá a szülők nyelvismeretéről is beszámoltak a diákok.

Az öt vizsgált nyelvhez hat országot kapcsolunk úgy, hogy az angollal kapcsolatosan az Egyesült Államokat és az Egyesült Királyságot is vizsgáltuk. Az ebbe a csoportba tartozó kérdések nemcsak az ország lakóihoz kötődő attitűdöket mérték fel, hanem az ország lakóival való esetleges kapcsolatáról, kontaktusról is beszámoltak a diákok.

A nyelvtanulási attitűdöket mértük az iskolai nyelvtanulást leíró attitűdökkel, az asszimilációtól való félelemmel, a nyelvtanuláshoz köthető önbizalommal és a nyelvtanulási miliővel, azaz hogy a szülők, barátok hogyan vélekednek az idegen nyelvek tanulásáról.

A diákokkal kapcsolatos kérdések közül a legfontosabb az volt, hogy milyen nyelveket tanulnak jelenleg, illetve milyen nyelveket szeretnének a jövőben tanulni. Ez a rész tartalmazta a nyelvtanulási háttéréhez kötődő egyéb kérdéseket is.

3. Eredmények

3.1. Milyen nyelvet tanulnak a diákok az általános iskolákban?

A mintánkban szereplő iskolákban 1993-ban a nyolcadikos diákok fele még oroszot tanult, a diákok másik fele angol és németet. Az 1999-es minta radikális változást mutat: az orosz nyelv tanítása eltűnt az általános iskolákból, a helyét az angol és a német vette át. Az angolul tanuló diákok aránya csak kis mértékben haladja meg azokét, akik németes osztályba járnak. Az egyéb nyelvek tanulása az általános iskolákban elhanyagolható: mindkét alkalommal a diákok kevesebb, mint 5 százaléka tanult ilyen nyelveket, amely arány nem is mutat változó tendenciát a két időpont között. Azaz elmondhatjuk, hogy az általános iskolai nyelvtanításban az angol és a német nyelv a meghatározó (3. táblázat).

Ezek az adatok tükrözik azt, amit Vágó (2000) úgy fogalmazott meg, hogy „a rendszerváltás óta eltelt 10 év alatt nem született miniszteriumi állásfoglalás arról, hogy hány nyelvet tanuljanak a magyar diákok, kapjanak-e bizonyos nyelvek prioritást, milyen iskolafokig, vagy életkorig” (p. 205), ugyanő teszi hozzá, hogy egyetlen szempontból van konszenzus a nyelvtanítással kapcsolatosan ma Magyarországon, mégpedig: hogy a „szabad nyelvválasztást meg kell őrizni, noha az EU-tagállamok többségében kötelező az angol, és oktatásfinanszírozási, szervezési érvek is szólnak egy idegen nyelv kiválasztása mellett” (p. 205).

3. táblázat
Az iskolai nyelvtanítás

| Nyelvek | DIÁKOK (%) | |
|----------|------------|--------|
| | 1993 | 1999 |
| Orosz | 55,6 | 0 |
| Angol | 27,9 | 54,6 |
| Német | 25,3 | 50,6 |
| Egyéb | 4,7 | 4,9 |
| Összesen | 113,5* | 110,1* |

*A százalékok összege nem 100, mert egy diák több nyelvet is tanulhat.

A 4. táblázat mutatja az iskola nyelvtanítás regionális eltéréseit, 1993-ban és 1999-ben. A táblázat sorainak összehasonlításakor megmutatkozik, hogy az egyes régiókban hogyan alakul a különböző idegen nyelveket tanulók arányai. Jól követhető, hogy a modern idegen nyelvek tanulása szempontjából egyáltalán nem mindegy, hogy egy diák az ország melyik részén él.

4. táblázat
Az iskolai nyelvtanítás regionális eltérései

| | Angol (%) | | Német (%) | | Orosz (%) | | Egyéb(%) | |
|--------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|----------|------|
| | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 |
| Budapest | 57,3 | 74,0 | 22,3 | 21,0 | 22,1 | 0 | 8,4 | 9,7 |
| Észak-Dunántúl | 23,8 | 33,3 | 48,7 | 82,1 | 45,8 | 0 | 1,5 | 4,1 |
| Dél-Dunántúl | 11,1 | 25,7 | 39,9 | 81,6 | 54,1 | 0 | 4,0 | 0,3 |
| Duna-Tisza köze | 28,6 | 64,3 | 16,6 | 43,3 | 66,6 | 0 | 4,0 | 4,2 |
| Észak-Magyarország | 18,6 | 62,3 | 8,6 | 37,7 | 75,2 | 0 | 8,6 | 5,3 |
| Alföld | 22,4 | 65,0 | 15,7 | 37,2 | 84,2 | 0 | 1,3 | 5,6 |
| Az egész országban | 27,9 | 54,6 | 25,3 | 50,6 | 55,6 | 0 | 4,7 | 4,9 |

Megjegyzés: A százalékok értékeinek soronkénti összeadásakor, a megfelelő évre számítva, rendre 100%-t kellene kapnunk, az, hogy ez az összeg több mint 100, úgy lehetséges, hogy egy diák több nyelvet is tanulhat.

Az angol nyelv expanziója a két vizsgált időszak között nem Budapesten volt a legnagyobb, de ez annak köszönhető, hogy ott már 1993-ban is a nyolcadik osztályos diákok több mint a fele, míg 1999-ben a diákok háromnegyede tanult angolt. (A két időpont között 57,3 százalékról 74 százalékra nőtt Budapesten az angolul tanulók aránya.) A keleti országrészekben ez az arány 1999-ben közelíti a kétharmadot, ami igazán jelentős változás, ha azt nézzük, hogy 1993-ban itt még kevesebb, mint a diákok harmada tanult angolt. A legnagyobb változást Észak-Magyarországon regisztráltuk, ahol 18,6 százalékról 62,3 százalékra nőtt az angolt tanulók aránya. Ugyanezek az arányok a Dunántúlon a legalacsonyabbak, Dél-Dunántúlon 11,1 százalék 1993-ban és csupán 25,7 százalék 1999-ben, ez elsősorban a német regionális dominanciájának tudható be (lásd később részletesebben).

Ami a német nyelvet illeti, Budapesten a hat év alatt nem változott lényegesen a németet tanuló diákok aránya (22,3% 1993-ban és 21% 1999-ben). Ezzel szemben a Dunántúlon a német nyelv került túlsúlyba 1999-re, hiszen itt a diákok több mint 80 százaléka tanulja ezt a nyelvet.

Az orosz nyelv tanítása az évtized végére megszűnt az általános iskolákban, ami többek között annak köszönhető, hogy az állam komoly összeggel támogatta az orosz tanárok átképzését (Vágó, 1999).

Az angol és német mellett az egyéb nyelvek tanulása lényegileg nem változott 1993 és 1999 között regionális szinten sem, jelentőségük elhanyagolható, hiszen Budapesten is, ahol a legmagasabb 1999-ben a más (nem angol vagy német) nyelveket tanuló diákok aránya, csak minden tizedik diák tanul az angol és a német helyett esetleg mellett más nyelvet.

3.2. Milyen nyelvet tanulnak a diákok az iskolán kívül?

Kérdőívünk azt a kérdést is tartalmazta, hogy a diákok tanulnak-e idegen nyelvet az iskolán kívül, magánúton. Az iskolán kívüli nyelvtanulás szignifikánsan csökkent 1993 és 1999 között. Míg 1993-ban a diákok 39,3 százaléka, 1999-ben csak 26,2 százalékuk tanult valamely idegen nyelvet nem iskolai keretek között. Ez az eredmény egybevág az 1999-es tanulmányunkban kifejtett elmélettel, azaz hogy az iskolán kívüli nyelvtan-

ulás egyfajta kompenzációt jelenthetett a 90-es évek elején az iskolai nyelvoktatással szemben: a diákoknak még oroszot kellett tanulnia az iskolában, azonban szüleik már angol vagy német órákra járatták őket (Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999). Úgy tűnik, hogy ez az igény csökkent 1999-re, amikor az orosz nyelv oktatása visszaszorult, azaz a szülők, feltételezhetően, úgy érzik, hogy az idegen nyelvek tanulása terén az általános iskolák azokat a nyelveket tudják kínálni, amelyek a diákok szempontjából a leghasznosabbak. Alternatív magyarázatként az is felmerülhet, hogy egyéb, például gazdasági okok miatt a szülők már nem tudnak annyit áldozni a gyerekek iskolán kívüli taníttatására. Az 5. táblázat mutatja, hogy az egyes régiókban hogyan alakul az iskolán kívüli nyelvtanulás, nyelvek szerinti bontásban.

5. táblázat
Az iskolán kívüli nyelvet tanulók megoszlása a régiók és a tanult nyelvek szerint

| | Angol (%) | | Német (%) | | Orosz (%) | | Egyéb(%) | |
|--------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|----------|------|
| | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 |
| Budapest | 56,4 | 69,3 | 42,7 | 22,5 | 10,2 | 5,5 | 14,9 | 17,9 |
| Észak-Dunántúl | 40,0 | 46,4 | 62,4 | 56,2 | 6,8 | 3,6 | 6,1 | 10,8 |
| Dél-Dunántúl | 39,1 | 54,1 | 58,9 | 41,1 | 8,5 | 3,4 | 8,5 | 14,4 |
| Duna-Tisza köze | 52,4 | 56,1 | 46,3 | 35,7 | 7,5 | 0,9 | 7,5 | 20,0 |
| Észak-Magyarország | 53,5 | 46,7 | 35,8 | 31,5 | 10,2 | 7,6 | 11,8 | 26,1 |
| Alföld | 71,8 | 43,1 | 30,3 | 44,0 | 2,8 | 0,9 | 11,3 | 24,8 |
| Az egész országban | 51,2 | 54,5 | 47,4 | 38,1 | 8,1 | 3,4 | 9,9 | 18,0 |

Megjegyzés: A százalékok értékeinek soronkénti összeadásakor, a megfelelő évre számítva, rendre 100%-t kellene kapnunk, az, hogy ez az összeg több mint 100, úgy lehetséges, hogy egy diák több nyelvet is tanulhat az iskolán kívül is.

Hat év alatt nem változott, hogy az idegen nyelvet magánúton tanulók durván fele angolt tanul (51,2%, illetve 54,5% az egész országra vetítve). A régiókon belül szemlélve a tendenciákat azt látjuk, hogy a változatlanság mögött a változás áll, egyrészt az Alföldön és Észak-Magyarországon erősen csökkent azok aránya, akik angolt tanulnak az iskolán kívül (71,8%-ról 43,1%-ra az Alföldön, és 53,5%-ról 43,1%-ra Észak-Magyarországon). Ez összefüggésbe hozható egyrészt azzal, hogy ezeken a területeken jelentősen nőtt az iskolák falain belül az angoltanulás lehetősége. Másrészt ezek a területek tartoznak az ország gazdaságilag legelmaradottabb részeihez, ahol a magas munkanélküliség és a szülők pénzihiánya miatt a diákoknak nem biztos, hogy van lehetőségük iskolán kívül is nyelveket tanulni. Az ország többi régiójában eltérő mértékben, de növekedett az iskolán kívül angolul tanulók aránya. Kérdés, hogy a Dunántúl területein bekövetkezett növekedés, ami Dél-Dunántúlon különösen jelentős, mennyire hozható összefüggésbe a német nyelv iskolai dominanciájával.

Az iskolán kívüli német tanulás, az Alföldet leszámítva, jelentősen csökkent az elmúlt években, különösen Budapesten (42,7%-ról 22,5%-ra). Ez mutatja, hogy a német nyelv tanulásának a fontossága csökkent a családok szemében, de azért a német még mindig jelentős idegen nyelv maradt. A fő kérdés a jövőt illetően az, hogy az ország többi része követni fogja-e a budapesti példát, és egyre kevesebb figyelmet fog-e fordítani a németre vagy sem.

Az orosz nyelv tanulásának marginalizálódása nem jelenthet meglepetést. Ami az egyéb nyelveket illeti, átlagban minden negyedik diák tanul nem angolul vagy németül az iskolán kívül. Észak-Dunántúlon a legalacsonyabb ez az arány és Észak-Magyarországon a legmagasabb.

3.3. Milyen nyelvet szeretnének a diákok tanulni?

A diákokat arra kértük a kérdőívben, hogy jelöljék meg azt a három nyelvet fontossági sorrendben, amelyeket a jövőben tanulni szeretnének. A 6. táblázat tartalmazza az összesített eredményeket, oly módon, hogy az első helyen említett nyelv 3 pontot, a második helyen mondott nyelv 2 pontot kapott, és a harmadik hely egy pontot ért. Ugyanez a táblázat megmutatja, hogy ha a három fent említett helyezést egy háromfokú skálán tekintjük, az egyes nyelvek milyen átlagokat értek el a két időpontban, és hogy a különbség statisztikailag szignifikáns-e.

Az összesített adatokat nézve megmutatkozik, hogy a legnépszerűbb nyelv az angol a diákok körében. Az 11 000 pont feletti értékek, szemléletesen azt jelentik, hogy mindkét adatfelvételkor kevesebb mint tíz százaléknál olyan diák volt a mintánkban, aki az angol nyelvet egyáltalán nem akarja tanulni. (A két időpont között nincs szignifikáns eltérés ebből a szempontból.) A német nyelv vonzereje elmarad az angol mögött, és a két időpont között ez a vonzerő szignifikánsan csökkent (8466 pontról 8012 pontra), ami egybevág a magán úton történő nyelvtanulással kapcsolatos adatokból levont korábbi következtetéssel. A német nyelvet követi a francia és az olasz. A spanyol nyelv 1999-re feljött az ötödik helyre, miközben az orosz tovább veszített népszerűségéből.

6. táblázat
A nyelvek népszerűségi sorrendje

| | Értékek | | Átlagok | | |
|---------|---------|-------------------|---------|----------|------|
| | 1993 | 1999 (arányosan)* | 1993 | Szign.** | 1999 |
| Angol | 11352 | 11306 | 2,38 | ns | 2,37 |
| Német | 8466 | 8012 | 1,78 | > | 1,68 |
| Francia | 3921 | 4056 | 0,82 | ns | 0,85 |
| Olasz | 2485 | 2613 | 0,52 | ns | 0,55 |
| Orosz | 684 | 451 | 0,14 | > | 0,10 |
| Spanyol | 369 | 608 | 0,08 | < | 0,18 |

* Az 1999-es adatokat azért kellett arányosan felszorozni, hogy az eltérő mintanagyság ne jelentsen torzítást.

** Ez az oszlop a különbség szignifikanciáját jelöli. Az ns azt jelenti, hogy nem találtunk szignifikáns változást a két adatfelvétel között. A < és > jelek a szignifikáns növekedést, illetve csökkenést jelzik.

A nyelvek népszerűségi sorrendjét vizsgálva szignifikáns eltérést találtunk a különböző régiókban, illetve régiók szerinti bontásban előtűntek olyan változások, amelyeket az adatok összesítése elrejtett. A 7. táblázat foglalja össze az egyes nyelvekre, a három fokú skálán adott válaszok átlagait a különböző régiókban.

7. táblázat
A nyelvek népszerűségi sorrendje a különböző régiókban

| | Angol | | Német | | Francia | | Olasz | | Orosz | |
|--------------------|-------|---------|-------|---------|---------|---------|-------|---------|-------|---------|
| | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 |
| Budapest | 2,51 | > 2,40 | 1,55 | > 1,20 | 0,65 | < 0,81 | 0,67 | < 0,79 | 0,14 | > 0,09 |
| Észak-Dunántúl | 2,25 | < 2,37 | 2,07 | ns 2,04 | 0,80 | ns 0,78 | 0,43 | ns 0,42 | 0,11 | ns 0,09 |
| Dél-Dunántúl | 2,27 | ns 2,29 | 2,00 | ns 2,01 | 0,71 | < 0,80 | 0,60 | > 0,45 | 0,10 | > 0,06 |
| Duna-Tisza köze | 2,41 | > 2,33 | 1,69 | > 1,59 | 0,90 | ns 0,92 | 0,52 | ns 0,54 | 0,16 | ns 0,14 |
| Észak-Magyarország | 2,44 | ns 2,46 | 1,66 | ns 1,69 | 0,96 | ns 0,90 | 0,42 | ns 0,47 | 0,21 | > 0,11 |
| Alföld | 2,46 | ns 2,44 | 1,59 | ns 1,65 | 1,00 | ns 0,89 | 0,44 | < 0,60 | 0,24 | > 0,06 |
| Az egész országban | 2,38 | ns 2,37 | 1,78 | > 1,68 | 0,82 | ns 0,85 | 0,52 | ns 0,55 | 0,14 | > 0,09 |

Megjegyzés: < és > jelek arra utalnak, hogy a változás 1993 és 1999 között szignifikáns – pozitív, illetve negatív irányba – az adott nyelvre vonatkozóan. Az ns betűk továbbra is azt jelentik, hogy nincs szignifikáns változás a két időpont között.

Budapesten minden nyelv esetében szignifikánsan változtak a preferenciák, de ezek a változások nem érintik a nyelvek összesített preferencia-sorrendjét. Az angol, bár kevesebben tanulnak 1999-ben, mint 1993-ban, magasan vezeti a sort. (Az angol átlaga 2,51-ről 2,40-re csökkent Budapesten, ami szignifikáns csökkenést jelent.) A német nyelv áll a második helyen, de itt is csökkent a diákok lelkesedése. Ezzel párhuzamosan a francia és olasz nyelv népszerűsége növekedett, de hangsúlyoznunk kell, hogy egyik sem veheti fel a versenyt az angollal vagy a némettel. Az orosz nyelv tanulásának vonzereje a 1993-as nagyon alacsony értékről tovább csökkent.

Észak-Dunántúlon növekedett az angol népszerűsége, ami így megközelíti a fővárosban tapasztalható helyzetet (2,25-ről 2,37-re), és a teljes Dunántúlról elmondható, hogy az iskolások szívesebben tanulnak angolul, mint németül. Ez viszont nincs összhangban azzal, hogy a régióban a német nyelv tanulása dominál (lásd a 4. táblázatot). A Dél-Dunántúlon növekedett a francia nyelv népszerűsége, és csökkent az olaszé és az oroszé.

A Duna-Tisza-köze hasonló tendenciát mutat, mint Budapest: az angol és német nyelv tanulásának vágya csökkent a diákokban, de így is ezek a nyelvek vezetik a listát. Észak-Magyarországon az oroszon kívül egyetlen nyelv irányába mutatott tanulási vágy sem változott. Az Alföldön pedig csak az olasz nyelv tanulása iránti érdeklődés növekedett, ami így megközelíti a németét.

Ha a nyelvek irányából közelítjük meg a kérdést, azaz a táblázatot nem soronként, hanem oszloponként próbáljuk meg leírni, akkor a következő megállapításokat tehetjük. 1993-ban az angol nyelv a legkevésbé a Dunántúlon volt népszerű, bár itt is megelőzte a németet. Ez a helyzet 1999-re annyiban változott, hogy az ország keleti része különül el a többitől, azaz itt a legmagasabb azoknak az aránya, akik a középiskolai tanulmányaik során angolul szeretnének tanulni. A német nyelv a Dunántúlon a legnépszerűbb, de még itt sem éri el az angol nyelv népszerűségét. Az olasz, francia és legfőképpen az orosz nyelv népszerűsége messze elmarad mind a német, mind az angol népszerűsége mögött, akármelyik régióban is vizsgáljuk a helyzetet.

3.4. Az idegennyelv-tanulásra fordított energia

Nemcsak azt kérdeztük meg a diákoktól, hogy milyen nyelvet szeretnének tanulni, hanem azt is, hogy mondják meg egy ötfokú skála segítségével (1-es jelentette a nagyon keveset, az 5-ös a nagyon sokat), hogy az egyes nyelvek tanulására mekkora energiát lennének hajlandók fordítani. Mielőtt rátérnénk az egyes nyelvek elemzésére, figyelemre méltó, hogy – a nemzetközi adatokkal összehangban (Clark és Trafford, 1995; Julkunen, 1994) Magyarországon is – bármilyen nyelvről legyen szó, a lányok szignifikánsan magasabb értékeket értek el az ötfokú skálán, mint a fiúk (8. táblázat). Azonban a különbség nem érinti a nyelvek sorrendjét, azaz a lányok és a fiúk is, bár eltérő mértékben, az angol nyelv tanulására hajlandók a legtöbb energiát áldozni (4,25 az angol nyelv átlaga az ötfokú skálán). Ezt követi a német (3,75 1993-ban és 3,57 1999-ben), francia (3,31 illetve 3,16) és az olasz (3,22 és 3,01), majd a sor végén találjuk az orosz nyelvet (2,01 és 1,87).

A 8. táblázat szemlélteti azt is, hogy míg az angol tanulására fordított energia nem változott 1993 és 1999 között, addig a többi nyelv esetében ez *szignifikánsan csökkent*. Más szóval, adataink egyértelműen jelzik, hogy a kilencvenes évek során a tanulók nyelvtanulási kedve nemhogy erősödött volna, hanem gyengült, és ez alól csak a legfontosabb világnyelv, az angol jelent kivételt. Mit jelenthetnek ezek az eredmények? Úgy tűnik, a nyelvtanulás esetében egyértelmű nyelvi globalizációról beszélhetünk, amely folyamat során a világnyelv tanulása (angol) tartja az első helyét, azonban a többi idegen nyelv vonzereje, ideértve a regionálisan meghatározó német nyelvet is, csökkent.

8. táblázat
Mennyi energiát hajlandók a diákok különböző nyelvek tanulására fordítani?

| | | Átlag | | |
|----------------|---------|-------|----------------|------|
| | | 1993 | Szignifikancia | 1999 |
| <i>Angol</i> | | 4.25 | ns | 4.25 |
| | Fiúk: | 4.11 | ns | 4.10 |
| | Lányok: | 4.41 | ns | 4.42 |
| <i>Német</i> | | 3.75 | > | 3.57 |
| | Fiúk: | 3.70 | > | 3.41 |
| | Lányok: | 3.81 | > | 3.74 |
| <i>Francia</i> | | 3.31 | > | 3.16 |
| | Fiúk: | 2.97 | > | 2.78 |
| | Lányok: | 3.66 | > | 3.54 |
| <i>Olasz</i> | | 3.22 | > | 3.01 |
| | Fiúk: | 2.89 | > | 2.72 |
| | Lányok: | 3.57 | > | 3.30 |
| <i>Orosz</i> | | 2.01 | > | 1.87 |
| | Fiúk: | 1.90 | > | 1.83 |
| | Lányok: | 2.12 | > | 1.92 |

Megjegyzés: A > jel az 1993 és 1999 közötti szignifikáns csökkenésre utal. Az ns betűk továbbra is azt jelentik, hogy nincs szignifikáns változás a két időpont között.

A nyelvtanulásra fordított energia szintén szignifikánsan eltér az ország különböző régióiban élő diákok között. Ezeket az eltéréseket mutatja be a 9. táblázat.

9. táblázat
Mennyi energiát hajlandók a diákok különböző nyelvek tanulására fordítani: regionális bontás

| | Angol | Német | Francia | Olasz | Orosz |
|--------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| | 1993 | 1999 | 1993 | 1999 | 1993 |
| Budapest | 4,42 ns 4,41 | 3,64 > 3,33 | 3,25 > 3,23 | 3,43 ns 3,37 | 2,13 > 1,88 |
| Észak-Dunántúl | 4,16 ns 4,22 | 3,89 ns 3,80 | 3,27 > 3,02 | 3,06 > 2,85 | 1,85 > 1,73 |
| Dél-Dunántúl | 4,18 ns 4,16 | 3,83 ns 3,82 | 3,20 > 3,16 | 3,24 > 2,92 | 1,81 ns 1,88 |
| Duna-Tisza köze | 4,25 ns 4,23 | 3,75 > 3,55 | 3,40 > 3,23 | 3,25 > 3,04 | 2,03 ns 2,01 |
| Észak-Magyarország | 4,26 ns 4,22 | 3,64 > 3,45 | 3,31 > 3,10 | 3,16 > 2,84 | 2,17 > 1,91 |
| Alföld | 4,28 ns 4,23 | 3,60 > 3,43 | 3,40 > 3,17 | 3,12 > 2,92 | 2,22 > 1,73 |
| Teljes minta | 4,25 ns 4,25 | 3,75 > 3,57 | 3,31 > 3,16 | 3,22 > 3,01 | 2,01 > 1,87 |

Megjegyzés: A > jel az 1993 és 1999 közötti szignifikáns csökkenésre utal. Az ns betűk továbbra is azt jelentik, hogy nincs szignifikáns változás a két időpont között.

Az angol nyelvvel vonatkozóan régiókra lebontva az adatállományt igaz marad az az állítás, hogy a diákok ugyannyi energiát lennének hajlandók az angol nyelv tanulására fordítani 1999-ben, mint 1993-ban. A német nyelv csökkenő tendenciáját regisztráltuk az összesített adatokon, a Dunántúlon azonban nem csökkent a diákok hajlandósága, bár nem is növekedett. A francia, olasz és orosz esetében a csökkenés nem igaz minden régióra. Budapesten nem változott szignifikánsan az olasz és francia nyelv helyzete. A francia ezen felül a Dél-Dunántúlon tartja még magát. Az orosz nyelv megítélése ezen a területen és a Duna-Tisza-közén nem változott, a többi régióban csökkenő tendenciát mutatnak az 1993-ban is már nagyon alacsony értékek.

3.5. Milyen nyelvet tanulnak és milyen nyelvet szeretnének tanulni a diákok?

Az 1993-as adatok elemzése során megállapítottuk, hogy „a vágyak meglehetősen homogének, a lehetőségek pedig erősen heterogének” (Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999: 202), azaz a diákok többsége angolul szeretett volna tanulni, de ezt csak a kisebbségük tehetta meg.

Ha az eddig leírtakat ebből a szempontból tekintjük át, akkor látható, hogy a nyelv választással kapcsolatos preferenciák és a nyelvtanulásra fordított energia mind az angol nyelv dominanciáját jelzi az ország összes régiójában, míg az általános iskolai nyelvközpont megvalósulásában ez a dominancia nem mindegyik területen jelentkezik (lásd 4. táblázat).

Azonban az orosz nyelv tanulásának háttérbe szorulása miatt már nem igaz az a kijelentés, ami 1993-ban még jogos volt, hogy a vágyak és a lehetőségek csak Budapesten közelítenek egymáshoz (Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999: 203). Ez annak köszönhető, hogy akkoriban a keleti országrészekben a nyolcadikos diákok többsége még oroszul tanult, 1999-ben viszont ezekre a területekre már az angol nyelv dominanciája jellemző.

4. Összegzés

A jelen tanulmány a nyelvtanulás helyzetét és a különböző nyelvek népszerűségét elemezte az általános iskolások körében két különböző időpontban készült adatfelvétel segítségével. Az 1993-as és 1999-es adataink azt mutatják, hogy a lehetőségek és vágyak közötti diszharmónia csökkent, ami az orosz nyelv általános iskolai oktatásból való eltűnésével magyarázható.

Az angol nyelv megítélésében nem történt változás, azaz a nyelvtanulás területén is beszélhetünk egyfajta globalizációról: az angol nyelvet szeretné a legtöbb diák tanulni, és ennek a nyelvnek a tanulására hajlandóak a legtöbb energiát fordítani. A többi nyelv, beleértve a németet is, nem olyan vonzó a diákok szemében, és kevesebb energiát fektetnének azok tanulására. Megállapítható tehát, hogy egyre jobban elszakad egymástól az „idegennyelv-tanulás” és a „világnyelv-tanulás”. Vizsgálatunk azt a képet vetíti előre, hogy Magyarországon, és mint azt nemzetközi kutatások mutatják: általában a világon, a nyelveket beszélők nyelvtudását illetően egyre meghatározóbb lesz az a tendencia, hogy az anyanyelv mellett csak az angol ismerete lesz széles körben elterjedt – és egyre kevesebben fognak több idegen nyelvet tanulni és tudni. (Ez természetesen nem érinti azokat, akik többnyelvű közösségekben élnek, és a nyelveket az otthoni környezetükben sajátítják el.)

A magánúton történő nyelvtanulásnak a jelentősége csökkent a két időpont között. Ezt azzal magyaráztuk, hogy megszűnt az a kompenzációs kényszer, ami az orosz nyelv iskolai tanítását kísérte; illetve, feltételezhetően, a gazdasági helyzetből adódó nehézségek az ország több területén nem teszik lehetővé az iskolán kívüli tanulás nagyobb arányú elterjedését.

A fenti elemzés távolról sem meríti ki az adatbázis lehetőségeit. Több ponton is tovább kívánjuk folytatni a kutatást: nyitott kérdés marad, hogy a régiókon belüli településszerkezet hogyan befolyásolja az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdöket. A nyelvtanulási motiváció szempontjából pedig meg kell vizsgálnunk, hogy a befektetett energiát, illetve a nyelvválasztást hogyan befolyásolják a különböző motivációs attitűdök, illetve hogy a társadalom nyitottabbá válása hogyan befolyásolja ugyanezeket az attitűdöket.

IRODALOM

- Bárdos Jenő (1984). Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle* 5, pp. 471–475.
- Bárdos Jenő (1988). *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Gyorsuló idő. Magvető: Budapest.
- Clark, A., és Trafford, J. (1995). Boys into modern languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education*, 7, pp. 315–25.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese (1999). Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, 2, pp. 193–204.
- Demográfiai évkönyv (1993). Központi Statisztikai Hivatal: Budapest.
- Demográfiai évkönyv (1998). Központi Statisztikai Hivatal: Budapest.
- Dörnyei, Z., és Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei és R. Schmidt (szerk.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 391–424). Honolulu, HI: The University of Hawai'i, Second Language és Curriculum Center.

- Dörnyei Z., Nyilasi E. és Clément, R. (1996). Hungarian School Children's Motivation to Learn Foreign Languages: A comparison of Target Languages. *Novelty 2*, pp. 6–16.
- Enyedi Ágnes és Medgyes Péter (1997). ELT in Central and Eastern Europe. *Language Teaching 31*, pp. 3–14.
- Fülöp Károly (1984a). Idegen nyelvek a mai iskolában I. *Pedagógiai Szemle 3*, pp. 249–255.
- Fülöp Károly (1984b). Idegen nyelvek a mai iskolában II. *Pedagógiai Szemle 4*, pp. 291–298.
- Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) (1998). *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet: Budapest.
- Julkunen, K. (1994). Gender differences in students' situation- and task-specific foreign language learning motivation. In S. Tella (szerk.): *Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi*. University of Helsinki, Teacher Education Department: Helsinki.
- Vágó Irén (1999). Az élő idegen nyelvek oktatása – Egy modernizációs sikertörténet. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó: Budapest.
- Vágó Irén (2000). Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet: Budapest.

A LibroTrade ajánlja

OXFORD UNIVERSITY PRESS

| | | |
|------------|--|---------|
| 0194315193 | The Good Grammar Book With Key | 3828 Ft |
| 0194375684 | New Headway Elementary Practice CD-Rom | 4922 Ft |
| 0194313824 | Oxford Basic English Dictionary | 918 Ft |
| 0194315169 | Oxford Wordpower Dictionary Millennium Edition | 3051 Ft |
| 0194315509 | Oxford Advanced Learner's Dictionary International Student's Edition | 4747 Ft |
| 019431510X | Oxford Advanced Learner's Dictionary | 5676 Ft |
| 0194315649 | Oxford Advanced Learner's Dictionary +CD-Rom | 6344 Ft |

GRIMM KÖNYVKIADÓ

| | | |
|------------|---|---------|
| 9631910253 | Hessky Regina: Német-magyar kézisztár | 5600 Ft |
| 9639087327 | Pálffy Miklós: Francia-magyar kézisztár | 5400 Ft |
| 9639087432 | Perrot, Jean: Magyar-francia kézisztár | 5600 Ft |

LIBRO-TRADE KFT.

| | | |
|------------|--|---------|
| 9638607378 | Kövecses Zoltán: Bridge One (British and American English Differences for Learners of English) | 1898 Ft |
| 963832812X | Kövecses Zoltán: Bridge Two (A British-American, American-British Dictionary) | 3784 Ft |
| 9638328316 | Kövecses Zoltán: An English-Hungarian Idiom Dictionary + Workbook | 3700 Ft |
| 9630078600 | Prievara Tibor: Grammar and Vocabulary Booster – 4000 idioma, szókapcsolat | 1790 Ft |
| 9634402763 | Péntek Bernadett: Középfokú kurzuskönyv a német szóbeli nyelvvizsgára | 1800 Ft |

A könyvek megvásárolhatók, illetve megrendelhetők:

LIBROTRADE KFT., 1173 Budapest, Pesti út 237.

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

HUSZÁR ÁGNES

A nyelvtani nem a mentális lexikonban

1. Mi (és mi nem) a nyelvtani nem?

1.1. A nyelvtani nem kérdése mind elméleti – leíró nyelvészeti, pszicholingvisztikai – mind pedig gyakorlati – nyelvtanítási, fordítási – szempontból problémákat vet fel. Az utóbbi évtizedben elsősorban a kognitív paradigma keretén belül a mentális lexikkal foglalkozó nyelvészek érdeklődése irányult erre a jelenségre. Kutatásaik középpontjában az a probléma áll, hogy vajon szemantikai vagy szintaktikai jegynek tekinthető-e a nyelvtani nem, s ebből következően hol foglal helyet a mentális lexikonban. Erre az alapvető kérdésre az interaktív és szeriális beszédprodukciós modellek más-más választ adnak. A legutóbbi időben azonban a kétfajta modell képviselőinek álláspontjai a nyelvtani nem mentális lexikonban, illetve a beszédprodukció időbeli lefolyásában elfoglalt helyének tekintetében is közeledtek egymáshoz. Ez annak a következménye, hogy nemcsak az interaktív, hanem a rugalmas szeriális modellek is megengedik az egymást követő szintek legalább részben egymást fedő, egyidejű működését. Ez pedig az utóbbi években felmerült kemény neurológiai bizonyítékok átgondolásának következménye

A téma iránt megnyilvánuló fokozott érdeklődést jelzi az is, hogy 1998 nyarán a lipcei Max Planck Kognitív Neuropszichológiai Intézetben konferenciát rendeztek a témáról. Az elhangzott előadások írott formában hozzáférhetőek a *Journal of Psycholinguistic Research* 1999-i évfolyamában. A közös gondolkodás eredményeképpen a nyelvtani nemet illető alapvető kérdésekben konszenzus alakult ki. Mint Comrie a konferencia anyagát bevezető tanulmányában hangsúlyozza, a nyelvtani nemet (*grammatical gender*) világosan el kell választani a természetes nemtől (*natural gender, sex*) (Comrie 1999, 458). A két kategória összefüggését felszínes módon azzal szokták bizonyítani, hogy a nyelvtani nemmel is rendelkező nyelvek esetében a természetes nemhez tartozók általában besorolódnak a megfelelő nyelvtani nem osztályába. Akadnak azonban ellenpéldák is. A német nyelvben a (eredetileg bibliai, a mai köznyelvben pedig pejoratív konnotációjú) *das Weib* 'nő' a semleges grammatikai nemhez tartozik. Másrészt viszont az olyan nyelvek is, melyek rendszerszerűen nem tartalmaznak nyelvtani nemet (ilyen például a török vagy a magyar) szükség esetén nagyon is nyomatékosan tudnak utalni a természetes nemre. Amikor a magyar országgyűlés tárgyalta a családorvosok jogállásáról szóló törvényt, a vitán többen szóba hozták idegenkedésüket az olyasfajta megfogalmazásokkal kapcsolatban, mint *az orvos terhessége esetén*. Az *orvos* lexéma a magyarban más foglalkozásnevekhez hasonlóan

mind nőre, mind férfira referál, nyelvtani nemmel rendelkező nyelvekben ezt a szerepet játssza az úgynevezett generikus maszkulinum, pl. *der Arzt*. Mégis idegenkedést vált ki magyar anyanyelvűekből az a használat, amikor a halmaz minden elemére használható lexéma, – *orvos* – olyan szövegkörnyezetbe kerül, amely természetes módon csak egy részalmazának (*nőnemű orvos*) elemeire lenne alkalmazható. Ez a két példa igazolja, hogy a természetes és a nyelvtani nem kapcsolata egyáltalán nem olyan szoros és egymást feltételező, mint azt korábban gondolták.

1.2. A grammatikai nemet nemcsak a természetes nemtől, hanem a deklináció-osztálytól (*declension class*) is el kell választani. A nyelvtani nem és a deklinációs paradigma egybeesései egyes nyelvekben nagyon szembeszökő. A latin nyelvben például az első deklinációhoz tartozó *a-* tövű főnevek túlnyomó része grammatikailag nőnemű. Hímneműek viszont a férfira referáló *nauta* ‘tengerész’ vagy az *agricola* ‘földműves’. Az *-us* végűek (genitívus *-i*) ezzel szemben általában nyelvtanilag hímneműek, néhány főnév azonban – a természetes nemmel nem magyarázható módon – a *genus femininum*-hoz tartozik, ilyen például a *pirus* ‘körtefa’ (Comrie 1999, 458). Hasonló példákat idézhetnénk a szláv nyelvekből is.

A fenti példák azt szemléltetik, hogy a neolatin és a szláv nyelvekben elsősorban morfo-szintaktikailag jelölődik a nyelvtani nem (Taraban és Kempe 1999, 124). A mai német főnévi rendszer ezzel szemben, bár tartalmaz mind szemantikai szabályokat (a csak férfira vagy csak nőre referáló főnevek esetében), mind morfo-szintaktikai jelölőket (pl. a *heit*, *-keit*, *-schaft*, *-ung* képzővel végződő főnevek nyelvtanilag nőneműek), a főnevek többségének nemét meg kell tanulni a főnévvel együtt. A forgalomban levő Duden-grammatikák oldalak hosszú során keresztül sorolják a nyelvtani nemhez tartozás szemantikailag, illetve morfo-szintaktikailag megalapozott szabályait, valamint azok számos kivételeit, ilyen például a német folyók nevei általában nőneműek, kivéve a legnagyobb német folyót: *der Rhein*. A német nyelv főnévi rendszere tehát nyelvtani nemekbe sorolás tekintetében kevésbé transzparens. Ez megnehezíti a nyelvtanulók számára a kulturált német nyelvhasználati szint elérését.

1.3. Érdeemes kitekintnünk az indoeurópai nyelvcsaládon túlra is.

1.3.1. Lakoff – Dixon nyomán – leírta az ausztráliai bennszülött **dyirbal** nyelv főnévi rendszerét. A csoportot jelölő szót minden főnév előtt ki kell mondani.

I. bayi: *férfiak*, kenguruk, a legtöbb kígyó, a legtöbb hal, néhány madár, a legtöbb rovar, a hold, a viharok, a szivárvány, a bumeráng, néhány lándzsafajta;

II. balan: *nők*, kutyák, néhány kígyó, néhány halfajta, a skorpiók, tücskök, a *tűz*, a víz és a velük kapcsolatos dolgok, néhány fa;

III. balam: minden ehető *gyümölcs* és azok a fák és bokrok, amelyen ezek teremnek, a méz, a cigaretta, a bor, a sütemény.

IV. bala: a *test részei*, *hús*, szél, a gyümölcsöt nem hozó *fák*, fű, sár, kő, zajok és nyelvek stb. (Lakoff 1987, 92–93).

1.3.2. A bantu nyelvek kategorizálási rendszere még ennél is bonyolultabb. A Gabonban használatos **isangu** nyelvben a következő főbb főnévi kategóriák léteznek:

= a legtöbb emberi lény;

- = a legtöbb növény, néhány állat, konkrét főnevek, absztrakt főnevek;
- = a legtöbb testrész, a legtöbb gyümölcs, néhány emberi lény, növények, konkrét, valamint absztrakt főnevek;
- = a legtöbb emberkéz által készített tárgy, emberi lények, konkrét, valamint absztrakt főnevek;
- = a legtöbb állat, néhány növény, konkrét, valamint absztrakt főnevek.

Az isangu csoportosítás bonyolultságát növeli az, hogy a főnevek csoportjelölő prefixumainak egyes és többes számú alakjai különböznek egymástól, valamint ezektől és egymástól is különböznek a velük kötelező módon egyeztetett szóalakoknak egyes, valamint többes számú formái is. Ez azt jelenti, hogy az e nyelvet beszélőknek a nyelvtani nemet jelölő minimálisan húsz prefixumot kell korrekt módon kezelniük (Comrie 1999, 463).

1.3.4. Ezek a csoportosítások zűrzavarosnak látszanak, holott elég világosan kirajzolódnak a csoportok centrális kategóriái, s ezeket figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy szemantikai alapú osztályozási rendszerről van szó. A zűrzavarosság érzését az kelti fel, hogy ezek nem felelnek meg az arisztoteleszi kategóriaképzés szabályainak, amelyek egy közös jegy alapján szervezik a csoporthoz tartozást, pl. *élőlények*, *egyszikűek* csoportja. A dyirbal csoportosításra ezzel szemben jellemző a centrális kategóriák megléte, pl. a bayi csoportnak centrális kategóriája a *férfi*, a balannak pedig a *nő*, a *lándzsafajták*, *tücskök* és egyebek ezekhez képest periférikusak. Jellemző az is, hogy a metonimikus kapcsolat csoportképzőként működik, pl. a *tűz* és a *vele kapcsolatos dolgok* azonos csoportba kerülnek.

Ezeknek a nyelveknek az esetében a fentebb leírt osztályok nyelvtani nemként funkcionálnak. A dyirbal esetében minden főnév előtt kötelező a csoportjelölő szócska használata. A bantu nyelvekben pedig nemcsak magukat a főneveket jelölik a csoportra utaló prefixumok, hanem a velük predikatív kapcsolatba lépő igéket is, azaz megvalósul a nyelvtani nem szerinti egyeztetés is.

1.3.5. A **beszédprodukciónal** foglalkozó szerzők többsége egyetért abban, hogy a grammatikai nem a főnévnek egy lexikai-szintaktikai tulajdonsága. Ez nagyon általánosan fogalmazva azt jelenti, hogy egy főnévnek más főnevekkel azonos csoportba való tartozása valamiféleképpen (prefixummal vagy névelővel) jelölődik is. A mondatban a főnévvel szintaktikai (predikatív, jelzői) kapcsolatba kerülő, saját nyelvtani nemmel nem rendelkező egyéb szófajok – pl. névmások, melléknevek, igék – morfológiailag az adott főnév nyelvtani neméhez igazod(hat)nak. Ezt nevezik nyelvtani nem szerinti egyeztetésnek.

2. A nyelvtani és a természetes nem a mentális lexikonban

2.1. Azon főnevek esetében, amelyek egyértelműen férfira vagy nőre referálnak, pl. *apó*, *óvónő*, a természetes nem a szó jelentésének konstitutív eleme, azaz szemantikai jegy. A grammatikai nem ezzel szemben szintaktikai-lexikai jegy. Vannak esetek, amikor egy főnévre mind a kettő jellemző, pl. *der Mann*, *die Frau*. A természetes nemre utaló (szemantikai) és a grammatikai nemre utaló (szintaktikai) jegyek egymást erősítik és együtt robusztusabbak, ellenállóbbak a rendszer lebomlásakor is, pl. Broca-afáziásoknál (Vigliocco és Zilli 1999, 646).

A nyelvtani nemnek a beszédprodukción folyamatában elfoglalt helyéről a legmegbízhatóbb ismeretek a Levelt által kidolgozott rugalmas szeriális modell tesztelése során fogalmazódtak meg. Ez a modell a beszédprodukción folyamatában megkülönbözteti a konceptuális szintet és a szótalálási szintet. A konceptuális szinten, amely elemeinek szervezését tekintve nyelvi jellegű, de nem konkrét nyelvhez kötött, történik a közlés, a „message” szemantikai tervezése. A természetes nem ezen a tervezési szinten kerül bele a közlésbe. A grammatikai nemnek a közlésbe kódolása nem a konceptuális szinten, hanem egy szinttel lejjebb (időben később) a lexikai szinten – az absztrakt lemma, majd a fonetikai tervvel is rendelkező lexéma megtalálásának szintjén – történik (Jescheniak 1999, 730). Ezt úgy kell elképzelni, hogy amikor megkoncipiólok közlést, melyben egy négy kerek, motoros meghajtású járműről, egyszerűbben: egy autóról akarok valamit mondani, még az sem dől el, milyen nyelven fog a közlés megtörténni. A nyelvtani nem az üzenetnek tehát nem része. Miután németül kívánok megszólalni, csak a szókeresési fázisban döntök el, hogy az adott szemantikai egységet a nyelvtanilag hímnemű *der Wagen* vagy a semleges *das Auto* főnévnek feleltetem meg.

2.2. Ezt az elgondolást, amely szerint a szónak mint szemantikai egységnek megtalálása megelőzi a nyelvtani nem csomópontjának aktiválását, némileg kétségessé teszik a spontán nyelvbotlásokkal kapcsolatos megfigyelések. Berg német nyelvbotlások esetében mutatta ki, hogy a véletlenszerűnél nagyobb arányban fordul elő az, hogy a kimondani szándékozott szó helyett egy azzal azonos nyelvtani nemhez tartozó kerül kimondásra. Ez a megfigyelés arra indította őt, hogy kétirányúnak tételezze fel a kapcsolatot a lemma és a nyelvtani nem csomópontja között (idézi Jescheniak 1999, 730). Jacobsen kísérleti körülmények között vizsgálta meg ezt a feltevést. A kísérletben részt vevő személyeknek először képeken látható tárgyakat kellett megnevezniük a keresett szó nyelvtani nemének megfelelő, kongruens, illetve meg nem felelő, inkongruens névelővel, majd pedig a nyelvtani nemre információt nem tartalmazó beszédkörnyezet esetében. A kongruens névelő meggyorsította a válaszadást, az inkongruens lelassította. Ezek az eredmények nem zárják ki, bár közvetlenül nem is igazolják Bergnek az ingerületterjedés kétirányú voltára vonatkozó hipotézise elfogadását (Jakobsen 1999, 508). Amikor azonban a kísérletet megismételték olyan módon, hogy a képernyőn nem megnevezendő tárgyakat, hanem felolvasandó főneveket láttak a három különböző beszédkörnyezetben, csak a gátló hatás lépett fel az inkongruens névelő környezetében. Gyorsító hatást nem figyeltek meg. A második kísérlet tehát nem igazolja a kétirányú ingerületterjedés feltételezését (Jakobsen 1999, 511).

2.3. Beszédértés esetében a beszédprodukciónhoz képest fordított utat kell bejárunk. Utánamondásos orosz nyelvi kísérletek azt bizonyítják, hogy a nyelvtani nem szerinti egyeztetés megkönnyíti a melléknévi jelző után következő főnév percepcióját (Akhutina és társai 1999, 712). Héber nyelvű kísérletek nyelvtani nem szerint egyeztetett és nem egyeztetett alany– állítmányú mondatokkal azt mutatták, hogy a reakciót meggyorsította az, ha az alany élőlényre referáló főnév volt, azaz a grammatikai és a természetes nem egybeesett. Mivel a természetes nem szemantikai jegy, a nyelvtani viszont szintaktikai, a mondat megértésekor a szemantikai és a szintaktikai elemzés egymást erősítette (Deutsch és társai 1999, 534).

2.4. Az a feltételezés, hogy a lemmának mint szemantikai és szintaktikai jegyek absztrakt együttesének megtalálása megelőzi a hangtesttel is rendelkező lexéma megtalálását, az utóbbi évtizedben általánosan elfogadottá vált. Ezt a feltételezést nemcsak a *nyelvemen van (tip of the tongue)* jelenség igazolta, hanem ravaszul felépített kísérletek is (pl. Levelt és társai 1999). Ezt a bizonyossággá érő sejtést Turenout és munkatársai természettudományos bizonyítékokkal is alátámasztották.

Holland anyanyelvűekkel végzett képmegevezéses kísérleteikben az ERP [event related brain potential]-technikát, illetve ennek egy komponensét, amelyet LRP-nek [lateralized readiness potential] nevezik, alkalmazták. Ez az agyi elektromos tevékenység azt jelzi, hogy utasítás indul az illető agyféltekében az ellentétes kéz mozgására. Először kísérletileg bizonyították, hogy a szemantikai információ megtalálása megelőzi a fonológiai információ előhívását. A kísérletben részt vevő személyeknek képek alapján dönteni kellett arról, hogy a képen ábrázolt dolog élőlény-e, majd a kezdőbetűvel kapcsolatban kellett döntést hozniuk (Turenout és társai 1999, 653). A következő szakaszban a kísérleti személyeknek arról kellett dönteniük, hogy a képen látható dolog a két nyelvtani nem melyikéhez tartozik, majd a szót kezdő betűről kellett dönteniük (i.m. 655). A kísérlet úgy folyt le, hogy a kísérleti személyeknek mindig két lehetőség közül kellett választaniuk (*élő – nem élő, common gender – neuter gender, b- – s*). Döntéskor a tőlük balra, illetve jobbra levő gombot kellett megnyomniuk. Az LRP-aktivitás akkor jelentkezett, mikor a jobb vagy a bal agyfélteke megfelelő pontjáról utasítás indult a motoros cortexhez az ellenkező kéz izmainak mozgására. A kísérletek azt bizonyították, hogy a kép megpillantása után átlagosan 370 msec volt szükséges a nyelvtani nemre vonatkozó helyes szintaktikai döntéshez, ezt követte 40 msec-al a kezdő hangra vonatkozó fonológiai döntés (i.m. 672).

2.5. Azt, hogy a nyelvtani nem a főnévnek nem szemantikai, hanem szintaktikai tulajdonsága, szintén ERP-val végzett kísérletekkel igazolták. A szemantikai információfeldolgozás alatt lép fel az ERP egyik komponensének jellegzetességeként az ún. N400 effektus. A szintaktikai jellegű feladatok, pl. többértelmű mondatok, inkongruens módon egyeztetett mondatrészek elemzésekor lép fel a P600/SPS [syntactic positive shift] jelenség (Haggort és Brown 1999, 717). A kísérleti személyeknek képernyőn olvasható mondatokat kellett osztályozniuk a tekintetben, hogy bennük a nyelvtani nem szerinti egyeztetés korrekt volt-e, vagy nem. Az agy elektromos teljesítményének mérése egyértelműen P600/SPS hatást mutatott ki. Ez világosan bizonyítja, hogy a nyelvtani nem szerinti döntés, illetve ennek megfelelő egyeztetés nem szemantikai, hanem szintaktikai jellegű feladat volt (i.m. 721). Így tehát természettudományos bizonyítékok is alátámasztották a nyelvtani nem szintaktikai jegy voltára vonatkozó feltételezést.

3. A nyelvtani nem és a szám

A mondatokban szereplő főnévek száma a „message” szintjén konceptualizálódik, ekkor döntjük el, hogy *egy* vagy *több kutyáról, autóról stb.* akarunk beszélni, a nyelvtani nem viszont a szókeresés szintjén kerül be a közlésbe. A nyelvtani nemmel kapcsolatos megfigyeléseket megnehezíti az a körülmény, hogy a nyelvtani nem általában nem egyedül, hanem a főnév számával, sőt esetleg a mondatban elfoglalt helyének megfelelő esettel együtt kódolódik, illetve dekódolódik. A németben a három nyelvtani nemet

határozott determináns vagy határozott névelő jelzi. Vannak azonban a határozott determinánsnak és a határozott névelőnek olyan alakjai, amelyek a nyelvtani nem esetében két- vagy többértelműek. Míg tehát a *das* csak semleges főnév alany- és tárgyesetére utalhat, a *der* zavaró módon többértelmű. Jelölheti hímnemű főnév alanyesetét, de nőnemű főnév birtokos és részes esetét is, valamint a (grammatikai nem szempontjából jelöletlen) többes szám birtokos esetét is (Jacobsen 1999, 500). Ezek a homonímiák a beszédprodukción és a beszédértés szempontjából zavarók lehetnek, a nyelvelsajátítás során külön gyakorlást igényelnek.

4. A nyelvtani nem elsajátítása az anyanyelv és az idegen nyelv(ek) esetében

A nyelvtani nemmel rendelkező nyelvek anyanyelvi beszélőinek általában nincsenek nehézségei a főnevek nyelvtani nemével. Gyermekek már három éves korukban korrekt módon tudják alkalmazni a nyelvtani nem szerinti egyeztetési szabályokat az általuk ismert névszók esetében (Taraban és Kempe 1999, 121). Még a rendkívül gazdag morfológiájú bantu nyelvek egyeztetési szabályaival is megbirkóznak a gyermekek három-négy éves korukra, ez pedig az isungu nyelv már említett minimálisan húsz prefixumának használata esetében nem kis teljesítmény (Comrie 1999, 464). Ez azt látszik alátámasztani, hogy a gyerekek asszociatív úton tanulják meg a főnevek nemét magukkal a főnevekkel együtt (Holmes és Dejean de la Batie 1999, 480). Kísérletek bizonyítják azt is, hogy anyanyelvi beszélők gyorsabban döntenek gyakori szavak, mint kevésbé gyakori szavak nyelvtani neméről (Jescheniak és Schriefers 1999, 740). Ebből következik, hogy az input mennyiségének növelésével erősödik a biztonság. Ezt támasztja alá az a megfigyelés is, hogy francia anyanyelvűek gyakrabban hibáznak a magánhangzóval, mint a mássalhangzóval kezdődő szavak nyelvtani nemének meghatározásakor. Előbbi esetben ugyanis a szóval asszociálódik a határozott névelőnek a nyelvtani nemre utaló két teljes alakja, a *la* és a *le*, míg utóbbi esetben a beszélők a redukált formát: *l*-t hallják csak (Holmes és Dejean de la Batie 1999, 481). Kísérletek bizonyítják azt is, hogy (orosz) anyanyelvi beszélők nyelvtani nemi egyeztetési döntéseit – jelzői szerepben álló melléknevet kellett egyeztetni főnévvel – nem befolyásolta az, hogy a nyelvtani nem morfo-szintaktikailag egyértelműen volt-e jelölve a főnéven, vagy nem, pl. a palatalizált mássalhangzóra végződő főnevek esetében, melyek lehetnek hímnemű vagy nőneműek is (Taraban és Kempe 1999, 130). Francia és olasz anyanyelvű beszélőkkel folytatott kísérletek eredményei viszont azt mutatták, hogy a morfo-szintaktikai transzparancia elősegítette a helyes nemi egyeztetést (Holmes és Dejean de la Batie 1999, 481).

A nyelvtanítás gyakorlata szempontjából a nyelvtani nem megtanítása komoly feladat. Élőbeszédből származó korpuszok vizsgálata mutatja, hogy a holland nyelvben, amelyben a nyelvtani nem bináris oppozícióként van jelen, átlagosan tíz másodpercenként kell a nyelvtani nemre vonatkozó (egyeztetési) döntést hozni (Schriefers és Jescheniak 1999, 575). A nyelvtanítás szempontjából tantervszerkesztési és tananyag-felépítési feladatokat jelent a nyelvtani nem megtanításának kérdése. Különös nehézséget jelent egy magyar számára, akinek anyanyelvében nincsenek nyelvtani nemek, egy olyan nyelvnek az elsajátítása, melynek nyelvtani nemek szerinti szerveződése az első látásra áttekinthetetlenül bonyolultnak tűnik.

A kutatások azt bizonyítják, hogy az anyanyelvűek és az adott nyelvet második nyelvként tanulók más-más stratégiával közelednek a nyelvtani nem szerinti egyeztetést kívánó döntésekhez. Az orosz második nyelvként tanulók egyeztetési döntését megkönnyítette az, ha a morfo-szintaktikailag kétértelmű főnév előtt egyértelműsítő jelző állt. Az orosz anyanyelvűekét az egyeztetett melléknév mankója nem segítette (Taraban és Kempe 1999, 134). Másrészt viszont az anyanyelvi beszélők beszédértését is gyorsította az, ha a hallott beszédben a nyelvtani nem szerinti egyeztetés korrekt volt (Taraban és Kempe 1999, 123).

5. Hogyan tanítsuk vagy tanuljuk meg a nyelvtani nemet?

Amikor egy nyelvet második, harmadik nyelvként próbálunk meg elsajátítani, tanulási stratégiákat alakítunk ki. A nyelvtanulás folyamán a célnyelv leegyszerűsített rendszerét próbáljuk meg a magunk számára kialakítani, hiszen ezzel már – bár korlátozott mértékben – kommunikációképesek leszünk. A nyelvtanulók stratégiája – például az ebből a szempontból kevésbé transzparens német nyelv esetében – két szélsőség között ingadozik. Egyesek túl sok figyelmet és idő fordítanak a nyelvtani nem megtanulására, próbálják megtalálni a közös tulajdonságot, az okot, a szabályt. Mások elhanyagolhatónak találják, „akkor is megértene, ha rosszul használom a névelőket” – érvelnek. Ennek következménye a célnyelv pidzsinizálódott használata lesz. A nyelvtanításnak mindkét szélsőségtől óvnia kell a nyelvtanulókat. A tanulási folyamat kezdetén – főleg élőbeszédben – elnézhetjük a nyelvtani nemi egyeztetés kisebb hibáit, hogy ne okozunk kommunikációs gátlásokat. Írásban azonban mindenképpen javítani kell ezeket a hibákat. Tudatosítanunk kell a nyelvtanulóknak azonban azt is, hogy a kulturált német, orosz stb. beszédhez elengedhetetlenül hozzátartozik a nyelvtani nem és egyeztetés korrekt használata.

A második nyelv tanítása esetében kézenfekvő cél az, hogy explicit tudásból – procedurális (a tantervek nyelvezetében: *készség szintű*) tudás legyen. Abból a célból, hogy a nyelvtanulók az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóan asszociatív módon, a főnévvel együtt sajátítsák el a nyelvtani nemet is, célzottan növelni kell a célnyelvi inputot, a morfo-szintaktikailag nem átlátszó, illetve szemantikailag (a természetes nem alapján) alá nem támasztott esetekben felhívni rá a figyelmet (Holmes és Dejean de la Batie 1999, 500). A célnyelvi input növelésének jó eszközei lehetnek a nyelvtanulást segítő szoftverek. A nyolcvanas években a Papp Ferenc vezette debreceni Orosz Tanszéken már dolgoztak ki olyan számítógépes programokat, amelyek játékos módon segítették a palatalizált mássalhangzóra végződő főnevek nemének megtanulását. Ilyen játékos programokkal célzottan lehet fejleszteni a nyelvtanulók biztonságát a főnevek nyelvtani nemének felismerésében és a korrekt egyeztetés gyakorlatában.

IRODALOM

- Akhutina, T. – M. Kurgansky – M. Polinsky – E. Bates (1999). „Processing of grammatical gender in a three-gender system: Experimental evidence from Russian.” in: *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 28, pp. 695–713.
- Comrie, B., (1999). „Grammatical gender systems. A linguist’s assessment.” in: *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 28, pp. 457–466.
- Deutsch, A. – S. Bentin – L. Katz (1999). „Semantic influence on processing gender agreement: Evidence from Hebrew.” in: *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 28, pp. 515–535.
- Hagoort, P. és C. M. Brown (1999). „Gender electrified: ERP evidence on the syntactic nature of gender processing.” in: *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 28, pp. 715–728.
- Holmes, V. M. és Dejan de la Batie (1999). „Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French.” in: *Applied Psycholinguistics*. vol. 20, pp. 479–506.
- Jakobsen, T. (1999). „Effects of grammatical gender on picture and word naming: Evidence from German.” in: *Journal of Psycho-linguistic Research*. vol. 28, pp. 499–514.
- Jescheniak, J. D. (1999). „Gender priming in picture naming: Modality and baseline effects.” in: *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 28, pp. 729–737.
- Jescheniak J. D. és H. Schriefers (1999). „In search of gender recency: Evidence from the production of pronouns.” in: *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 28, pp. 739–745.
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. University Chicago Press: Chicago, London.
- Levelt, W. J. M. – H. Schriefers – A. S. Meyer – T. Pechmann – D. Vorberg – J. Havinga (1999). „The time course of lexical access in speech production: A study of picture naming.” in: *Psychological Review*. vol. 98, pp. 122–142.
- Schriefers, H. és D. Jescheniak (1999). „Representation and processing of grammatical gender in language production: A review.” in: *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 28, pp. 575–600.
- Taraban, R. és V. Kempe (1999). „Gender processing in native and nonnative Russian speakers.” in: *Applied Psycholinguistics*. vol. 20, pp. 119–148.
- Turenout, M. van – P. Hagoort – C. Brown (1999). „The time course of grammatical and phonological processing during speaking: Evidence from event-related brain potentials.” in: *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 28, pp. 649–675.
- Vigliocco, G. és T. Zilli (1999). „Syntactic accuracy in sentence production: The case of gender disagreement in Italian language-impaired and unimpaired speakers.” in: *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 28, pp. 623–648.

STANITZ KÁROLY

Az Európai Szakszervezeti Szövetség nyelvpolitikája

Bevezetés

Napjainkban a nagypolitika – és ezáltal a napi politizálás – egyik legfontosabb és leggyakrabban előforduló témája Kelet-Európa országaiban, így Magyarországon is, az európai uniós csatlakozás kérdése. A napi politizálásban ez úgy jelentkezik, hogy alig van olyan terület, csoport, vagy akár személy, amit vagy akit valamilyen módon ne érintene a dolog. Joggal teszi fel a kérdést Szépe György „Az európai »csatlakozás« néhány nyelvi vonatkozása” című tanulmányában: „Voltaképpen ki »csatlakozik«? A kormányservek vagy az egész társadalom?” A válasz erre a kérdésre az, hogy „...egy olyan óriási kihatású történelmi lépésről van szó, amely az egész – aktív – társadalom részvétele nélkül nem lehetséges” (Szépe, 2001: 72).

Ugyanebben a tanulmányban fogalmazza meg véleményét a civil szféra feladatairól a csatlakozással kapcsolatban: „A feladatot abban látom, hogy az állampolgár különféle szerepeinek (szabad munkavállalónak, kereskedőnek, turistának stb.) szükségletei szempontjából gondoljuk végig az új helyzetet. (A jogharmonizáció, a kormányzati dokumentumok fordítása stb. ügyét hagyjuk a kormányzatra.) *Vagyis a civil szféra ne támaszkodjon mindenben – a régi módon – a hivatalos szférára; de ne is hagyja, hogy helyette a kormány döntson szakmai illetékességén kívüli eső dolgokban*” (i. m. 72).

A civil szférához tartozó egyik sajátos szervezetszervezet, a szakszervezetek szempontjából a fenti megállapításokban jelzett problémák – státuszukból következően – összetett formában jelentkeznek. Ezek a szervezetek ugyanis egyrészt kapcsolatban vannak az adott ország kormányával, másrészt tagjai az európai és a nemzetközi szakszervezeti mozgalomnak.

Bennünket jelen esetben az európai vonatkozások érdekelnek. Ebből a szempontból a magyar szakszervezetek a csatlakozás folyamatába két csatornán keresztül is illeszked(het)nek: egyrészt a hivatalos kormánypolitikán keresztül (ez pillanatnyilag csak formális), valamint az Európai Szakszervezeti Szövetségen (ESZSZ) keresztül, amelynek jelenleg a magyar szakszervezeti konföderációk túlnyomó része teljes jogú tagja. Kimondható tehát, hogy a szakszervezetek már „csatlakoztak”. Ez politikailag furcsa helyzetet jelent, hiszen míg a szakszervezetek az ESZSZ útján, amely egy sor EU testületben képviselteti magát, közvetlenül befolyásolhatják *belülről* az uniós politikát, addig az illetékes kormányzati testületekben legfeljebb formálisan kapnak helyet.

Nyelvi szempontból is rendkívül izgalmas a helyzet vizsgálata, hiszen az ESZSZ nyelvpolitikájából következtetni lehet a csatlakozás utáni uniós nyelvpolitika várható alakulására.

Claude Truchot azt írja „Az Európai Közösség nyelvpolitikájának kibontakozása” című tanulmányában, hogy „Az európai intézményeken belül a nyelvek státusza jogilag szabályozott. Az alapelv az, hogy az EK szervezeteiben használt hivatalos nyelvek összhangban legyenek a tagállamokban használtakal” (Szépe és Derényi, 1999: 181). „Az irodákban és a szekciókban folyó üléseken az említett nyelveken (*t.i. a tagországok nyelvén*) szimultán tolmácsolás zajlik. A mindennapi nyelvhasználatot és az informális kapcsolatokat azonban nem a hivatalos szövegek uralják” (p. 182).

Trochut ebben tanulmányában azt is említi, hogy voltak kutatások az EU intézményein belüli nyelvhasználatról (Scaranuzza 1978, Fosty 1985), amelyek azt mutatták, hogy a szervezet bővítésének következményeként erősödött az angol és a francia nyelv szerepe, ezen belül az 1985-ös felmérés egyértelműen az angol nyelv előretörését és a francia visszaszorulását jelezte. A szerző ezt a jelenséget pozitívnek tartja, és idézi a francia újságíró és esszéista, Alain Mincet, aki az 1988-ban megjelent *La grande illusion* című művében támadja a franciaországi nyelvi protekcionizmust, amit Európa megteremtése elé gördített akadálnak tart: „Európa csak attól a naptól fogva fog létezni, amikor az angol jogilag vagy ténylegesen közös nyelvvé válik, és amikor az európaiak két nyelvvel fognak együtt élni: az anyanyelvükkel és az angollal” (p. 187).

Ezzel a kérdéssel kapcsolatban Truchot azt írja, hogy az EU nyelvpolitikájának kialakításánál alapvetően két irányvonal között lehet választani: „Az egyik politikai érdekcsoportokat szolgálja, és speciális, hivatalos nyelvi státuszt biztosítana az angolnak a közös politikában. [...] A másik irányzat az európai többnyelvűség. [...] Az egyértelmű irányelvek hiánya miatt azonban egy harmadik irányvonal látszik megvalósulni, ami részben magában foglalja a gazdasági kényszer elsődlegességét a nyelvi elvárásokkal szemben, másrészt olyan nyelvi eszközök biztosítását, amelyek a közös nyelvpolitika, első lépésként pedig a közös piac kialakításához szükségesek. Ezek a nyelvi eszközök a LINGUA program keretein belül alakulnak ki, és a nyelvtanítás, illetve nyelvváltás előmozdítását szolgálják” (p. 188). „Amint az napjainkban egyre nyilvánvalóbbá válik, az az irányvonal, amelyik az EK testületeinek nyelvpolitikáját alakítja, az angolnak tényleges hivatalos nyelvi státuszt, vagyis uralkodó szerepet biztosít az alapvető tevékenységi körökben; nem tudja azonban biztosítani az európai többnyelvűség előretörését és jövőjét” (p. 189).

A továbbiakban megvizsgáljuk, igazolja-e az ESZSZ gyakorlata a fenti megállapításokat, ezen belül foglalkozunk a nyelvoktatás kérdéseivel, a tanácskozások munkanyelvével, az oktatás területén a kurzusok, az oktatási segédanyagok és a multimédiás anyagok nyelvvel, valamint a szervezetek egymás közötti kommunikációjának nyelvi kérdéseivel.

Az Európai Szakszervezeti Szövetség – ESZSZ (*European Trade Union Confederation, Confédération Européenne Syndicale, Europäischer Gewerkschaftsbund – ETUC, CES, EGB*) 1973-ban alakult az akkori Gazdasági Közösség tagállamainak szakszervezeti szövetségeiből, valamint európai ágazati szövetségeiből, majd később bővítette tagságát a Közösségen kívüli országok szakszervezeti szövetségeit is bevonva. 1997-re 28 európai ország 62 országos szakszervezeti konföderációját és 14 európai ágazati szövetséget tömörít, összességében közel 57 millió munkavállaló érdekeit képviseli.

Az Európai Szakszervezeti Szövetség több, speciális feladatra szakosodott szervezetet hozott létre, ezek között az Európai Szakszervezeti Intézetet (*European Trade*

Union Institute, ETUI), amelynek feladata a kutatás, valamint az Európai Szakszervezeti Akadémiát (*European Trade Union College, Akademie Syndicale Europeenne, Europäische Gewerkschaftsakademie- ETUCO, ASE, EGA*), amelynek feladata a képzés.

1985, az úgynevezett Val Duchesse tanácskozás óta, amikor Jacques Delors összehívta Brüsszelbe a szociális partnerek európai képviselőit, az ESZSZ aktív szerepet játszik az EU politikájának, főleg oktatáspolitikájának alakításában, amely meghatározó része a munkavállalók számára legfontosabb kérdésnek, a foglalkoztatáspolitikának. Az oktatással és képzéssel kapcsolatos kérdések előkészítésének és a döntések végrehajtásának operatív szerve az Európai Szakszervezeti Akadémia, illetve az azzal szerves kapcsolatban lévő Oktatási Tanács.

Az Európai Szakszervezeti Akadémia (ESZA) 1990-ben jött létre azzal a céllal, hogy az európai szakszervezetek képzéseinek egyre markánsabb európai dimenziót adjon. Ebből a célból az ESZA az európai országokban tanfolyamokat szervez, és a speciális igényeknek megfelelő tananyagokat és oktatási programokat alakít ki. Ezen kívül segíti az egyes országok szervezetei közötti együttműködést azzal, hogy nemzetközi oktatási projektumokat indít. A jelölt országok szakszervezeteinek bevonása a különböző képzési projektumokba és tanfolyamokba különösen hangsúlyos feladatként jelenik meg az akadémia programjában, melynek célja ezeknek a szervezeteknek a felkészítése a csatlakozásra.

Az Európai Szakszervezeti Akadémia nyelvi programjai

Tekintettel arra, hogy a ESZA fő feladata, létrehozásának deklarált célja egy közös európai szakszervezeti kultúra létrehozása – ami viszont a különböző országok szakszervezeti képviselői közötti megfelelő kommunikáció nélkül nem valósítható meg –, így a nyelvoktatás kérdése kezdettől fogva prioritást élvezett az akadémia programjában. Az első angol tanfolyamra már 1992-ben sor került, azóta rendszeresen szervez az akadémia nyelvtanfolyamokat a három hivatalos nyelv (angol, francia, német) valamelyikében, vagy mindháromban. A kilencvenes évek végén bővült a kínálat, amennyiben az európai üzemi tanácsok tagjai, valamint a közép- és kelet-európai országok számára speciális tanfolyamokat is szerveztek.

Az ESZA által szervezett tanfolyamok jellegzetessége, hogy a nyelvoktatási célokat összekötik aktuális szakszervezeti kérdésekkel. A tanfolyamokat rendszerint a célországban szervezik, így a résztvevőknek arra is van lehetőségük, hogy találkozzanak ottani kollégáikkal, ami mellett, hogy lehetőséget nyújt a nyelvi készségek fejlesztésére, azt is elősegíti, hogy jobban megértsék egymás helyzetét. A tanfolyamokat a célország egy-egy nagy tapasztalatokkal rendelkező oktatási intézményével együtt szervezik: az angol tanfolyamok lebonyolításában a *University of Northumbria at Newcastle*, a francia tanfolyamok lebonyolításában a *Centre International d'Etudes Pédagogiques*, a német tanfolyamok lebonyolításában az *Arbeit und Leben* (a Deutscher Gewerkschaftsbund és a Német Népfőiskolák közös oktatási intézménye) vesz részt.

A nemzetközi nyelvtanfolyamok az akadémia saját fejlesztésű tananyagait használják, amelyek autentikus szakszervezeti anyagok felhasználásával készültek, az oktatók módszertani kultúrájának fejlesztése céljából pedig évente rendeznek továbbképzést számukra, ahol nyelvtanárok és a tanfolyamokat szervező szakszervezeti szakértők kölcsönösen megismerhetik egymás tapasztalatait és közös stratégiát dolgozhatnak ki a tanfolyamok minél sikeresebb lebonyolításának érdekében.

Nyelvoktatási stratégia

1993 óta alakítja az ESZA saját nyelvoktatási stratégiáját, amely szükségletelemzéssel, illetve a szükségletelemzéshez elengedhetetlen anyagok összeállításával kezdődött, egy curriculum kidolgozásával és végül speciális tananyagok és oktatási segédanyagok kifejlesztésével folytatódott – és folytatódik. A kifejlesztett programok és tananyagok felhasználásával ugyanis folyamatosan szervezik a nemzetközi nyelvtanfolyamokat, ahol mindig jelentkeznek új igények, születnek új ötletek, amelyek alapján folyamatosan készülnek újabb tananyagok és eszközök.

Az előbb említett dokumentumok – szinte magától értetődően – európai uniós projektumok keretében valósultak meg. A folyamat 1993-ban indult egy LINGUA projektummal, amelynek címe *Global Methodology for diagnosing and analysing the foreign language needs of European trade unionists*, és amelynek célja egy szükségletelemzési eszközrendszer kidolgozása volt. Ez egy több részből álló kérdőív-csomag, amely a potenciális tanfolyami résztvevőkön kívül a munkaadókat is megszólítja. A kérdőív-csomag az Európai Szakszervezeti Akadémia koordinálásában és a dán, holland, francia és angol szakszervezeti konföderáció együttműködésével készült. Ezeket a kérdőíveket később továbbfejlesztették, majd 1997-ben az ESZA kiadta *Language Training Needs within a Trade Union Context* címmel angolul, majd további három európai nyelven (francia, német, spanyol). Az előszóban a következőkkel indokolja a kiadó a kérdőívek használatának fontosságát: „A speciális célú nyelvelsajátítás és oktatás legújabb és legeredményesebb fejlesztéseit tartottuk szem előtt és helyeztük egy szakszervezeti keretbe. A tanulóközpontú módszer megkívánja, hogy a tanfolyam kialakításánál a résztvevők igényei álljanak a középpontban. Ezt úgy lehet elérni, hogy a szükségletelemzés eredményeit használjuk fel a tanfolyam tervezésének alapjául, amit utána a tanár egyeztet a tanulókkal, és a végeredmény úgy alakul ki, hogy az mind az egyes résztvevők, mind pedig a csoport igényeinek megfelel.”

A szükségletelemző csomag hat kérdőívből áll:

1. *Igények feltárása egy munkahelyen belül*: ennek a kérdőívnek az a célja, hogy a munkahelyi nyelvtanulás kérdését a munkahelyi vezetéssel tisztázza. A vezetés feladata végiggondolni, milyen funkciókban dolgozóknak milyen célból és milyen szinten van szükségük nyelvtudásra. Célszerű egy öt évre szóló képzési tervet összeállítani, amely a kedvezményeket és támogatásokat is tartalmazza.
2. *Egyéni- és csoportigények feltárása egy munkahelyen belül*: ennek a kérdőívnek és az előzőnek az összehasonlítása alapja lehet a munkaadó és a munkavállalók közötti párbeszédnek, mivel elképzelhető, hogy a vélemények eltérnek.
3. *A tanfolyamot megelőző szükségletelemzés*: ez a kérdőív a tervezés stádiumában járulhat hozzá a tanfolyam sikeréhez. A tervezés három szempontja közül (a résztvevők és szükségleteik ismerete, a képzés célja, a nyelvpedagógiai szemlélet) az első kettőre adhat választ. Tekintettel arra, hogy a potenciális résztvevők a tanfolyam nyelvén töltik ki a kérdőívet, a tartalmi kérdéseken kívül a nyelvtudási szintjükéről is kaphatunk információt.
4. *A változó igények elemzése*: ezt a kérdőívet a tanfolyam beindulása után töltik ki a résztvevők. Arról ad információt, változott-e valakinek az igénye időközben, vagy milyen prioritási sorrend alakult ki a résztvevőkben a tanfolyam során az egyes tanulási módszerek iránt.

5. *Vélemények a tanfolyam félidejében*: fontos az igények folyamatos figyelemmel követése, ezt szolgálja ez a kérdőív.

6. *A tanfolyam értékelése*: ezt a kérdőívet a résztvevők a tanfolyam végén töltik ki. Célja az adott tanfolyam sikerességének megállapítása. Útmutatóul szolgál a következő tanfolyamok tervezéséhez.

A szükségletelemzési csomagot egy curriculum kidolgozásának elindítása követte ugyanebben az évben (1993) és szintén egy LINGUA projektum keretében, tehát EU támogatással. A projektum címe: *Curricula designed to meet the language learning needs of European Trade Unionists (Curricula Guidelines)*, elkészült 1994-ben.

A curriculum bevezetőjéből két szempont érdemel figyelmet. Az egyik az általános alapelvek, a másik a célcsoportra vonatkozó megjegyzések.

Az általános alapelvek között a következő megállapításokat találjuk:

- A kialakítandó tananyagoknak meg kell felelniük az európai szakszervezeti tisztségviselők szükségleteinek. A minta curriculumnak meg kell felelnie az egyes tanfolyami résztvevők egyéni szükségleteinek, akik a nyelvtanulásban nagyon különböző tapasztalatokat szereztek, sőt, lehetséges, hogy ilyen tapasztalataik egyáltalán nincsenek.
- Az ebben a keretben kifejlesztett/kifejlesztendő tananyagok nem támaszkodnak egyetlen szakszervezeti képzési kultúrára vagy hagyományra, hanem alapvetően *európaiak*, míg maguk az anyagok bármely EU tagországból vagy más országokból származhatnak.
- A tananyagok nem támaszkodhatnak egyetlen módszerre sem, több módszert egyesítenek magukban, hogy megfeleljenek a különböző tanulási szokásoknak, miközben a tanulóközpontúságot tartják szem előtt. Az alkalmazott módszerek lehetőséget adnak mind a csoportos, mind az egyéni tanulásra, tanári segítséggel vagy anélkül.
- A tananyagokat a tanfolyami résztvevőknek a tanfolyam elején be kell mutatni, hogy megítélhessék, megfelelnek-e az elképzeléseiknek, vagy sem.

A célcsoporttal kapcsolatosan a következőket olvashatjuk:

- A célcsoport igen széles, hiszen olyan szakszervezeti nyelvtanítási programokat kell megterveznie, amelyek minden EU tagország nyelvét és minden szinten lefedik.
- Az itt leírt modellt azoknak, akik tanfolyami programokat és tananyagokat dolgoznak ki speciális igények szerint, ki kell egészíteniük, hogy megfeleljenek ezeknek az igényeknek. Ebben a pillanatban a lehetséges célcsoport igen vegyes összetételt mutat, hiszen beletartozik minden EU tagország olyan lakója, akinek szakszervezeti tevékenységével kapcsolatban szakmai vagy társadalmi célból valamely másik tagország nyelvét kell használnia. A szakszervezet struktúráján belül ide tartozik az egyszerű tag, aki más országbeli kollégájával akar kapcsolatot kiépíteni vagy elhelyezkedési esélyeit akarja javítani, mint az a választott felső vezető is, akinek a szakszervezet vagy a munkahely megbízásából európai szinten kell valamilyen feladatot megoldani, pl. nemzetközi projektumban vagy európai üzemi tanácsban részt venni.

A programok tartalmát illetően a curriculum általános és speciális témákat jelöl meg. Általános témák például.: *Bevezetés az EU szakszervezeti rendszerébe, Az európai intézményrendszer, Munkavállalói jogok stb.*; speciális témák, például: *Üzemi tanácsok, a Schengeni Egyezmény, Emberi erőforrás gazdálkodás stb.*

A nyelvi teljesítmény szempontjából négy szintet különböztet meg a tervezet: 1) Alapszint; 2) Alsó középszint; 3) Felső középszint; 4) Haladó szint. Ezeket a szinteket az EU-ban szokásos besorolás alapján alakították ki, a következő intézményekben kialakult álláspontok alapján: Európatanács; Royal Society of Arts Business Language Competence Scheme; International Certificate Conference; Languages Lead Body, valamint a LINGUA program keretében kidolgozott European Certificate of Attainment in Modern Languages követelményrendszere alapján.

A fenti elvek alapján és a LINGUA program támogatásával fokozatosan kidolgozásra kerültek oktatási segédanyagok, előbb az angol, francia és német 3–4. szint videó- és hangkazettákkal, majd az angol 1. szint, végül a multimédiás angol (METE) 2. szint. Ezeket az anyagokat az ESZA által szervezett és az EU által támogatott nyelvtanfolyamokon használták és használják, amennyiben a jelentkezők száma a tanfolyamok indítását lehetővé teszi.

Ugyancsak a LINGUA program támogatásával került kidolgozásra az oktatási anyagokkal párhuzamosan egy tanári segédkönyv az ESZA, a University of Northumbria, a FOREM (Madrid) és a Proteo Fare Sapere (Róma) közreműködésével, amelynek célja segítséget nyújtani azoknak a nyelvtanároknak, akik speciális szakszervezeti tanfolyamokat vezetnek. A segédkönyv (a közreműködők nemzetiségének megfelelően) angol, francia, olasz és spanyol nyelven jelent meg.

Arra a kérdésre, hogy miért van szükség speciális tanári segédkönyvre ennél a célcsoportnál, Szépe „György Negyvenegy tétel a nyelvpolitika köréből” című írásában kapunk választ. A 36. tétel a következőképpen hangzik: „A nemzetközi együttműködéseknek, a nemzetközi szervezeteknek, valamint a nemzetközi integrációnak a nyelvi problémái különleges figyelmet érdemelnek nemcsak önmagukban, hanem a nyelvtanítással összefüggésben is. Ez azt jelenti, hogy a tanulókat nemcsak a »nyelvországban« való kommunikációra kell felkészíteni, hanem ezekben az új típusú feladatokban való részvételre is. Itt ugyanis a nyelv tényleg csak »eszköz típusú« motivációjú” (Szépe, 2001). Egyértelmű, hogy erre a feladatra a nyelvtanárokat is fel kell készíteni. Ezzel kapcsolatosan a tanári segédkönyvben a következőket olvashatjuk: „Azoknak a nyelvtanároknak, akik szakszervezeti aktivistákat tanítanak, tájékozottnak kell lenniük a szakszervezettel és a hozzá kapcsolódó kérdésekkel foglalkozó témákban, és pozitívan kell viszonyulniuk a szakszervezeti mozgalom célkitűzéseire. Ugyanakkor elkerülhetetlen, hogy a tanfolyamok résztvevői ne legyenek tájékozottabbak a saját szervezetükön belül betöltött szerepüket illetően, ami egy felbecsülhetetlen és autentikus *információcserét* fog eredményezni a csoporton belül, valamint a tanárok és a csoport tagjai között” (Language Tutors’ Manual, 1995).

Az Európai Szakszervezeti Akadémia 1994-ben szervezett egy nemzetközi szemináriumot neves szakemberek részvételével a Newcastle-i Egyetemen, amelyet a LINGUA program támogatott, és amelynek eredményeképpen egy fontos elméleti és módszertani megállapításokat tartalmazó dokumentum jött létre, a *Making it Work: effective language training strategies for European trade unionists*. A dokumentum 1995-ben megjelent angol és francia nyelven az ESZA (ETUCO) kiadásában. Ez a dokumentum – amint az alcíme is jelzi – fontos mérföldkő az ESZSZ nyelvpolitikája kodifikálásának folyamatában. A stratégia lényegét a következő néhány mondat foglalja össze: „... a többség egyetértett azzal, hogy tekintettel arra, hogy a szakszervezetek európai kontextusban működnek, lényeges, hogy a szakszervezetek a nyelvtanulást

általános prioritásként kezeljék, mivel a nyelvtudás Európa jövőjének előfeltétele. Elhangzott az is, hogy a szakszervezeti tisztségviselők olyan gazdasági környezetben képviselik a tagságot, amely egyre inkább európai. Annak érdekében, hogy működni tudjanak ezen a szinten, a szakszervezeti aktivistáknak sokkal szélesebb keretek között kell kommunikálniuk egymással, ami azt jelenti, hogy nyelvtanulásra – ha különböző fokon is – minden tisztségviselőnek és tagnak szüksége van. Ebben az összefüggésben minden küldött felismerte annak szükségességét, hogy a nyelvtanulásnak prioritása legyen, és az a két struktúra, amelyen belül mindenki elfogadta a nyelvtudás fontosságát, a nemzetközi szakszervezeti intézmények és az európai üzemi tanácsok” (Making it work, 1995).

Az ESZSZ Oktatási Tanácsa 1997-ben megvonta az előző három év oktatási tapasztalatainak mérlegét, és meghatározta a további feladatokat. Az értékelés során azt állapították meg, hogy a nyelvoktatás egyre fontosabb helyet kap az európai szakszervezetek, így a szövetség stratégiájában is. Az 1992-ben elindított és évi két alkalommal megszervezett angol nyelvi tanfolyamok népszerűsége folyamatosan nő, míg az 1995-ben indított és ugyancsak évi két alkalomra tervezett francia és német tanfolyamok iránti érdeklődés fokozatosan csökken. Ennek az okát abban látják, hogy ugyanúgy, mint európai szinten általában, szakszervezeti körökben is az a tendencia figyelhető meg, hogy az angol nyelvet használják leggyakrabban közvetítő nyelvként. A francia és német nyelvet inkább a határ menti együttműködéseknel, illetve azoknál az európai üzemi tanácsoknál használják, ahol az anyavállalat francia vagy német.

A következőketeket a jelentés a következőkben foglalja össze: „Az eddig összegyűlt tapasztalatok, elemzések és beszámolók alapján világos, hogy a nemzeti szakszervezeti szövetségek mindinkább felismerik azt a tényt, hogy az idegen nyelvek ismerete képezi a multinacionális szinten történő kommunikáció és együttműködés egyik szükséges alapját. Ez különösen igaz az európai üzemi tanácsok munkája szempontjából, akiknek meg kell állapodniuk az érintett országok közötti kommunikáció közös nyelvét illetően, ha egy hatékony közös stratégiát akarnak megvalósítani” (Report of the ETUC, 1997).

Az előbbieken megfogalmazott igények megvalósítása érdekében az Oktatási Tanács tíz pontban foglalta össze a feladatokat:

- Egy európai szakszervezeti nyelvoktatási hálózat létrehozása;
- Rugalmas nyelvtanfolyami modulok kialakítása, amelyek különböző szintű célcsoportoknál alkalmazhatók;
- Elektronikus távoktatási lehetőség megteremtése az Internet segítségével;
- E-mail kapcsolatteremtési lehetőségek tanárok és tanfolyami hallgatók számára a távoktatási lehetőségek kibővítése érdekében;
- A TUTUF fórum (Trade Union Training User Forum) létrehozása cserekapcsolatok kialakítása céljából;
- Nyelvoktatási szeminárium (Language Learning Workshop) megszervezése minden évben, ahol az összes érintett (oktató, szervező, szakértő) tapasztalatokat cserélhet és alakíthatja az ESZSZ nyelvoktatási stratégiáját;
- A közép- és kelet-európai szakszervezetek mind erőteljesebb bevonása a nyelvoktatási programokba;
- Az európai uniós pályázatok lehetőségeinek kihasználása;

- Módszertani továbbképzések nyelvtanárok számára egy egységes európai standard kialakítása céljából,
- További oktatási segédanyagok kidolgozása szakszervezeti tanfolyamok számára.

Ezeknek a feladatoknak jelentős része mára már vagy megvalósult, vagy megvalósulása folyamatban van.

A nyelvvoktatással kapcsolatban megvalósulni látszik Alain Minc jóslata: az 1999-ben és 2000-ben meghirdetett nemzetközi francia és német nyelvtanfolyamok elegendő jelentkező hiánya miatt elmaradtak, 2001-ben már meg sem hirdették őket. Az angol tanfolyamok iránt ezzel szemben egyre nagyobb az érdeklődés, a jelentkezőket a jelentkezés sorrendjében fogadják. A „Language Learning” szemináriumok munkanyelve ugyan továbbra is angol és francia, a franciát azonban csupán a résztvevők elenyésző része (néhány francia résztvevő) használja.

Az ESZSZ rendezvényein használt munkanyelvek

Tekintettel arra, hogy az Európai Szakszervezeti Szövetségben már megvalósult az „egyesült Európa”, lehetőség van arra, hogy a konferenciák és tanácskozások munkanyelveire vonatkozó gyakorlatból bizonyos következtetéseket vonjunk le a várható igényekre és problémákra vonatkozóan.

A tanácskozások munkanyelve – a résztvevők körétől függően – rendszerint angol, francia, orosz és a vendéglátó ország nyelve. Ez utóbbit két dolog is indokolja: egyrészt a vendéglátó ország általában nagyobb létszámmal képviselteti magát, másrészt a tolmácsolás így gördülékenyebb, ugyanis a tolmácsok rendszerint helybeliek, így a vezérnyelv a vendéglátó ország nyelve lehet. Nem véletlen, hogy az Oktatási Tanács éves tanácskozásain kiemelt szerepet kap minden alkalommal a nyelvvoktatás kérdése, ugyanis a megfelelő képviselő kiválasztása majdnem minden szervezet számára problematikus a használható nyelvtudással rendelkező szakértők hiánya miatt. A kiválasztás elsődleges szempontjának így a nyelvtudásnak kell lennie, ez viszont gyengíti a szakmaiságot. Volt egy próbálkozás, amikor a szervezők a téma fontossága miatt a szakmai ismereteket kívánták előtérbe helyezni, és emiatt a tanácskozásnak kilenc munkanyelve lett, ez a kísérlet azonban teljes kudarcba fulladt.

A levonható következtetések:

- Jóllehet napjainkban még tapasztalható némi érzelmi alapú elutasítás az orosz nyelvvél kapcsolatban a kelet-európai országok képviselői részéről, a használható nyelvtudás jelen van. Ez különösen a volt szovjet tagköztársaságok lakóira vonatkozik, akik a nemzetközi tanácskozásokon az informális beszélgetésekben egymás között természetes módon használják az orosz nyelvet, a hivatalos felszólalásokban inkább birkóznak az angol nyelvvél.
- Két-három munkanyelvnél többet nem érdemes használni. Ezek a fentebb említett nyelvek lehetnek. Egyértelműen az állapítható meg, hogy minél több ország (és nyelv) tagja egy nemzetközi szervezetnek, annál inkább egy nyelv egyeduralkodó erősödik. Ez jelen esetben az angol nyelv.
- Az utóbbi tényből következően valóban komolyan kell venni azt a sokszor elhangzott megállapítást, hogy az angol nyelv oktatására nagyobb hangsúlyt kell fektetni – mégpedig azért, hogy a szakmai szempontok ne sérüljenek. Ha ugyanis elegendő nyelvet beszélő szakember áll rendelkezésre, a kiválasztásnál nem a nyelvi, hanem a szakmai szempontok dönthetnek.

Szakszervezeti oktatás

A tanfolyamok nyelve

A nemzetközi tanfolyamok nyelve, ha széleskörű a szervezés – a többi nemzetközi rendezvényhez hasonlóan – angol, francia, illetve a vendéglátó ország nyelve; szűkebb körű szervezés esetén (csak az országok egy szűkebb körét érintő téma esetén), vagy egy fontosabb téma több helyszínen történő feldolgozása esetén az érintett országok nyelve. Ez utóbbi esetben is előfordulhat azonban, hogy az angol vagy francia nyelv is bekerül a munkanyelvek közé, amennyiben valamilyen brüsszeli európai uniós szakértő is részt vesz oktatóként a munkában.

Az oktatási segédanyagok

Az európai szintű témákat érintő oktatási segédanyagokat az Európai Szakszervezeti Akadémiájának forrásközpontja (ETUCO Resource Centre) tartja nyilván és őrzi egy-egy példányban. A nyilvántartás megtekintésekor első látásra az lehet az ember érzése, hogy itt már magvalósult az EU soknyelvűségre való törekvése, hiszen valamilyen tagszervezet nyelvében található tananyagok a forrásközpontban. Ennek azonban egyszerű technikai magyarázata van. Amennyiben ugyanis ezek az anyagok központilag készülnek, akkor az alapváltozat rendszerint angol nyelvű, de készül francia nyelvű változat is, ritkábban esetleg német, és a tagszervezeteknek lehetőségük van EU támogatással (a költségek 50 százalékát az Unió fedezi) lefordítani saját nyelvükre. Amennyiben az anyag valamilyen uniós program keretében készül, a program végén minden résztvevő ország nyelvében is rendelkezésre kell álljon az oktatási segédanyag. Ugyanez a helyzet, ha az adott tananyag több ország szervezeteinek együttműködésében készül. Ha egy ország valamely szervezete készít tananyagot, akkor az természetesen az adott ország nyelvében kerül a nyilvántartásba. Fordítási támogatás igénylésére ebben az esetben is lehetőség van.

Távoktatás, multimédiás tananyagok, Internet

Tekintettel arra, hogy minden fajta szakszervezeti oktatás alapvetően felnőttoktatás, a legnagyobb probléma ebben a körben a képzésre fordítható idő. A dolgozó ember nem tud bármikor, bármilyen hosszú időre távol maradni a munkájától. Hatványozottan igaz ez a nemzetközi oktatásban. Megoldásnak napjainkban a távoktatás tűnik, amelynek korszerű formája magában foglalja a számítástechnikát is. Az informatikával kombinált távoktatásra egy új elnevezés is keletkezett: a telematika.

Az Európai Szakszervezeti Szövetség 2000 májusában konferenciát rendezett a svédországi Runöben *Az európai szakszervezetek és a távoktatás* címmel, amelyen értékelték a két uniós támogatással megvalósított projektum, az ETUE-net (European Trade Union Education Network) és az ETUDE (European Trade Union Distance Education) eredményeit. A helyszín nem volt véletlen, hiszen mindkét projektum technikai kivitelezője Svédország volt. Az értékelés pozitív volt, mindenki egyetértett abban, hogy ezt a területet fejleszteni kell. A leglényegesebb feladatokat a konferencia egyik szakértő előadója, Marc Bélanger, az ILO Torinói Oktatási Központjának munkatársa foglalta össze a legtömörebben: „Az elektronikus tanulás taktikailag fontos. Az elektronikus oktatás a szakszervezetek túlélése szempontjából lényeges, mivel a gazdasági életünket fokozatosan »elektronikussá« alakítjuk. A jó számítógépes szakszervezeti oktatás szervezésének néhány fontos eleme a következő: el kell indítani az

elektronikus úton oktatni képes tanárok kiképzését, ki kell fejleszteni elektronikus tananyagokat, ki kell dolgozni munkavállaló-központú elektronikus módszereket, kísérleti projektumokat kell indítani, és ki kell értékeli őket, ki kell alakítani a szakszervezeti oktatók világméretű hálózatát, össze kell kapcsolni a szakszervezeti és egyetemi közösségeket, az oktatást a szakszervezeti tevékenység középpontjába kell helyezni, létre kell hozni a hyper-linkkel elérhető oktatási segédanyagok könyvtárát, létre kell hozni egy Globális Szakszervezeti Akadémiát, és ki kell dolgozni egy speciális szakszervezeti kommunikációs technikát, hogy segíteni lehessen a szakszervezeteknek, különösen a fejlődő világban.”

Mindennek azonban az anyagi és szakmai nehézségeken túl egy kikerülhetetlen előfeltétele van: a közös nyelv. A runői konferenciának – ugyanúgy, ahogy egyre több tanácskozásnak az utóbbi időben – csak egy munkanyelvre volt: az angol.

A multimédiás CD-k, valamint az internetes honlapok rendszerint angol és francia nyelven használhatók. Amennyiben csak egy nyelven, akkor az az angol. Az ESZSZ honlapján például jelenleg 76 munkaanyag (working document) található, ennek mindegyike olvasható angolul, 73 franciául is, ugyanakkor csak 15 németül. Más nyelven a központi honlapon nincsenek dokumentumok.

Összefoglalás

Az Európai Szakszervezeti Szövetség nyelvpolitikája alapelveiben igyekszik követni az EU előírásait, gyakorlata azonban sok esetben kénytelen engedni az ésszerűség kényszerének. Így például gyakran kerül a tanácskozások munkanyelvei közé az orosz, bár nem uniós nyelv, és egyre gyakrabban fordul elő, hogy egy-egy rendezvénynek csak egy munkanyelve van: az angol. Úgy tűnik, Alain Minc jóslata valóra válik.

Egy dolog biztos: lehet vita a nyelvhasználattal kapcsolatos részletkérdésekben, azzal azonban mindenki egyetért – és ez az álláspont megjelenik minden fontos dokumentumban és nyilatkozatban –, hogy a kommunikáció a közös európai szintű tevékenység eredményességének legfontosabb előfeltétele, a közös nyelv pedig ehhez elengedhetetlen. Így érthető, hogy az ESZSZ oktatási tevékenységében a nyelvvoktatás és az ehhez szükséges segédanyagok kifejlesztése első számú prioritás.

IRODALOM

AGORA (Quarterly Newsletter of the Education Institutions of the European Trade Union Confederation) 1999. július, 2000. július, október, 2001. március.

Curricula designed to meet the language learning needs of European Trade Unionists. ETUCO: Bruxelles, 1994.

ETUCO Tutors' Manual. ETUCO: Bruxelles, 1993.

Making it work: effective language training strategies for European trade unionists. ETUCO: Bruxelles, 1995.

The language tutors' manual. ETUCO: Bruxelles, 1995.

Report of the ETUC Education Council 1997.

Szépe György: *Nyelvpolitika: múlt és jövő.* Iskolakultúra: Pécs, 2001.

Szépe György – Derényi András (szerk.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség, Nyelvpolitikai írások.* Corvina: Budapest, 1999.

Quo vadis, Oroszország?

1. Bevezetés

Milyen nyelvpolitikai állapotok uralkodnak a széthullott Szovjetunió utódállamaiban? Hogy teljes képet kaphassunk, minden országgal behatóan, több forrásra támaszkodva kellene foglalkozni. Az adott terjedelem és műfaj miatt erre nem vállalkozhattam, de arra igen, hogy felvillantsak bizonyos tényeket, tendenciákat, indulatokat, amelyek együttesen adnak egy – a valós viszonyoktól nem túl távoli – összképet.

Jelen összeállítás tehát nyilvánvalóan nem teljes. Ahogy a felhasznált irodalmak jegyzéke mutatja, a források kiválasztása kizárólag internetes keresésen alapult, és csak orosz, illetve magyar nyelvű publikációkat tartalmaz. Nagyon érdekes lenne a volt szovjet tagköztársaságok nyelvein megjelent hasonló tárgyú írások egybegyűjtése is, mert vélelmezhető, hogy más nézőpontból tekintenek a problémákra, más az emocionális alapállásuk is, mint az orosz nyelvűeké.

A forrásfelsorolás mutat bizonyos esetlegességet abban a tekintetben is, hogy mire sikerül egy korlátozott időráfordítású böngészés során rábukkanni. Kérdésként merülhet fel továbbá, hogy a világháló mennyiben reprezentatív fellelhetőségi helye az adott témakörhöz tartozó irományoknak, megnyilvánulásoknak. Ugyanez persze bármely véges idejű forráskutatás, illetve könyvtár vagy folyóirattár tekintetében is felmerül... Az internetes keresőszközök és maga az Internet elmúlt években végbement töretlen és gyorsuló fejlődése ugyanakkor ilyen kételyeknek egyre kevesebb helyet hagy.

A lista meglehetősen tarka képet mutat eredet, szerzők, érzelmi indíttatás tekintetében. Szerepelnek rajta eredetileg papíron megjelenő folyóiratok cikkei, de kizárólag on-line terjesztésű anyagok is. Akik írták, jobbára nyelvészek, irodalmárok, politikusok, kisebbségekkel foglalkozó szakemberek, továbbá vannak köztük jogászok és (internetes) szakújságírók. A tudományos igényű, tárgyilagosságra törekvő megközelítés mellett egyaránt felbukkannak a szertefoszló nagyhatalmi gőg maradványai és a ló túlsó oldalára áteső nacionalista világszemlélet elemei, tehát a védekező és támadó attitűd egyaránt fellelhető. [Szokástól eltérően nem folyamatosan haladó jegyzetszámokkal, hanem a felhasznált irodalom szögletes zárójelbe tett sorszámaival utalok a hivatkozott forrásra.]

2. Nemzetközi kitekintés

Mint ismeretes, a ma létező nyelvek közül csak mintegy 225 rendelkezik írással. A világon jelenleg csak 15 olyan nyelv van, amelyen legalább 50 millió ember beszél. Ezek a következők: angol, arab, francia, hindi, indonéz, japán, kínai, koreai, lengyel,

német, olasz, orosz, portugál, spanyol, ukrán. Az úgynevezett világnyelvek száma rendkívül kicsi, mindössze az angol, a francia, a német és az orosz nyelvre korlátozódik.

Egyre többen vélik úgy, hogy az eddigi globális nyelvpolitika, amely tulajdonképpen csak a nagy európai nyelvekre (angol, francia, német és orosz) vonatkozott, nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Ez a nyelvpolitika egyrészt igazságtalan előnyöket biztosított e nyelvek anyanyelvi beszélőinek (nekik nem kellett más nyelveket tanulni, így privilegizált helyzetbe kerültek azokkal szemben, akik nem beszélik ezeket a nyelveket), másrészt ezáltal a nagy nyelvek képviselői ráerőltették saját civilizációjukat más nemzetekre, kultúrákra, és ezzel kárt okoztak nekik. Az említett világnyelvek oktatása egyáltalán nem kölcsönösségi alapon történt [1].

3. A szovjet múlt

Mielőtt a közelmúltat, jelent és a közeljövő trendjeit vizsgálánánk, vissza kellene térni a kiinduláshoz, azaz a Szovjetunióban valaha volt kulturális-nyelvi sokszínűséghez és orosz dominanciához, szerephez. Legelső megállapításként le kell szögezni, hogy ez soha, így akkor sem volt – sem térben, sem időben – homogén, változatlan közeg.

Nyilvánvalóan más és más volt az orosz nyelvűség mértéke, szerepe az oroszhoz közeli szláv anyanyelvű (pl. belorusz, ukrán) köztársaságokban, vagy a kaukázusi köztársaságokban (Grúzia, Örményország), Közép-Ázsiában (pl. Tadzsikisztán, Türkmenia), a Baltikumban (Észtország, Lettország, Litvánia). Voltak egyfajta közbülső, átmeneti helyzetek is (Kazahsztán). Bizonyos népcsoportok számára az orosz a felemelkedést, az írásbeliséget hozta, míg mások számára a kulturális leigázás, valamilyen fokú nemzeti gyarmatosítás jelképe lett. Egyes helyeken a hatalmas arab kultúrkör mellé nyomult be az orosz (Szamarkand, Bokhara), máshol az évszázados önálló írás és nyelv mellé (Jereván). Különleges esetek is voltak; elég, ha a moldovánnak nevezett, cirill betűs, de gyakorlatilag románnal majdnem azonos nyelvet említjük.

Az események, gyökerek sok esetben pre-szovjet (hogy jobban ide illő frazeológiával éljünk: forradalom előtti) időkből indulnak. A történelmi időtávlat is lényeges volt abban a vonatkozásban, hogy minél később került egy ország, terület az orosz vagy szovjet birodalom hatókörébe, annál kevésbé asszimilálódott nyelvileg is.

Vitathatatlan az oroszoknak az a szerepe, amit közös kommunikációs eszközként, köztársaságközi összekötő kapocsként játszott. Természetesen oroszul beszélt – bár tisztelte a nemzeti kultúrát is – a szovjet szocialista embertípus, amelyre sokan emlékezhetnek pl. a tudományos szocializmus tantárgyból (bár erre ma sikk egyre kevésbé emlékezni).

4. Az orosz nyelv koncentrikus körei

Ahogy az előzőekben említettem, óhatatlan eltérések vannak az orosz nyelv szerepében, megítélésében a történelmileg kialakult földrajzi viszonyok, a geopolitika alapján is, tehát a térbeli közelség – távolság mentén (ez azért nem pontosan a kilométerben mérhető távolság).

Ahogy a Szovjetunió politikai központja Moszkva és az Orosz Föderáció volt, úgy az orosz nyelv nyelvpolitikai centrumát is természetesen ott találhattuk meg. A birodalom további elemei és párhuzamosan a nyelvpolitikai kapcsolatok többé-kevésbé koncentrikus körökben épültek a centrum köré. A belső körbe az ukránok és beloruszok, egy következő körbe a kazahok és a Kaukázus, újabb körbe a balti államok, Moldova,

és Közép-Ázsia sorolható. További – lazább – kör a volt szocialista országok köre, a legkülső pedig első közelítésben minden egyéb (jó angolszász megfogalmazás szerint „the rest of the world”).

Noha a jelen tárgyunk elsődlegesen a szovjet utódállamok áttekintése, talán célszerű rövid kitérőt tenni Magyarország tekintetében. Nekünk magyaroknak az orosz nyelv máig fontos kommunikációs eszköz nemcsak az Oroszországgal folytatott gazdasági, tudományos, turisztikai és egyéb kapcsolatokban, hanem a volt Szovjetunióból kivált független országokkal fenntartott kapcsolatokban is, mivel ez a nyelv a korábbi tagállamok mindegyikében a hivatalos nyelv szerepét töltötte be, és ennek következményeként közismert nyelvvé vált. Paradox helyzet alakult ki abban az értelemben, hogy Nyugaton – Amerikától az EU tagországokig – az orosz nyelv oktatása egyre intenzívebbé válik, nálunk viszont egyre inkább háttérbe szorul [1].

A mai orosz nyelvpolitika is követi a fenti koncentrikus megközelítést. Erre jó példa egy gyakran előforduló kifejezés: „страны ближнего зарубежья”, azaz a közeli külföld országai (hasonlóan meghonosodott a „новое зарубежье”, azaz az új külföld szókapcsolat is).

5. Gyors körkép – az orosz nyelv és kultúra helyzete néhány utódállamban

5.1. *Belarusz*

Az orosz nyelv szempontjából a legjobb helyzet természetesen a fehéroroszoknál van (más tekintetben – pl. belső demokrácia, szólásszabadság – ez persze messze nincs így). A Belarusz „bezzeg ország”, az orosz Állami Duma minden nyelvpolitikai dokumentuma kivételként említi. Mindez nem csoda, hiszen a lakosság kevesebb, mint 20 százaléka a született belorusz anyanyelvű, ráadásul ők sem használják kizárólag a nyelvet a napi beszélgetésekkor. Maga Alekszandr Lukasenko elnök is jobban szeret beosztottjaihoz a „nagy testvér” nyelvén fordulni. Így az orosz gyakorlatilag államnyelvi pozíciót tölt be. Sajátságos, hogy itt az eléggé elnyomott belső ellenzék lép fel a helyi nyelv elnyomása ellen, ami egyik alapvető érvük Belarusz és Oroszország gyors ütemű egyesítése ellen. Féltik – talán nem is alaptalanul – a teljes feloldódástól, beolvadástól a fehérorosz nyelvet és kultúrát [12].

5.2. *Ukrajna*

Ukrajna egész története során három meghatározó szomszédjával élt együtt vagy viaskodott: az oroszokkal, lengyelekkel és a törökkel. Ebből a XX. században az orosz szomszédtság volt a meghatározó, s az ma is.

Az ukrán gazdaság krízise gyakorlatilag egy évtizede tart. Oka főként a technológiai elmaradottság, csupán a termékek egy százaléka helyezhető el a világpiacon. Az agrárrolló is hihetetlenül kinyílt: míg 1991-től 1996-ig a mezőgazdaság által felhasznált ipari termékek ára 288 000-szeresére nőtt, addig a mezőgazdasági termékeké csak 60 000-szeresére. Ebből a helyzetből kilábalni önerőből szinte lehetetlen, itt nemzetközi együttműködés kell.

A geopolitikai realitások Oroszországgal és a Független Államok Közössége [FÁK] régióval való szorosabb kapcsolatokat igényelnék, ugyanakkor sokan éppen ebben az orientációban látják minden bajok forrását, és meglehetősen naivitással Európa, valamint

a NATO felé törekszenek. A reintegráció szándékait, sőt sokszor területi követeléseket is nyíltan megfogalmazó orosz politikai elit nagyban hozzájárult egy olyan ukrán ellenérzés kialakításához, melynek lényege, hogy mindentől távolodni kell, ami orosz. Ukrán részről is vannak, akik a határok igazságtalanságát hangoztatják. Lényeges fordulatot hozott az orosz-ukrán kapcsolatban 1997-ben a barátsági, együttműködési és partneri egyezmény, valamint az 1998-as Jelcin-Kucsma tárgyalások. Ezzel együtt sok a megoldatlan kérdés (pl. a Fekete-tengeri hadiflotta ügyei, de kiegyenlítetlen energetikai számlák mellett előkelő helyen állnak Kelet- és Dél-Ukrajna orosz lakosságának anyanyelvi információs és művelődési esélyei is) [7].

Az ukránoknak a „kistestvér-komplexus” leküzdése is nagy terhet jelent (volt idő, amikor Ukrajna neve az oroszoknál hivatalosan is „Малая Русь”, azaz Kisoroszország volt).

A nyelvkérdés mind jobban átpolitizálódik. Amikor az ország nacionalista politikai erői egyetlen államnyelv (természetesen az ukrán) mellett kardoskodnak, a nyelv már nem az érintkezés, kapcsolattartás, hanem a társadalom irányításának eszközeként jelenik meg. Mindezt egy olyan országban, ahol az 1989-es népszámláláskor még a lakosság 2/3-a jelölte meg anyanyelveként az orosz, függetlenül attól, hogy esetleg ukrán nemzetiségi gyökerei voltak. Az orosz maradt ma is az elsődleges napi kommunikációs eszköz Odesszában, Harkovban, vagy más déli és keleti nagyobb ukrán városokban. Jellemző eset: egy kijevi, az ország orientációjáról vitázó geopolitikai konferencia hivatalos nyelve az ukrán és angol volt (szinkron tolmácsolással), noha minden jelenlévő tolmács nélkül értett oroszul, és a legtöbbször emellett szívesebben beszélt volna oroszul, mint a hivatalos nyelveken. A Kijevi Nemzetközi Szociológiai Intézet egy felmérése szerint a válaszadók 81 százaléka támogatta az orosz nyelv második hivatalos nyelvi státusát (34 százalék lokálisan, a helyi lakosság igénye szerint, 26 százalék az egész országban, 21% pedig még tovább menve második államnyelvként is elismertetné), s csak 11 százalék számúzná teljesen. Mintegy 50–54 százalék nyilvánította ki, hogy számára a legmegfelelőbb az orosz nyelv használata lenne [7].

A független Ukrajna kikiáltása után az állami politika az orosz nyelvet és kultúrát igyekezett a társadalmi érintkezés perifériájára szorítani. Az alapvetően oroszul beszélő Kijevben a korábbi orosz iskolák 9 százaléka működik, a Vinnyicai területen 116-ból 9 maradt, a Rovnóin egy sem. Az ukrán iskolákban az 5. osztálytól tanulnak orosz, amiből Puskinra, Tolsztojra és Gogolra 2–2 óra jut. A fiatal nemzedékekben pár év múlva kevesen lesznek, akik hibátlanul írnak, beszélnek oroszul [7]. Sajnos, a nyelvhasználatot korlátozó törekvések fenntartások vagy ellenséges érzületek kifejezésének eszközei lettek. Az ellenségeskedés nem csak egyes ukrán körökre jellemző: az említett 1997-es egyezmény vitájakor az orosz Állami Dumában a túloldalon is voltak szélsőséges megnyilvánulások.

Szinte állandóak és kölcsönösek a szemrehányások. Nemcsak az oroszok rosszallják az ukránok gyakorlatát, hanem beindult az összehasonlítódsi is: az ukránok szintén vádaskodnak, rámutatva az ukrán kisebbség Oroszországon belüli úgymond sanyarú helyzetére [9] – pontosan úgy, ahogy román–magyar vagy (cseh)szlovák–magyar relációban ezt már évtizedek óta megszoktuk. Orosz részről az ukránok által előtérbe tolt „bizonyítékokat” erősen vitatják, az ukrániai orosz nyelvű kultúrát csak egy szűk elit kultúrájának tekintik (nyelvpolitikai kirakat), tömegszerűségét cáfolják [11]. A kétnyelvűséget erősen kétségbe vonják, propagandisztikus elemnek ítélik.

Az elmúlt évek tehát azt bizonyítják, hogy az ukrán kisebbségpolitikai gyakorlat nem mentes súlyos ellentmondásoktól. A nyelvpolitika földrajzi sajátosságokkal bír: Nyugat-Ukrajnában jelentősen korlátozódott az orosz nyelv használata, míg Kelet- és Dél-Ukrajnában az ukrán állami nyelv dominanciáját meghatározó törvényeket hagyják figyelmen kívül, egyes területeken pedig – helyi szinten elfogadott jogi normák alapján – az orosz nyelvnek a munkanyelv státusát adták (keleti területek) [14]. Az 1999 végén meghozott Ukrán Alkotmánybírósági döntés egyértelműen az ukrán kizárólagosságát támasztotta alá, kivételt az „orosz és más kisebbségi nyelvek” tekintetében csak a Krími Autonóm Köztársaság területén és korlátozásokkal az önkormányzati szférában enged meg. Ugyanebbe az irányba mutat az ukrán államnyelv működési körének kiterjesztéséről készített kormánytervezet [9].

Az ukrán-orosz nyelvhasználati perspektívák, a kibontakozás tekintetében tehát nincs alap túl nagy optimizmusra.

5.3. Grúzia

Az államnyelv a Grúz Köztársaságban a grúz, míg az Abkház Autonómiában az abkház is – szögezi le az alkotmány 8. cikkelye. Ugyanitt a 38. cikkely szól a kisebbségek jogairól, miszerint szabadon, diszkrimináció és akadályoztatás nélkül fejleszthetik saját kultúrájukat, használhatják saját anyanyelvüket személyes kapcsolataikban és nyilvánosan is. A grúzok szerint ez a politika sikeres, többek között az orosz kisebbség tekintetében is. Ma is 214 orosz tannyelvű iskola működik 45 000 tanulóval. Csak az állami felsőoktatásban több mint 50 szakon oktatnak oroszul mintegy 3000 hallgatót, aspiránst és doktoranduszt. Hivatalos grúz források azt nyilatkozzák, hogy az ország számára az orosz jelentősége nem csökkent, az továbbra is a nemzetközi kapcsolattartás és az országon belüli, nemzetiségek közti kommunikáció fontos eszköze. Mindezt a grúzok viszont veszélyként is látják korlátozott gazdasági erőforrásaik miatt. Azt mondják például, hogy nekik a grúz anyanyelvi tankönyvek előállítására is megterhelő, hát még az oroszoké, megvenni őket pedig sem az államnak, sem az oroszul tanulni kívánó lakoságnak nincs elég pénze.

Hálásak a moszkvai Polgármesteri Hivatalnak ilyen irányú könyv- és taneszköz-segélyeiért, de az igényekhez képest ezt nem tartják elegendőnek. Célirányos, konstruktív és kiegyensúlyozott állami szintű programot várnának el az Orosz Föderációtól. Tbiliszi szerint Moszkvának nincs reális politikája a külföldön élő honfitársak támogatására. Az orosz költségvetés évek óta olyan keveset fordít erre és olyan sok orosz ajkú „rekedt” az utódállamokban, hogy egy főre csak 2 rubel jut belőle. A grúzok másik észrevétele, hogy a dolog szervezetileg is elhibázott, a sok bába közt elvész a gyerek: az orosz Külügytől az Oktatási Minisztériumig sok-sok főhatóság és kormányzati szerv játszik hátramoszdító szerepet. A koordinációra létrehozott tárcaközi bizottság gyakorlatilag alig működik. A kabinetirodák sűrű erdejében gomba módra szaporodnak és alakulnak át a szervezetek, csupán a bizottsági delegáltjaik és az elnök megerősítése annyi időbe telik, hogy magára az érdemi munkára alig jut idő [6].

Sajátos tehát a grúz nézőpont: mi mindent jól csinálunk, de ti nem adtok elég pénzt, és még szervezetlenek is vagytok. Nem biztos, hogy egy országnak ennyire át kell hártania a problémáit másokra.

5.4. Örményország

Az örmény vezetés igyekszik megtalálni a kompromisszumot a nemzeti nyelv fejlesztése és az orosz tanulásának, használatának szükségszerűsége között. A függetlenség kinyilvánítása után ugyan az összes iskola kb. 1/3-át kitevő orosz iskola bezárt, de hamar kiderült, hogy a többé-kevésbé ellenséges környezetben (gondoljunk csak Törökországra, Iránra, de különösen Azerbajdzsánra és a karabahi konfliktusra) lévő ország elemi érdeke az oroszokkal fenntartott jó viszony. Az örmény kormány 1999-ben hagyta jóvá „Az orosz nyelv az Örmény Köztársaság oktatási és társadalmi-kulturális rendszerében” című koncepciót, amely javítja a korábbi hibákat.

Csak egy lényeges elemet említek, amely bizonyítja a szándékok komolyságát: még ugyanabban az évben megnyílt Jerevánban paritásos alapon az Orosz-Örmény Egyetem. Az örmények a dologi kiadásokat állják, az oroszok pedig a tanári fizetéseket és az ösztöndíjakat. Az Egyetemen mindkét ország állampolgárai egyaránt tanulhatnak. Bár az alapvető tannyelv az orosz, igen elmélyült az örmény nyelvtanítás is. A végzősök két diplomát kapnak kézhez, melyet mindkét ország elismer [12].

5.5. Kazahsztán

Mint minden Közép-Ázsiai volt tagköztársaságban, itt is csökkenőben van az orosz nyelv szerepe az oktatásban és a társadalmi életben. Természetesnek tűnne, hogy a prioritás a kazah nyelv. Ez nem teljesen így van, mert a népesség fele úgynevezett orosz ajkú. Nurszultán Nazarbajev kazah elnök nagyon büszke az etnikai kapcsolatok terén elért eredményekre. 1999 végén Kazahsztán népeinek(!) Parlamentjében arról beszélt, hogy „a köztársaság megtalálta a hatékony módját a közel 130 honos nép és népcsoport közötti konstruktív párbeszédnek, amely biztosítja az állam kebelén belüli egymásmellettélésüket, elősegíti nyelveik és kultúrájuk fejlődését”. Mindennek ellenében az orosz ajkúak Kazahsztánból és Közép-Ázsia más köztársaságaiból való kivándorlását alapvetően motiválja a nyelvhasználati „jogok csökkenése” [12].

5.6. Türkmenisztán

Nem is olyan régen szüntette be működését az az iskola, amit az oroszok tartottak fenn. Mintegy 300 gyerek tanult ott, orosz tisztek, diplomaták, valamint a köztársaság egyes polgárainak gyermekei. 1999 májusában Türkmenisztán felmondta a határozatlan ideig szóló megállapodást a közös határőrizetről, így a föderális határőregységek kivonultak az országból. Ha az iskola át is kerül az orosz külképviselet fennhatósága alá, a tanulók szülei félnek, hogy Oroszország rövidesen elveszítheti ezt „az orosz nyelvű oktatás és kultúra utolsó szigetét” is. Ráadásul pár hónapja a türkmén rádió és tévé egyszerűen levette a műsorról az orosz hírműsorokat és az addig még sugárzott nem túl sok egyéb adást [12].

5.7. Kirgizisztán

Miután a kirgizek bevezették a kettős állampolgárságot, és az oroszokkal szemben toleráns nyelvtörvényt alkottak, rögtön lecsökkent a köztársaságból kitelepülni akaró oroszok száma. „Akajev elnök okos ember, és átlátta, hogy az oroszok nélkül visszaesne a gazdaság” – mondják Moszkvában [8].

5.8. Moldova

Talán azzal kellene kezdeni, hogy az ország magyar elnevezése még ma sem jutott nyugvópontra. A sajtóban, a közbeszédben még dívik a Moldávia, sőt a Moldava, holott a Szovjetunió felbomlásával a Moldvai SZSZK (amelyet az 1991-ben elnyert függetlenség előtt moldávok, moldvaiak, moldovánok laktak) megszűnt, s az új államalakulat hivatalos neve Moldvai Köztársaság (Republica Moldova) lett, legalábbis az 1995-ös akadémiai kiadású, magyar nyelvű Larousse enciklopédia szerint. Az országot viszont a legújabb Magyar Helyesírási Szótár Moldovaként említi, melyet moldovaiak népesítenek be, míg a Pruton inneni, Romániához tartozó történelmi tartomány neve továbbra is Moldva (egy magánhangzónyi a különbség), lakói a moldvaiak.

Moldova és Moldva ezer szállal kötődik Oroszországhoz, sőt még a szuverenitása is korlátozott, hiszen a Dnyeszteren túli országrész fölött Chişinaunak nincs hatalma, a déli Gagauzia autonómiája pedig igen széles körű. S bár az állam hivatalos nyelve a román, ezt nem minden moldovai polgár érti, beszéli, s amit ott beszélnek, az egy olyan eloroszosodott dialektus, ami román fülnek is idegenül hat. Az orosz nyelv ma is afféle lingua franca a Pruton túl.

A moldovaiak akarják Moldova egységét, de nem a jelen hatalmi szerkezettel és alkotmánnyal rendelkező Románia keretében, hanem a Moldvai Köztársaság és az egykori Moldova tartomány egyesülése révén. Ezt a gondolatot – ami egyértelmű elutasítása a román „homogén nemzetállamnak”, Nagy-Romániának – követi a moldovai politikusok nagy része és vallják magukénak a moldovai románok is. Megítélésük szerint Moldova hosszú ideig valamely másik ország vagy birodalom peremvidéke, kismemizett területe volt. Az újabban tervezett Nagy-Románia is csak ezt a jövőt tartogatná számukra. Jövőképük szerint az önálló, szuverén Egyesült Moldovai Köztársaság lehetővé teszi a saját erőből történő végleges felzárkózást a kontinens fejlettebb régióihoz, Erdélyen keresztül törekszik Európába. A nemzetiségi-nyelvi kérdésekben mindezekkel egybehangzóan ezt nyilatkozzák, nem minden románellenes él nélkül: „Megoldottuk a Dnyeszteren túli terület közigazgatási, sőt teljes autonómiájának kényes kérdését. Rendeztük a gagauzok autonómiájának kérdését is, hivatalos nyelvként ismertük el az oroszok és gagauzok nyelvét. Románia 75 éves fennállása óta minderre képtelen volt” [15].

Az oroszok persze ennél jóval sötétebben látják a helyzetet, nyilván nem ok nélkül. Panaszolják, hogy rendszeresek a kivizsgálások az államigazgatásban, melyek célja a nem államnyelven (azaz oroszul) ügyeket intéző hivatalnokok kellemetlen helyzetbe hozása. Már nem vesznek fel újabb hallgatókat a helyi felsőoktatás orosz és ukrán nyelvi, irodalmi szakjaira. Az orosz iskolák tanulóinak száma ötödére esett vissza, noha ez a lakosság harmadának anyanyelve. A helyi orosz közösség szerint egyértelmű válaszút elé állítják őket: vagy beolvadnak, vagy elhagyják az országot. Azt is sérelmezik, hogy kevés lehetőségük van az államnyelv tanulására: nincs elég tanár, nincs ingyenes felnőttoktatás. Hogy nyelvi kizorítás folyik, az is tanúsítja, hogy már a kereskedelmi reklám sem szólhat oroszul.

A legújabb fejlemény az, hogy 2001. február végén minden várakozást felülmúló győzelmet aratott a parlamenti választáson a Vlagyimir Voronyin vezette kommunista párt, amely több mint kétharmados törvényhozási többségével önállóan választhatja meg az új államfőt, sőt akár az alkotmányt is módosíthatja. Ha a gazdaságban nem is annyira, a külpolitikában mindenképp komoly visszarendeződés várható: Voronyin

szorgalmazza Moldova csatlakozását a belorusz-orosz államszövetséghez. A kommunisták egyebek között az orosz nyelv hivatalossá tételének és a bérek megduplázásának jelszavával kampányoltak és arattak sikert. Az EBESZ értékelése szerint a választás megfelelt a nemzetközi normáknak, bár a 700 ezer lakosú, elszakadásra törekvő Dnyeszter Menti Moldovai Köztársaságban nem szavaztak [16].

5.9. A Balti országok

A Baltikumról nézve a moszkvai nyelvpolitikusok elfogultak és nem hajlandók beletenyugodni az orosz nyelvi gyarmatosítás megszüntetésébe. Ugyanakkor lett emberjogi mozgalmak a közelmúltban hoztak nyilvánosságra egy állásfoglalást, amely szerint „a Lett Állami Nyelvtörvény parlamenti elfogadását követően létrejött minden előfeltétele a nemzeti kisebbségek hátrányos megkülönböztetésének”. Az állásfoglalás szerint a lakosság 44 százalékának diszkriminációja a törvénnyel új szakaszba lépett [12].

Más, taktikusabb hangot üt meg az észti miniszterelnök Mart Laar. Szerinte az orosz nyelv háttérbe szorulása az országban egyrészt a korábbi erőltetett oroszosításra adott válasz, másrészt az észti-orosz gazdasági és turisztikai kapcsolatok csökkenéséből adódó természetes jelenség. Ennek ellenére hitet tesz amellett, hogy minden nyelvtudás – így az orosz ismerete is – feltétlenül hasznos. Még soha nem voltak ilyen jók az észti-orosz kapcsolatok – mondja, – bár mindent lehetne tovább javítani. Hiányzik az alapszerződés és több magas szintű tárgyalásra volna szükség. Bár utóbbtól hiba nézetazonosságot várni, mert például Észtország NATO-tagsága tekintetében nagyon eltérőek és aligha közelednek az álláspontok. Az észti és az orosz lakosság közt sokkal nyugodtabb az érintkezés, mint a szovjet időkben. Személyes emlékeire utal: akkor egymást érték a verekedések, konfliktus konfliktust követett az utcán, a trolibuszon, a boltokban. Az oroszok lefasisztázták az észteket, azok meg gyarmatosítónak nevezték őket. Nem álltak túl messze az északír viszonyoktól. Ma nyugalom van, nincsenek „Ruszkik haza!” jellegű tüntetések, sértő falfirkák. A pártok tagsága sem nemzeti alapokon, hanem világnézeti, érdekközösségi alapon, vegyesen szerveződik. Persze azért nem minden ideális még [3].

6. További érdekes nyelvpolitikai jelenségek

Jelentős nyelvi vállalkozás a Szentírás lefordítása a FÁK országainak minden írásos nyelvére. Az ezzel foglalkozó intézetet 1973-ban még Stockholmban hozták létre. Eleinte a szovjet etnikai és nyelvi viszonyokat tanulmányozták, és a forradalom előtti fordításokat adták ki reprintként. Az emigránsok közül toboroztak művelt, fordításban közreműködni tudó embereket. 1990-ben a fordítási tevékenység Moszkvába települt (mert már települhetett). Az Orosz Tudományos Akadémia [OTA] irodalmi és nyelvi osztályával is felvették a kapcsolatot, amely egyre jelentősebb segítséget nyújtott számukra. 1992-től a Bibliafordítási Intézet orosz részlegét hivatalosan bejegyezték, 1995-től már mint önálló orosz szervezet működik, 1996-tól pedig kiadói tevékenységét is áttette Oroszországba. 2000-ben tudományos kutatóhely besorolást vívtak ki maguknak, az OTA tudományos irányításával működnek. Azt talán említeni sem kell, hogy munkájukat II. Alekszij, Moszkva és minden oroszok legszentebb pátriárkája tudomásával és jóváhagyásával végzik („с ведома и одобрения Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II”). [17] Ez a nyelvi vállalkozás a korábbi politikai viszonyok mellett természetesen szóba sem jöhetett volna, ma viszont az orosz nyelvpolitikai valóság eleme. Egyértelmű, markáns változás.

7. Összefoglalás

Az orosz nyelv problémája szinte az egész FÁK térségében általános. Az utódállamok többségében az orosz nyelv státusát úgy határozták meg, mint „a nemzetiségek közötti érintkezés nyelve”. Ez jogi státust nem jelent, hanem tényként kezeli, hogy különböző nemzetiségű emberek egymás között, nem hivatalos érintkezések alkalmával oroszul társalognak. Nehezíti a legitim többnyelvűség kialakulását, hogy az európai folyamatokkal ellentétben a posztszovjet térségben dezintegráció zajlik még ma is – politikai, gazdasági és kulturális értelemben. Ezek a dezintegrációs folyamatok alig fogadják el a másságot, a „saját” kizárólagosságára törekcszenek, mivel ebben látják a „saját” (állam, nyelv) stabilizálásának egyetlen lehetőségét. A svájci, kanadai vagy a belga típusú többnyelvűség és az ehhez szükséges tolerancia ma még nincs a láthatáron, sőt a nézetek közeledése helyett sok helyen a feszültségek éleződése, a divergencia az jellemző inkább [14].

Bár az objektív jogi helyzet eltérő, majdnem egyöntetű, hogy megítélése mindkét oldalon előítéletekkel terhelt. Azon ritka esetekben viszont, ha a jogi háttér nem is rossz, a probléma a szubjektív gyakorlattal van. A legtöbb utódállamban nem sikerült megrealizálni olyan egyensúlyt az államnyelv és az orosz között, amely a helyi kultúra és a FÁK országai közötti kapcsolatokat építését egyaránt szolgálná. Aggasztó, hogy remény sincs ennek rövid időn belüli megtalálására.

Néhány volt utódállam az európai integráció felé kacsintgat. Erre belátható esélye elsősorban Észtországnak van. De ez már egy másik nyelvpolitikai helyzet, másik kihívás [18].

IRODALOM

1. Bańczerowski Janusz: Nyelvi kommunikációs problémák a mai világban. *Magyar Nyelvőr*, vol.123. nr. 4. (1999. október–december). <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1234/123402.htm>
2. Положение о базовой организации по языкам и культуре государств-участников Содружества Независимых Государств. Решение Совета глав правительств СНГ от 30 ноября 2000 года. <http://cis.minsk.by/russian/decb2000/Pol-0608.htm>
3. Виктор Соколов: „знять русский язык полезно”. Так считает премьер-министр Эстонии Март Лаар. Независимая Газета, № 245 (2061) 30 декабря 1999 г. http://www.ng.ru/world/1999-12-30/6_russian.html
4. Фарида Гайнуллина: Русский язык служит интеграции. Необходимы решения руководителей СНГ для его поддержки. Независимая Газета, № 120 (2182) 1 июля 2000 г. http://www.ng.ru/cis/2000-07-01/5_russian.html
5. Александр Шуплов: Чтобы язык послеваля за временем. О новом „Своде правил русского правописания”. Независимая Газета, № 59 (2121) 1 апреля 2000 г. http://www.ng.ru/ideas/2000-04-01/8_catchup.html
6. Игорь Богомолов: Русскому языку в Грузии вольготно? Точка зрения. Ч Москвы нет реалистической политики поддержки соотечественников за рубежом, считают в Тбилиси. Независимая Газета, № 35 (2097) 25 февраля 2000 г. http://ng.ru/cis/2000-02-25/5_volgotno.html
7. Алла Язькова: Чкраина на распулье. Открытая Политика on-line № 39 (9-1099). http://online.ru/sp/iet/eurasia/may98/jazko_va.rhtml
8. Проблемы русской диаспоры в новом зарубежье. Круглый стол Института стран СНГ. Евразийский Вестник. http://www.e-journal.ru/p_bzarub-st3-1.html

9. К вопросу о ситуации с русским языком на Украине. Институт Стран СНГ, Институт Диаспоры и Интеграции. Информационно-Аналитический Бюллетень № 3 (1.04.2000). <http://www.zatulin.ru/institute/sbornik/003/01-2.shtml>
10. Евгений Чельшев: Русский язык и российская государственность. Дискуссия. Молодежные известия(ежемесячнаягазетаИИЯ)№ 3 март 2000 г. http://www.gaudeamus.ru/paper/3_03_20/20_03_05.html
11. Михаил Назаренко: О мертвом и живом слове. О существовании русскоязычной культуры Чкраины. РусскаяФантастика, 1988 <http://sf.convex.ru/oldie/rec/rec21.htm>
12. Михаил Висенс: Чужой ландшафт. Русский язык в странах СНГ. Опубликовано в Полит. Ру 04.02.2000. <http://www.polit.ru/documents/174301.html>
13. Идет борьба против русского языка. Интервью Алексея Сидорина с заместителем председателя комитета Государственной Думы по делам СНГ и связям с соотечественниками Григорием Тихоновом. Русский Журнал, 29 июня 2000 http://www.russ.ru/politics/interview/20000629_sid-pr.html
14. Varga György: Az orosz nyelv Ukrajnában. *Magyar Kisebbség, nemzetpolitikai szemle*, Kolozsvár, 1999. 4. (18.) szám. <http://www.hhrf.org/magyarkisebbsseg/9904/m990428.html>
15. Bogdan P. Nistor: És mi merre tartunk? Szemle Moldováról. *Erdélyi Napló*, 11/22/99. <http://www.hhrf.org/erdely/most/112299.html>
16. Vida László: Régi lemez. Kommunista győzelem Moldovában. *Heti Világgazdaság*, XXII/9 (1136) 2001.03.03. http://www.hvg.hu/cgi/ujlap/cikk.cgi?szam=0109&cikk=0109_021.htm
17. Перевод и издание Священного Писания на языках неславянских народов СНГ Институт перевода Библии. <http://www.ibtnet.org/index.html>
18. Dancs Szabolcs: Az európai integráció lehetséges nyelvi következményei. Beszélgetés Szépe Györggyel. *Magyar Napló*, 2000/4. http://www.magyarnaplo.hu/200004/42_Szepe_Gyorgy.html

Megjelent!

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, nyelvvizsgálók, felvételre készülő diákok és mindenki más, aki érdeklődik a német nyelv rejtelmei iránt.

508 oldal, 3600 Ft
CORVINA

ESZENYI RÉKA

Kommunikációs stratégiák a nyelvórán

Az idegen nyelvet tanuló diákok egy része csak nagy nehézséggel tud kipréselni magából egy-két szót, ha az adott nyelven beszélgetnie kell, vagy szóbeli vizsgán vesz részt, annak ellenére, hogy nyelvtani tudása és szókincse jónak mondható. Más diákok meglepően jól helytállnak a fent említett szituációkban, habár egyértelmű hiányosságok vannak idegen nyelvtudásukban. Ha nem jut eszükbe egy szó, körülírják, nemzetközi szavakat használnak, mutogatnak, és sikerül elmondani, kifejezni, amit szeretnének. Különböző, úgynevezett kommunikációs stratégiák segítségével kompenzálják nyelvi hiányosságaikat. Kutatásomat a következő kérdés ihlette: Taníthatóak-e a kommunikációs stratégiák? Dörnyei (1995) kísérlete pozitív eredményekkel végződött a kommunikációs stratégiák taníthatóságának szempontjából, kutatása nyomdokain elindulva négy stratégia taníthatóságát vizsgáltam meg. Bár kutatásom eredményei nem igazolják maradéktalanul a hipotéziseket, mégis ígéretesek a kommunikációs stratégiák taníthatóságának szempontjából.

A kutatás háttérében álló probléma részben nyelvtanárként szerzett tapasztalataimból kristályosodott ki. Alsó-középfaladói diákjaim nagy részét nehezen lehetett szóra bírni, gyakran érveltek azzal, hogy túl kevés szót ismernek angolul ahhoz, hogy kifejezzék gondolataikat, és a már tanult szavak sem mindig jutnak eszükbe, mikor éppen szükség lenne rájuk. Egyértelművé vált számomra, hogy diákjaimnak olyan stratégiai eszközökre lenne szükségük, amelyekkel nyelvi hiányosságaikat és memóriájuk zavarait kompenzálni tudják, és sikeresen tudnak kommunikálni egy idegen nyelven. A kísérlet másik ihletője Dörnyei (1995) kutatása volt a kommunikációs stratégiák kutathatóságáról, amelynek eredményei további kutatásra sarkallnak a taníthatóság területén. A jelen tanulmány első részében rövid áttekintést adok a kommunikációs stratégiák, és azok taníthatóságának irodalmáról. Ezután az általam végzett empirikus kutatás beszámolója következik, végül az ebből levonható tanulságok és javaslatok a további kutatáshoz.

Jelen írás a szerző szakdolgozatához (Teaching Communication Strategies / Kommunikációs stratégiák tanítása. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelv és Irodalom Szak, 2000) végzett kutatás alapján íródott. (A szerk.)

Stratégiai kompetencia és kommunikációs stratégiák

A kommunikációs stratégia fogalma Canale és Swain (1980) tanulmányának köszönhetően vált széles körben ismertté. A cikk a kommunikatív kompetencia fogalmát járta körbe, és három alkotóelemre bontotta azt: grammatikai kompetenciára, szociolingvisztikai kompetenciára és stratégiai kompetenciára. A stratégiai kompetencia azokat a verbális és nem verbális kommunikációs stratégiákat foglalja magába, amelyeket nyelvi nehézségeinek kompenzálására segítségül hívhat a beszélő/(hallgató). Canale (1983) módosított modelljében egy negyedik kompetenciát is meghatároz, amely a szövegkompetencia nevet kapja, és kibővíti a stratégiai kompetenciát; a kompenzációs funkciók mellett megemlíti, hogy a kommunikációs stratégiák a szóbeli megnyilvánulások retorikai hatásának is erősíthetik. Bachman (1990), valamint Bachman és Palmer (1996) újabb modellt alkottak a kommunikatív kompetenciára. A stratégiai kompetencia ezeknek a modellnek is szerves részét alkotta az úgynevezett nyelvi kompetencia mellett, amely magába foglalta Canale (1983) négy komponensű modelljéből a grammatikai, a szociolingvisztikai és a szövegkompetenciát.

Az elmúlt több mint két évtizedben számos kutató meghatározta a kommunikációs stratégia fogalmát (lásd Dörnyei és Scott 1997). Poullisse (1994) a *The Encyclopedia of Language and Linguistics* című enciklopédiában Færch és Kasper definícióját idézi, mint a legszélesebb körben használt meghatározását a kommunikációs stratégia fogalmának: „feltehetőleg tudatos tervek egy probléma megoldására, mellyel az egyénnek szembe kell nézni, amikor egy bizonyos kommunikációs cél elérésére törekszik” (1983:36). Ebben a körülírásban két alapkritérium került megfogalmazásra, az első a probléma-orientáltság, a második pedig a feltételeesség. Gyakorlatban tehát a kommunikációs stratégiák akkor azonosíthatóak, ha a beszélő tudatában van az adott problémának (p. 620).

A definíció kiterjedt irodalmához hasonlóan a kommunikációs stratégiák osztályokba sorolásának is több módja van. Dörnyei és Scott (1997) cikkében kilenc különböző taxonómiáról számol be, a kísérletben tanított négy stratégia mindegyikét azonban csak az általuk alkotott modell foglalja magába. Ez a modell három fő csoportba osztja a kommunikációs stratégiákat. A direkt stratégiák „alternatív, kivitelezhető és független eszközök az üzenet közlésére, például a szó körülírásával pótolható a nem ismert szó” (p. 198). Az indirekt stratégiák „nem problémamegoldó eszközök a szó szoros értelmében. Nem nyújtanak alternatív jelentésű szerkezeteket, inkább megkönnyítik a jelentés kifejezését azáltal, hogy megteremtik a kölcsönös megértés feltételeit: megakadályozzák a kommunikáció megszakadását és nyitva tartják a kommunikáció csatornáját (pl. hézagpótlók használata vagy a megértés tettetése) (p. 198). Az interakciós stratégiák esetében a kommunikációban résztvevők kooperatívan próbálják egymást megérteni, segítséget, felvilágosítást kérnek és adnak. Az előbbieken ismertetett modell tartalmazza a legtöbb stratégiatípust a Dörnyei és Scott (1997) által leltárba vett összes modell közül.

Általánosan elmondható, hogy a kommunikációs stratégiák funkciója a nyelvi problémamegoldás. Dörnyei és Scott (1997) megállapítja, hogy a stratégiakutatás eredményei jól alkalmazhatóak az idegen nyelvek tanításában is. A kommunikációs stratégiák taníthatóságával kapcsolatban két táborra látszanak szakadni a kutatók. Canale és Swain (1980) véleménye szerint a kommunikációs stratégiák inkább valódi kommunikáció során sajátíthatók el, mint az osztályteremben. Bialystok (1990) kifejti,

hogy a kommunikációs stratégiák olyan pszichológiai folyamatok megnyilvánulásai, amelyek működése, hatékonysága nem befolyásolható felszíni szerkezetek gyakoroltatásával. Pattison (1987) azt állítja, hogy nincs szükség a stratégiák tanítására, mindenki természetesen tudja őket használni, azonban azt javasolja a nyelvtanároknak, hogy biztassák diákjaikat a stratégiák használatára, és még feladatokat is bemutat, amelyek kommunikációs stratégiákat gyakoroltatnak. A kilencvenes évek elején több tanulmány is vizsgálta a kommunikációs stratégiák taníthatóságát. Tarone és Yule (1989) projektumai sikerrel fejlesztették a diákok stratégiai kompetenciáját. Wildner-Basset (1986) az időnyerésre használt hézagpótlók taníthatóságát vizsgálva megállapította, hogy direkt tanítva e stratégiák gyakorisága és minősége is növelhető. Dörnyei és Thurrel (1991, 1992) felhívta a figyelmet a stratégiai kompetencia fejlesztésének fontosságára a nyelvtanításban, és praktikus ötletekkel szolgált a kommunikációs stratégiák tanítását illetően. *Dialogues in Action* (1992) című könyvükben „nyelvi önbizalmat”, kreativitást és improvizációs készséget fejlesztő feladatok találhatóak. Kebir (1994) akciókutatásában példákat mutatott diákjainak különböző stratégiák használatára, és megfigyelte, hogy ezáltal fejlődött a csoport tagjainak stratégiai kompetenciája. A fenti tanulmányok tehát mind a kommunikációs stratégiák taníthatóságának bebizonyítását tűzték ki célul, azonban a szó módszertani értelmében vett empirikus kutatásnak egyik sem volt nevezhető. Összefoglalva, a kommunikációs stratégiák taníthatóságát illetően kevés közvetlen bizonyíték áll a nyelvtanár rendelkezésére.

Az egyetlen kutatást, amely egy kísérlet keretében vizsgálta a problémát, Dörnyei (1995) végezte. Dörnyei megállapítja, hogy a kommunikációs stratégiák taníthatóságát övező ellentmondások három fő forrásból fakadnak: a taníthatóság melletti és elleni érvek egyaránt közvetett tapasztalatokon alapulnak, a különböző stratégiák taníthatósága igen változó, és a tanítás fogalma is különböző módokon értelmezhető. Dörnyei (1995) egy úgynevezett stratégia-tréninget használva, amely kommunikációs stratégiákat volt hivatva tanítani, empirikus adatokat gyűjtött a taníthatóság bizonyítására. A tréning hézagpótlókat, körülírásokat és a téma elkerülését volt hivatva tanítani. A hipotézisek szerint a tréning 1) növeli az adott stratégia használatának gyakoriságát; 2) javítja az adott stratégiák minőségét a nyelv használatában; 3) közvetlen hatást fejt ki a résztvevők beszédtempójára.

A kutatás egyaránt vizsgálta a tréning hatását a résztvevők általános nyelvi szintjére és a résztvevők hozzáállását a tréninghez. Dörnyei (1995) megállapítja, hogy stratégia tréningje hatékony volt, a kísérleti csoport körülírásai javultak, a körülírások és hézagpótlók száma pedig nőtt. A beszédtempó növekedése a tréning hatására szignifikáns. „Ebből következik, hogy a stratégia-tréning korán, akár alsó-középfaladó szinten is beépíthető az idegen nyelvi tantervbe” (1995: 80). Mivel más empirikus kutatás nem vizsgálta a kommunikációs stratégiák taníthatóságát, elhatároztam, hogy megismétlem Dörnyei kísérletét, részben más stratégiákkal.

A hipotézisek

Kísérletem célja az volt, hogy empirikus adatok birtokába jussunk a kommunikációs stratégiák taníthatóságának szempontjából. A kutatás a következő hipotéziseket volt hivatva igazolni, illetve elvetni:

H 1: Egy bizonyos stratégia tréningje emeli majd a stratégia használatának gyakoriságát.

H 2: A nyelvtanulók beszédtempója közvetlenül növelhető a stratégia-tréninggel.

H 3: A nyelvtanulók beszédének folyamatosságát fejleszti a stratégia-tréning.

A vizsgálati személyek, a kutatás szerkezete

Kutatásom szerkezete kvázi-experimentális volt, a kísérleti személyek két nyelviskolai angol csoportból kerültek ki, amelyeket a kísérlet ideje alatt angol nyelvre tanítottam. Választásom azért erre a szerkezetre esett, mert ahogy Seliger és Shohamy (1989) is javasolja, az idegennyelv-elsajátítás mozzanatainak kutatásakor ez a legegyszerűbb módja annak, hogy a kutató kísérleti alanyokhoz jusson. Mivel mindkét csoportot már hónapok óta tanítottam, saját nyelvóráim ideális terepnek tűntek a kísérlethez. A két csoport azonos, alsó-középfaladó szinten volt. Diákjaim 18 év feletti, érettségizett emberek voltak, egyik részük dolgozott, másik részük még tanult. Hetente kétszer, a délutáni órákban volt angolórájuk. A kísérlet kezdetén mindkét csoportban 12 diák volt.

Az egyik csoport kísérleti csoportként szolgált, négy héten keresztül, tehát nyolc alkalommal 15–20 perces stratégia-tréninget tartottam nekik, a Dörnyei (1995) által javasolt eljárás alapján, amely a következő lépéseket tartalmazza:

- „Tudatosítsuk a diákokban, hogy mik a kommunikációs stratégiák és milyen hasznukat vehetik az idegen nyelven folytatott kommunikáció során.
- Biztassuk a diákokat, hogy merjenek beszélni, és használjanak stratégiákat.
- Mutassunk az adott idegen nyelven példákat a stratégiák használatára.
- Világítsunk rá a kultúrák közti különbségekre a stratégiák használatát illetően.
- Tanítsunk kommunikációs stratégiákat közvetlen módon, bemutatva olyan nyelvi eszközöket, amelyekkel verbalizálhatók ezek a stratégiák.
- Teremtsünk alkalmat a stratégiák gyakorlására”(p. 80).

A másik csoport kontrollcsoportként szerepelt a kísérletben. A kísérlet eredményeinek érvényessége érdekében a kontrollcsoportban is tartottam tréninget, amely – a Dörnyei (1995) által vizsgált egyik kontrollcsoport társalgási tréningjéhez hasonlóan – kommunikatív feladatokból állt. Erre azért volt szükség, mert mint Seliger és Shohamy (1989) leírja, a vizsgálati személyek viselkedését nagyban befolyásolhatja a tény, hogy kísérletben vesznek részt. Az ilyen jellegű befolyást a kísérlet eredményeire Hawthorne-effektusnak nevezzük. A kontrollcsoport és a placebo-tréning bevonása a kísérletbe azért volt szükséges, hogy kontrollálható legyen Hawthorne-effektus által okozott esetleges torzulás az adatokban.

A kutatás módszerei és eszközei

A hipotézisekben megnevezett három változó, a stratégiák használatának gyakorisága, a beszédtempó és a beszéd folyékonyága a mindkét csoportban elvégzett pre- és poszttesztek segítségével lett megállapítva, amelyeket a tréning kezdete előtt, illetve a tréning befejeztével egyenként végeztem a diákokkal. A tesztek feladatainak kiválasztásánál arra törekedtem, hogy kérdéseim hosszabb, egybefüggő beszédet váltsanak ki a résztvevőkből. Minden interjút rövid bemelegítő beszélgetéssel kezdtem, megkérdeztem, hogy van, milyen napja volt, majd az ezt követő két feladatot diktafonnal rögzítettem.

A preteszt folyamán rövid bevezető társalgás után arra kértem a diákjaimat, hogy beszéljenek az elmúlt hétvégéről. Hagytam, hogy addig beszéljenek, amíg van mondánivalójuk. Ezután minden résztvevőnek egy képet adtam, amit tetszőleges gondolkodási idő után le kellett írniuk. A két feladat felvétele után retrospektív interjút végeztem a résztvevőkkel: meghallgattuk a felvételt, és arra kértem őket, hogy azoknál a pontoknál, ahol megakadtak vagy szünetet tartottak, próbáljanak visszaemlékezni rá, hogy miért álltak meg, min gondolkoztak. Észrevételeiket gondosan lejegyeztem. A retrospektív interjúkra azért volt szükség, mert mint Poulisse (1994) megállapítja, a kommunikációs stratégiák a következő két kritérium alapján azonosíthatóak: probléma-orientáltság és tudatosság. A résztvevők így saját felvett anyagukban azonosították a problémákat, és megjegyzéseket fűztek azokhoz. Ez rávilágított a szövegekben azokra a részekre, ahol stratégia-használatnak lehetünk tanúi.

A posztesztek felvétele azonos módszerrel történt, mint a pretesztek felvétele. Egy rövid bevezető társalgás után, amelyről még nem készítettem felvételt, megkértem a résztvevőket, hogy beszéljenek a kedvenc könyvükről. Ezután a fent leírt módon egy képről kellett mesélniük. A felvétel után a preteszt esetében leírt módon retrospektív interjút készítettem minden diákkal.

A stratégia-tréning leírása

A kísérleti csoportnak tanított stratégia-tréninget négy hétre, nyolc alkalomra terveztem. Így lehetőség volt a bemutatott stratégia gyakorlására is, amelyet tanulmányában Dörnyei (1995) is javasol. A tréning minden alkalommal 15–20 percet vett igénybe a 90 perces órából. A tréning a következő négy, Dörnyei és Scott (1997) által meghatározott kommunikációs stratégiára összpontosított:

- 1) körülírás (circumlocution) („Példa, illusztráció vagy körülírás, amely a céltárgyat illetve cselekvést jellemzi” [p. 188]);
- 2) megközelítés (approximation) („Egyetlen lexikai egység használata, például egy alárendelt fogalomé, amelynek szemantikai tulajdonságai azonosak a célszóval, illetve fogalommal” [uo.]);
- 3) hézgapótlók (fillers) („Töltelékszavak, kifejezések használata, amelyekkel a beszélő szüneteket, elakadásokat hidal át, és időt nyer a gondolkodásra, ezáltal sikerül nyitva tartania a kommunikáció csatornáját és fenntartani a beszélgetést, akkor is, ha nehézségekbe ütközik” [uo.]);
- 4) egy téma kerülése (topic avoidance) („Az üzenet redukálása bizonyos, nyelvileg nehéznek tekintett szerkezetek vagy témák elkerülésével, vagy eredetileg közlésre szánt elemek elhagyása a nyelvi háttér hiánya miatt” [uo.]). Az üzenet elvetése (message abandonment) („Egy üzenet félbehagyása nyelvi probléma miatt” [uo.]) tulajdonképpen a téma elkerüléséhez hasonlóan redukációs stratégia, de míg a téma elkerülése magában foglalja, hogy a kommunikáció, igaz, módosított tartalommal, de tovább folyik, az üzenet elvetése a kommunikáció feladását jelenti a megkezdett irányban, tehát semmiképp nem tanítandó stratégia. A stratégiai kompetencia fejlődése inkább ez utolsó stratégia gyakorlásának csökkenésében nyilvánulhat meg.

A stratégia-tréning feladatait mindig az adott kommunikációs stratégia megismertetésével kezdtem, és felhívtam diákjaim figyelmét arra, hogy milyen lehetőségek rejlenek az adott stratégia használatában a kommunikáció során, ahogyan azt Dörnyei (1995)

javasolta, és példákat is mutattam a stratégiák használatára. A stratégia-tréning feladatait Dörnyei és Thurrell (1992), Kay (1997) és Gedeon, N. Tóth és Ráday (1993, 1998) könyveiből merítettem. A feladatokat a kurzus anyagához, a csoporthoz és a tréning céljaihoz igazítva használtam fel. A stratégiai kompetencia fejlesztésére használható feladatok tehát szervesen illeszkednek egy általános kommunikatív kurzus anyagába. A kommunikációs stratégiák tanítása az idegennyelv-órán leginkább a beszédfejlesztésben juthat szerephez (Bárdos, 2000), így a tréning feladatai elsősorban beszédképesség-fejlesztéshez kötődnek.

Első hét: körülírás

1. KOMMUNIKATÍV KERESZTREJTVÉNY (JIGSAW CROSSWORD PUZZLE)

Megkérdeztem diákjaimat, mit lehet tenni, ha egy idegen nyelven folytatott beszélgetés során nem tudunk egy szót, vagy éppen nem jut eszünkbe. Megvitattuk a körülírás és a megközelítés használatát. Néhány szó közös körülírásával példákat is vettünk arra, hogy milyen egy körülírás szerkezete nyelvileg. A csoportot két részre osztottam, mindkét kiscsoportnak egy-egy listát adtam, amelyen meghatározandó szavak voltak. A két lista szavai egy keresztrejtvény vízszintes, illetve függőleges szavai voltak, mindkét csoport tagjai egy félig kitöltött keresztrejtvényt is kaptak a listával. A definíciók megírásánál, ahol szükség volt segítettem, javítottam. Ezután párokba osztottam a csoport tagjait, és egymás körülírásai segítségével egészítették ki a keresztrejtvényt.

2. DEFINÍCIÓK ÍRÁSA ISMÉTLÉSRE SZÁNT SZAVAKRA

Minden diák kiválasztott négy szót az előző lecke anyagából, és körülírásokat írt rá. Ezután váltott párokban felolvasták egymásnak a körülírásokat és megpróbálták kitalálni, mi volt az eredeti szó.

Második hét: megközelítés

3. SZÓKINCS-HÁLÓZATOK

Felírtam hat angol szót a táblára, és megkértem diákjaimat, hogy írjanak minél több rokon értelmű szót melléjük. Párokban összehasonlították a listáikat, megbeszéltek, hogy mit írtak, és miért, ha a kapcsolat nem volt világos. Tudatosításként átvettünk néhány példát (mit lehetne használni egy bizonyos szó helyett, pl. *champagne* helyett *birthday drink*), és szóba került a stratégia haszna is. A legtöbb diák hasznosnak ítélte ezt a stratégiát.

4. SZAVAK ASSZOCIÁCIÓJA

Egy szöveg elolvasása előtt felírtam tíz új szót a szövegből a táblára. Megbeszéltek a jelentésüket, majd megkértem diákjaimat, hogy társítsák a szavakat egy másik szóval. Az asszociációkat a szavak mellé írtuk, a diákok egy percet kaptak arra, hogy megjegyezzék őket. Ezután letöröltem az eredeti szavakat és arra kértem a diákokat, hogy próbálják újra leírni a tíz szót. Óra végén az asszociációk alapján újra kérdeztem a szavakat. Bár a fenti feladat egésze elsősorban a szavak bevéését segíti, a szinonimák és asszociációk használata tulajdonképpen a megközelítés stratégiáját gyakoroltatja, Harding (in: Willems 1986) kifejezését használva „szenzitizálja”, érzékenyvé teszi az idegen nyelvet tanulókat azokra a nyelvi lehetőségekre, amelyekkel megközelíthetik az általuk nem ismert szó jelentését.

Harmadik hét: hézagpótlók

5. HÉZAGPÓTLÓK TANÍTÁSA

A hézagpótlók tanítása egy hallás utáni értés feladatot követett. A diákok két listát kaptak, az egyikben magyarul, a másikon angolul szerepeltek a hézagpótló kifejezések; és párosítaniuk kellett őket. Röviden megvitattuk, hogyan és mikor lehet hézagpótlókat használni, majd a kifejezések alapos drillje következett. Ezután párokban a hallott dialógushoz hasonló beszélgetést játszottak el a résztvevők, majd a csoportnak is bemutatták, amit kigondoltak. A „hallgatóság” mindig asztalra ütessel jelezte, ha elhangzott egy hézagpótló.

6. HÉZAGPÓTLÓK ISMÉTLÉSE

Az óra kezdetén kikérdeztem a megtanulásra feladott hézagpótló kifejezéseket, a magyar kifejezéseket a diákoknak angolra kellett fordítani.

Negyedik hét: téma elkerülése

7. FÜRCSA MONDATOK PÁRBESZÉDBE FOGLALÁSA

A témaelkerülés stratégiája szintén egy hallás utáni értés feladatot követően került bemutatásra, amelynek a témája egy vacsorameghívás volt. A diákok párokban meséltek egymásnak egy vacsoráról, amin ők maguk vettek részt. Mindenki kapott egy „furesca mondatot”, ami egyáltalán nem illett ebbe a témába. Ezt a mondatot olyan természetesen kellett beépíteni a beszélgetésbe, hogy az azt hallgató többi diák ne vegye észre az idegen mondatot. A feladat természetes velejárója, hogy némelyik diák a beépítendő mondatot látva úgy érzi, ezt lehetetlen az adott környezetben használni. A feladat végrehajtására tett erőfeszítés az üzenetelvetés stratégiájának sikeres elkerülését is jelenheti.

8. KEDVENC TÉMA

A diákokat háromfős csoportokra osztottam, ebből ketten vizsgáztatók voltak, egy diák pedig vizsgázó, akinek két percen át beszélni kell a vizsgáztatók által választott témáról (ezek a tanfolyamon átvett témákból kerültek ki). A vizsgázónak úgy kellett irányítani a történetét, hogy kedvenc témájáról (tehát amiről könnyen és szívesen beszél angolul) beszélhessen. A vizsgáztatók pontokat adtak a vizsgázó beszédének folyamatosságára, pontosságára és szókincsére. A „vizsga” után megbeszéltük annak tanulságait, a diákok tapasztalatait a témaelkerülés stratégiájának hasznosságával és a feladat nehézségeivel kapcsolatban.

A kutatásban szereplő változók

A stratégiák használatának gyakorisága

A fentiekben definiált öt stratégiát (körülrás, megközelítés, hézagpótlók, téma elkerülése és üzenet elvetése) a felvételekről készült transzkriptumok és a retrospektív interjúk során készített jegyzetek alapján azonosítottam. Az azonosítás alapja a Poulisse (1994) által megállapított két kritérium: a probléma-orientáltság és a tudatosság volt, tehát csak a résztvevők által elemzett esetek lettek kommunikációs stratégiaként azonosítva.

Beszédtempó

A stratégia tréning egyik legfontosabb célkitűzése az volt, hogy a résztvevők beszéd-készségét fejlessze, pontosabban azt a képességet, hogy a nyelvtanuló angol beszéddel tudja kitölteni a rendelkezésére álló időt. A stratégiák tanításával a nyelvtanuló olyan (idegen nyelvű) alternatívákat sajátít el, amelyet a beszéd szünetei és az anyanyelvre való átváltás helyett vethet be, és ezzel megakadályozhatja a kommunikáció megszakadását. A beszédtempó mértéke a szótag/másodperc volt. Az anyanyelvi és nem értelmes megnyilvánulások nem számítanak bele a szótagszámba. Félbeszakadt angol nyelvű szavak, mondatok, ismétlések a folyamatos beszéd részét képezték. A résztvevők által elvégzett két feladat beszédtempóját átlagoltam.

A beszéd folyamatossága és pontossága

A nyelvhasználat minőségi javulásának mértékét a résztvevők beszédének folyamatosságán és pontosságán mértem. Mivel a tréning hatására a diákok nyelvi performanciája szóbeli vizsgákon és ehhez hasonló stresszes szituációkban javulni volt hivatott, a beszéd folyamatosságának és pontosságának értékelésére két vizsgáztatásban tapasztalt nyelvtanárt kértem meg. A hangfelvételek segítségével egytől ötig terjedő skálán pontozták a résztvevők beszédének folyamatosságát és pontosságát. Kísérletem céljáról nem tájékoztattam őket. A két csoport pre- és poszttesztjei két kazettán voltak, a felvételek sorrendjéről sem volt informálva a két értékelő. Így próbáltam biztosítani az értékelés tárgyilagosságát.

Eredmények és megállapítások

A következő rész a vizsgálat eredményeit ismerteti és értelmezi. Az első táblázatban a kontrollcsoport, illetve a kísérleti csoport által a pre- és poszttesztben használt stratégiák számát tartalmazza. A növekedés százalékos arányban látható. A téma elkerülése, mint stratégia a pretesztkor 5, a poszttesztkor 9 alkalommal került bevetésre a kontrollcsoportban, a növekedés 80 százalék. A kísérleti csoportban a preteszt folyamán 7, a posztteszt során 13 alkalommal történt a téma elkerülése, a növekedés 85 százalék. Ezek az adatok nem tűnnek meggyőzőnek a tréning sikere szempontjából. Ha azonban figyelembe vesszük, hogy a tréningnek az is célja volt, hogy az üzenet elvetése ritkábban történjen meg a kommunikáció során, a tréning mégiscsak sikeres volt. A kontrollcsoport esetében az üzenetek elvetésének száma a pretesztben 5, míg a poszttesztben 8 alkalommal fordul elő, a szám tehát 60 százalékkal növekedett. A különbség lehetséges magyarázata a tény, hogy a posztteszt első feladata, amelyben kedvenc könyvről meséltek a résztvevők, bonyolultabb volt, mint a preteszt első feladata, amelyben az elmúlt hétvégéjükéről beszéltek a diákok. A kontrollcsoportnál tapasztalt nagy számú üzenetelvetés a stratégiai kompetencia hiányával magyarázható; a csoport tagjainak nem álltak rendelkezésére olyan eszközök, amelyekkel kompenzálni tudták volna nyelvi hiányosságait. A kísérleti csoport, miután a fent említett problémák megoldására felkészítette őket a tréning, sikerrel megbirkózott a helyzettel: a preteszt felvételekor szintén 5, a posztteszt alkalmával azonban már csak 2 alkalommal adták fel üzenetüket a résztvevők, így a stratégia gyakorisága 40 százalékkal csökkent.

A kontrollcsoport esetében a megközelítések száma 2 a preteszt, 4 a posztteszt felvételekor, a kísérleti csoport tagjai 4 alkalommal használtak megközelítést a preteszt

során, 8 alkalommal a posztteszt felvételekor. A növekedés mindkét esetben 100 százalék. A különbség hiánya a kontrollcsoport által végzett „placebo” kommunikatív tréning indirekt stratégiafejlesztő hatásával magyarázható, amelyre már Dörnyei (1995) is rámutatott a kommunikációs stratégiák taníthatóságát vizsgáló tanulmányában. A kommunikatív tréning feladatainak célja a szabad, produktív beszéd gyakorlása, amely köztudottan stimulálja a kommunikációs stratégiák használatát (Poullisse, 1986).

A körülírások és hézagpótlók adatait nézve mindkét csoport mindkét tesztje során zéró a két stratégia előfordulásának gyakorisága, két esetet kivéve, ahol egy az előfordulás gyakorisága. A két stratégia esetében megállapítható, hogy a tréning hatása nem volt jelentős. Ennek oka az lehet, hogy a körülírások és hézagpótlók, mint stratégiák használata lexikai elemekre alapul az adott idegen nyelven, amelyek a beszélő aktív nyelvtudásához tartoznak. Ha a nyelvtanuló még nem sajátította el az automatikus használat szintjéig (Schmidt 1992) ezeket a szerkezeteket, akkor nem is valószínű, hogy használni fogja őket. A tréning nem szentelt elég figyelmet a két stratégia gyakorlásának, részben a rendelkezésre álló idő rövidege miatt. A két stratégia hiányának másik oka a tesztek feladatainak természetében rejlik: egy téma kifejtése vagy egy kép leírása nem váltja ki a körülírás stratégiáját, más szóval, nincs szükség használatára. (Dörnyei [1995] kísérletében a résztvevőknek olyan magyar szavakat kellett elmagyarázni, amelyeknek nincs egy angol megfelelőjük, például „golyabál”. Egy ilyen jellegű feladat azonban nem alkalmas a körülírások spontán előfordulásának megfigyelésére.) A hézagpótlók definíciójában az áll, hogy „a beszélő szüneteket, elakadásokat hidal át, és időt nyer a gondolkodásra, ezáltal sikerül nyitva tartania a kommunikáció csatornáját és fenntartani a beszélgetést, akkor is, ha nehézségekbe ütközik”, azonban egyik feladatban sem került sor beszélgetésre, míg a tréning során dialógusban gyakorolták a kísérleti csoport tagjai ezt a stratégiát. A fentiekben felsorolt problémák a kutatás komoly korlátait jelentették.

1. Táblázat
A stratégiák használatának gyakorisága

| stratégia | kontrollcsoport | | | kísérleti csoport | | |
|-----------------|-----------------|------------|-----------|-------------------|------------|-----------|
| | preteszt | posztteszt | növekedés | preteszt | posztteszt | növekedés |
| téma elkerülése | 5 | 9 | +80% | 7 | 13 | +85% |
| üzenet elvetése | 5 | 8 | +60% | 5 | 2 | -40% |
| megközelítés | 2 | 4 | +100% | 4 | 8 | +100% |
| körülírás | - | 1 | - | 1 | - | - |
| hézagpótlók | - | - | - | - | - | - |

A második táblázat a kontroll- és kísérleti csoport pre- és poszttesztjének adatait tartalmazza. Az összehasonlítás alapja a csoporttagok beszédtempójának átlaga. A növekedést a posztteszt értékéből a preteszt érték kivonásával számoltam ki. A kontrollcsoport esetében 0,18 szótag/másodperc a növekedés, a kísérleti csoport esetében 0,24 szótag/másodperc, tehát a kísérleti csoportban számszerűen nagyobb a növekedés. A résztvevők beszédtempójának növekedése általános tendenciának tekinthető a kísérletben, ez a hatás elsősorban a stratégia, illetve társalgási tréningben is előforduló beszédgyakorlatoknak tulajdonítható, amelyek által automatizáció nagyobb fokára jutottak a diákok. Schmidt (1992) szerint az automatizált beszéd többek között gyors

és hatékony, nem kerül erőfeszítésbe, és nem limitálja a rövid távú memória, míg a kontrollált beszéd lassú, nem hatékony, és nagy erőfeszítésbe kerül. A két folyamat közötti váltás (tehát a kontrolláltról az automatikusra) gyakorlással hajtható végre. A gyakorlás mindkét tréningnek alapelme volt. A két csoport beszédtempójának növekedése közti különbség igen csekély. A jelenség lehetséges magyarázata, hogy mindkét csoport nagyobb erőfeszítést tett a rendelkezésre álló idő angol beszéddel való kitöltésére a posztteszt felvételénél, hiszen már ismerték a feladatok jellegét. Több diákom megjegyezte, hogy a preteszt felvétele után folytatott retrospektív interjú folyamán igen sokkolóan hatott, mikor saját angol beszédét először hallotta felvételtől. Ez a tapasztalat is motiválhatta a diákokat az összefüggőbb, tempósabb beszédre.

2. Táblázat
Beszédtempó, csoportátlag

| stratégia | kontrollcsoport | | | kísérleti csoport | | |
|-----------|-----------------|------------|-----------|-------------------|------------|-----------|
| | preteszt | posztteszt | növekedés | preteszt | posztteszt | növekedés |
| | 0,735 | 0,918 | +0,18 | 0,912 | 1,213 | +0,24 |

A harmadik táblázatban a beszéd folyamatosságára adott pontok láthatóak. A növekedést a posztteszt pontszámaiból a preteszt pontszámainak kivonásával számoltam ki. A beszédtempó növekedése a kontrollcsoport esetében 0,625 pont volt, a kísérleti csoportnál a növekedés 1,343 pontot ért el. A két csoport növekedése közti számszerű különbség igen szembetűnő, ez igazolni látszik azt a hipotézist, hogy a nyelvtanulók beszédének folyamatossága fejleszthető stratégia-tréning segítségével. A kísérleti csoportnál tapasztalt kiugró növekedés azzal magyarázható, hogy azok a diákok, akik birtokában vannak stratégiai eszközöknek, magabiztosabbak egy adott idegen nyelven folyó kommunikációban.

Érdekes megfigyelni, hogy míg a két csoport fejlődése között a beszédtempót illetően alig van különbség, a beszéd folyamatosságát pontozó két tanár úgy ítélte meg, hogy a kísérleti csoportban látható fejlődés kétszerese a kontrollcsoportban tapasztalható fejlődésnek. A folyamatos beszédnek Schmidt (1992) négy fő aspektusát különbözteti meg: a folyamatosan beszélni tudó egyén könnyen kitölti a rendelkezésre álló időt beszéddel, beszéde koherens, komplex és tömör, tisztában van azzal, hogy különböző kontextusokban mit illik mondani, és kiemelkedően tud bánni a nyelv esztétikai funkcióival. Ahogyan a leírásból is nyilvánvaló, a beszéd mennyisége mellett annak minősége is fontos szerepet játszik a beszéd folyamatosságának megítélésekor. Kísérleti csoport által egyértelműen elért magasabb eredményre való tekintettel megállapíthatjuk, hogy a stratégiai tréning sikerrel fejlesztette a diákok beszédének folyamatosságát.

3. Táblázat
A beszéd folyamatossága (1-5), csoportátlag

| stratégia | kontrollcsoport | | | kísérleti csoport | | |
|-----------|-----------------|------------|-----------|-------------------|------------|-----------|
| | preteszt | posztteszt | növekedés | preteszt | posztteszt | növekedés |
| | 2,25 | 2,875 | +0,625 | 2,5625 | 3,9062 | +1,343 |

A fentiekben tárgyalt eredmények a résztvevők általános nyelvi fejlődéséről tanúskodnak, ami több tényezővel is magyarázható. A fejlődés elsődleges és legnyilvánvalóbb oka a négy hét nyelvóráinak nyelvi inputja. A második tényező a több résztvevő által megfogalmazott tapasztalat; a pre- és poszttesztek és a retrospektív interjúk tanulságos, időnként sokkoló hatása. A preteszt tapasztalatai tehát több diákot arra ösztönözhettek, hogy próbáljon jobban teljesíteni a posztteszt alkalmával. Az ismételt retrospektív interjúk hatását egy kísérlet alanyaira már Poulisse (1990) is elemezte. Habár a diákok hozzáállását a kísérlethez nem volt hivatva vizsgálni a tanulmány, a fenti megállapítások igen hasznosak a nyelvtanár számára és a kutatás folytatásához is hasznos információkat nyújtanak.

Összegzés, következtetések

A kutatás fő eredményei

Kísérletem célja az volt, hogy empirikus tapasztalatokat szerezzek a kommunikációs stratégiák taníthatóságáról. Olyan feladatokat, eljárásokat kerestem, amelyek segítségével a nyelvtanuló sikeresen megbirkózhat nyelvtudásának hiányosságaiból adódó problémáikkal a kommunikáció során, tehát stratégiai kompetenciáját fejleszti. Tapasztalatom az volt, hogy a nyelvi kurzusok általában nem helyeznek kellő hangsúlyt a kommunikatív kompetencia ezen komponensére.

Mint Dörnyei (1995) is felhívja rá a figyelmet, sok kutató megkérdőjelezi a kommunikációs stratégiák taníthatóságát, mások azonban úgy vélekednek, hogy lehetséges és hasznos a kommunikációs stratégiák tanításának beépítése az idegen nyelvet tanító kurzusokba. Kísérletemben négy stratégia taníthatóságát vizsgáltam: 1) téma elkerülése, 2) megközelítés, 3) körülírás, és 4) hézagpótlók. A vizsgálatban a következők változók voltak: a négy stratégia előfordulásának gyakorisága, a diákok beszédtempója és a diákok beszédének folyamatossága. A stratégia tréning feladatait a Dörnyei (1995) által javasolt eljárásra alapoztam.

A kontroll- és kísérleti csoport növekedését összehasonlítva a téma elkerülése és a megközelítések gyakoriságát illetően a stratégia tréning hatékonysága nem egyértelmű. Az üzenet elvetésének növekedése a kontrollcsoportnál, és ugyanezen stratégia drasztikus csökkenése a kísérleti csoport esetében azonban a stratégia tréning pozitív hatásának tudható be, amelynek célja az volt, hogy a résztvevők sikerrel tudjanak megbirkózni a nyelvi hiányosságaikból adódó problémákkal idegen nyelven folytatott kommunikáció során. A körülírások és hézagpótlók előfordulásának szinte teljes hiánya mindkét csoportban, mindkét teszt alkalmával, a stratégia-tréning eredménytelenségéről tanúskodik e két stratégia szempontjából. Ez a tapasztalat igen hasznos a további kutatás megtervezésénél.

A résztvevő két csoport beszédtempójában tapasztalt növekedés közti különbség igen csekély, a kísérleti csoportban tapasztalt növekedés a beszéd folyamatosságában azonban jelentősen magasabb, mint a kontrollcsoportban. Ez a tény azt mutatja, hogy a kutatás eredménye ígéretes a kommunikációs stratégiák taníthatóságának szempontjából, és a kutatás szerkezetének módosításával lehetséges lenne még jelentősebb eredményekhez jutni, amelyek általánosan érvényesek az idegen nyelvek tanítására.

A kutatás módszertani problémái, javaslatok a további kutatásra

A kutatás tapasztalataiból kiindulva megállapítható, hogy a pre- és posztteszt feladatai nem váltották ki közvetlenül mind a négy stratégia használatát. Ha az interjúkat egy anyanyelvű vette volna fel, életszerűbb beszélgetések születhettek volna, és nem érezték volna azt a résztvevők, hogy anyanyelvükre átváltva is tudnak kommunikálni az interjú készítőjével. Mivel megszokták közös munkánk során a nyelvrókon, hogy magyarul is fordulhatnak hozzám segítségért, nem minden esetben volt diákjaimnak elég motivációja ahhoz, hogy angolul (nyelvi és stratégiai kompetenciájukra támaszkodva) próbálják kifejezni mondanivalójukat.

A kutatás második komoly korlátját a nagy számú lemorzsolódás jelentette. A preteszt felvételekor tizenkét fős csoportokból a poszttesztek idejére már csak nyolc olyan diák maradt mindkét csoportban, aki látogatta az órákat és hajlandó is volt részt venni a második teszten. A kis minta miatt már nem lehetett statisztikai vizsgálat alá vetni a kísérlet eredményeit. Ha kutatásomat, Dörnyeihez (1995) hasonlóan, egy középiskolában végeztem volna, a lemorzsolódás aránya jelentősen kisebb lett volna. A kutatás háttérében álló problémát azonban nyelviskolai csoportjaimban tapasztaltam, a kísérlet célja ezen csoport kommunikációs problémáira keresett megoldást, tehát kétséges, hogy a 14 és 18 év közötti középiskolás diákokkal elért eredmények reprezentatívak lehetnek-e a nyelvtanulók felnőtt populációjára?

A harmadik probléma a tréning rövidege volt. Mivel a tréninget a nyelvtanfolyamba ágyazva kellett végezni, gyakran nem jutott elég idő az eljárás létfontosságú gyakorlás részére. A körülírások és hézagpótlók tanításának sikertelensége részben az idő rövidegének tudható be. A jelen kutatás próbatanulmányként szolgálhat egy későbbi, nagyobb léptékű kutatáshoz, mivel rávilágít több olyan aspektusra, amelyet érdemes figyelembe venni egy újabb kutatás megtervezésekor. Nézetem szerint egy újabb, átfogó kutatás a kommunikációs stratégiák taníthatóságáról Dörnyei (1995) és saját kutatásom eredményeivel és tanulásaival meg lett alapozva. Egyértelművé vált, hogy a további kutatás kommunikációs stratégiák taníthatóságának területén szükséges, hasznos, és egyben nagy kihívás is.

IRODALOM

- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press: Oxford.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies*. Blackwell: Oxford.
- Bárdos, Jenő (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards és R. W. Schmidt (szerk.). *Language and communication* (pp. 2–27). Longman: Harlow, UK.
- Canale, M. és Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1–47.
- Dörnyei, Zoltán (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, pp. 55–85.

- örnyei, Z., és Scott, M.L. (1997). Review Article, Communication strategies in a second language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47, pp. 173–210.
- örnyei, Z., és Thurrel, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 45, pp. 16–23.
- örnyei, Z., és Thurrel, S. (1992). *Conversation és dialogues in action*. Prentice Hall: Hemel Hempstead, UK.
- ørch, C. és Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In Færch, C. és Kasper, G. (szerk.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20–60). Longman: Harlow, UK.
- eon, É., N. Tóth, Zs., Rádai, P. (1993). *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó: Budapest.
- eon, É., N. Tóth, Zs., Rádai, P. (1998). *Még 135 ötlet nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó: Budapest.
- er, C. (1994). An action research look at the communication strategies of adult learners. *TESOL Journal*, 4, pp. 28–31.
- ey, S. (1997). *Reward Elementary. Resource Pack*. Heinemann ELT: Oxford.
- itson, P. (1987). *Developing communication Skills*. Cambridge University Press: Cambridge.
- ulisse, N. (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Foris Publications: Dordrecht, Holland/Providence RI – U.S.A.
- ulisse, N. (1994). Communication Strategies in a Second Language. In *The encyclopedia of language and linguistics*. (Vol. 2., pp. 620–624). Pergamon Press: Oxford.
- midt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, pp. 357–385.
- liger, H. W. és Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press: Oxford.
- one, E. és Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford University Press: Oxford.
- ldner-Basset, M. (1986). Teaching and learning polite noises: Improving pragmatic aspects of advanced adult learners' interlanguage. In G. Kasper (szerk.), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom* (pp. 163–178). Aarhus University Press: Aarhus.
- llems, G. (1986). Communicatiestrategiën en hun Rol in het Vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen*, 409, pp. 170–173.

BALÁZS GÉZA

Magyar nyelvhelyességi lexikon

A rádiós és televíziós nyelv művelő 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

KÖNYVSZEMLE

Cselovszkyné Tarr Klára

Tabu és eufemizmus az egészségügy nyelvében

A Medicina et Linguistica

különszáma:

Budapest, 1999. 187 p.

A budapesti Semmelweis Egyetem Nyelvi Intézetében orvosi német és magyar nyelvet oktató szerző széleskörű szociokulturális és történeti ismeretek birtokában tekinti át a tabu és eufemizmus szerepét kezdve a primitív kultúrák mágikus viselkedésétől egészen korunk tabuiig és eufemizmusáig. A könyv legfőbb gyakorlati értéke azonban a tabu és eufemizmus napjainkban betöltött szerepének feltérképezése mellett az egészségügy nyelvében való visszatükröződésük és használatuk értelmezése. A szerző az egészségügyi nyelvhasználatra vonatkozó megállapításait alapos empirikus kutatásra építi, esettanulmányokat mutat be az orvostudomány több szakterületéről.

A hat fejezetre tagoló könyv bevezető fejezetében nyelv és világszemlélet elválaszthatatlanságáról olvashatunk Sapir és Whorf elméletének tükrében. Itt fogalmazza meg a szerző vizsgálódásainak legfőbb célját: a nyelvi tabu kialakulásának nyomon követését, valamint azt, hogy hogyan próbáljuk a nyelvi tiltásokat kerülni az eufemizmusok segítségével. A könyv másik célja annak a megragadása, hogy a tabuk és eufemizmusok hogyan jelentek meg az orvosi nyelvben, illetve milyen módon fejezi ki magát az orvos és a beteg a súlyos vagy kevésbé súlyos, valamint „intim” betegség esetében.

A második fejezet a tabu fogalmának és típusainak ismertetése után alapos áttekintést ad a tabu gyökereinek kialakulásáról a primitív kultúrákban, az ókori mitológiában (különös tekintettel a zsidó vallásra és kép-

zóművészetre), valamint az ókeresztény világban. Ismerteti a modern kor tabuizált fogalmait és példákkal szemlélteti a nyelvi mágia szerepét az emberi tapasztalat, gondolkodás és nyelv vonatkozásában.

A harmadik fejezet az eufemizmus értelmezésével és fogalmi jelentésének pontosításával indít, német, angol és magyar nyelvű értelmező szótárak meghatározásai alapján, bőven idézve példákat a nyelvhasználat különböző területeiről. Megtudjuk, hogy az eufemizmus a kellemetlen, illetlen vagy nyers jelenségek, fogyatékoságok enyhítő megnevezésén túlmenően nem pusztán megfogalmazás, hanem pszichológia is, amely elsősorban az egészségügy területén hathat gyógyító, reményt adó módon. A továbbiak során a szerző áttekinti a beteg tájékoztatására vonatkozó legfrissebb törvényi és etikai szabályzókat, melyek szemléletváltozást is tükröznek: egyértelműen kimondják, hogy a betegnek joga van megismerni az ellátása során az egyes vizsgálatok eredményét, esetleges sikertelenségét, még gyógyíthatatlan betegségekre vonatkozóan is. Innen pedig egyenes út vezet a tabu és eufemizmus használatának alapos vizsgálatához az egészségügy különböző területein.

A negyedik fejezetben az orvoslás történetét mutatja be a szerző nyelvi szempontból. Egyértelműen kirajzolódnak az orvoslás vallási gyökerei és az orvosi nyelvre jellemző eufemisztikus kifejezések közti kapcsolat. Szórakoztató kulturális élményt jelent – az ismert vagy kevésbé ismert bántalmakra vonatkozó – különböző korok sajátos gondolkodását tükröző szóhasználat.

Az ötödik fejezet a könyv legfontosabb része, terjedelmében is, valamint empirikus kutatási eredményeit, értékeit tekintve. L. Yardley diszkurzív modellje szolgált kiindulópontul a kutatások létrejöttéhez. Ezen modell szerint az egyén identitását, viselkedését és kifejezett meggyőződéseit nagyban

befolyásolja kulturális háttere és szociális pozíciója. A diszkurzív modell továbbgondolása juttatta el a szerzőt annak a kérdésnek az empirikus vizsgálatához, hogy milyen mentalistásbeli változások eredményeztek egyre nyitabb diszkurzusokat korunk modern tabuiról (halál, rák, gyógyíthatatlan betegségek stb.), és milyen késztető tényezők járulnak hozzá az egészségügyi nyelvben az eufemizmusok megjelenéséhez. A könyv 9 törvényszéki orvosi esettanulmány bemutatása után a következő megállapításokat teszi: a törvényszéki esetekben az egyes tabuk megsértésének, valamint az elkövetett bűntettek eufemizmussal történő enyhítésének lehettünk tanúi a vádlottak részéről mindenképpen, de néhány esetben a sértettek részéről (bár az ő esetükben a szeméremzés is közrejátszott). Az eufemizmus egyaránt alapséma és hajlékony kommunikációs eszköz a törvényszéki szóhasználatban és az orvosi nyelvben egyaránt: míg az orvosi nyelvben azonban főleg a megkímélés játszik döntő szerepet és az orvos önmagával szembeni nyelvi-érzelmi védelme, addig a jogi esetekben a vádlott büntetés alóli kisiklását célozza. Az orvosi esettanulmányokat a szerző három tabu (szemérem, rossz prognózis, önvédelem) eufemisztikus elkerülési mechanizmusa köré csoportosítja. Mindegyik esetet alapos elemzés egészíti ki, majd egy részletes táblázat foglalja össze témák szerint kategorizálva az egyes esetekben elhangzott eufemizmusokat. A fejezet zárásaképpen a szerző utal még olyan jelenségekre is (elhallgatás, hang lehalkítása, nem-verbális kommunikáció megnyilvánulásai stb.), melyeket természetükből adódóan nem lehetett a táblázatba illeszteni, azonban eufemizáló szerepük vitathatatlan.

A hatodik fejezetben a szerző összefoglalja a korábbi fejezetek alap gondolatait; ennek során két újszerű felfogásra hívja fel a figyelmet: egyrészt rávilágít arra, hogy kultúránk a korunk nagy kérdéseit és a nagy emberi témák tabuvá válását hogyan képes, illetve hogyan nem képes kezelni, másrészt felhívja a figyelmet arra a szerepváltásra,

amely újfajta kommunikációt igényel orvos és páciense között.

Cselovszkyné Tarr Klára könyve az orvos–beteg interakciók átértékelődésének folyamatát hangsúlyozva újfajta szempontból, a nyelvész szemszögéből tekinti át részletesen a nyelv és gondolkodás elválaszthatatlan viszonyát az egészségügy területén. A tabu és eufemizmus szerepének vizsgálata az egészségügyi nyelvben meglehetősen feltáratlan terület, meggyőződésem, hogy a könyv új távlatokat nyit az orvos–beteg kommunikáció további megítélésében.

(Kutatásait a szerző nemrég bemutatta folyóiratunkban is: Cselovszkyné Tarr Klára. „Nyelvi tabuk és eufemizmusok az egészségügyben.” in: *Modern Nyelvoktatás*. vol.6, nr. 2–3, pp. 70–76 [2000]. – A szerk.)

Demeter Éva

Lancz Edina és Steven Berbeco (szerk.)

A Magyar Jelnyelv szótára

Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége: Budapest, 1999. 265 p.

Ez a szótár jelentős lépés a magyar jelnyelv státuszának megfelelő szintre emelésében; megjelenése előtt a magyar jelnyelv jelkinccse iránt érdeklődők–nyomatott formában – szinte csak a jelnyelvi tolmácsokat képző csekély számú kurzusok tankönyveit lapozhatták fel. Vasák Iván kifejti a szótárhoz írott előszavában, hogy a szótár megjelenése fontos mérföldkő lehet jelnyelv hivatalos elismeréséért folyó küzdelemben.

Alapvetően kétféle jelnyelvi szótár létezik: az egyik a beszélt nyelvből indul ki, ahhoz viszonyít; a jelek a beszélt nyelv szavainak alfabetikus sorrendjében sorakoznak fel az egyes jelek; ebben a típusban a beszélt nyelvet tekintik normának, és a jelnyelv státuszát nem ismerik el. A másik típusú szótár a jelnyelvet önálló nyelvnek tekinti, melynek sajátos grammatikája, sajátos „betűrendje” van, s ez alapján tárja elénk a jele-

ket; ez a szótár ebbe az utóbbi csoportba tartozik.

A bevezetésből azt is megtudhatjuk, hogy a megközelítőleg 60 000 tagot számláló siket közösségbe nagyothalló, sőt halló személyek is tartoznak. A régebben *süket-némának* nevezett csoport újabb megnevezése – a *siket* – még sokak számára ismeretlen, ezért szükségszerű és fontos volt az elnevezés magyarázata. Eszerint a süketnéma két szempontból is helytelen: a siketek nem némák, illetve a *süket* szó negatív konnotációi miatt.

A bevezetés taglalja a siket emberek sajátos kétnyelvűségének kérdését is; több „prelingvális siket”-nél ugyanis a jelnyelv az elsődlegesen elsajátított, a magyar pedig a tanult nyelv. Sokféle kétnyelvűségről beszélhetünk attól függően, hogy a siket személy mikor vesztette el hallását, illetve hogy a szülei hallók-e vagy siketek. Vannak tökéletesen halló, de a jelnyelvet anyanyelvként elsajátító személyek is, hiszen előfordul, hogy két siket szülőnek ép hallású gyermeke születik. A siketek többsége a jelnyelvet a siketiskolában egymástól – vagy későbbi hallás-vesztés során is sorstársaitól – tanulja meg. (Igaz, hogy a siketiskolákban még ma is uralkodik az oralitás elve, amely szerint a gyermekeket a beszédre kell tanítani, ami önmagában nagyon is szükséges; ugyanakkor, sajnos, a jelnyelvet hátráltató tényezőnek tekintik a beszédre tanítás folyamatában.) Érvként szolgál a jelnyelv létjogosultsága mellett, hogy míg a magyar nyelvet magyarórákon („idegen nyelvként”) tanítják nekik, addig a jelnyelvet természetes úton, egymástól tanulják meg a siket gyermekek.

Olvashatunk még pár sorban a magyar jelnyelv és a jelelt magyar közötti alapvető különbségekről is, melyek ismerete nélkül könnyen azt hihetnénk, hogy a jelnyelv nem más, mint a beszélt nyelv jelekkel kifejezve; más szavakkal az egyes jelek a beszélt nyelv szavainak, az őket összekötő szabályok pedig a beszélt nyelv szabályainak felelnek meg. Ezt szinte mindegyik jelnyelv

cáfolja, hiszen sajátos grammatikával rendelkeznek, melyben például a ragokat vagy az igeidőket a tér tudatos használatával fejezik ki, nem pedig – ahogy azt a jelelt magyarban – nyelvtani formuláknak megfelelő jelek használatával. A szótár csupán különálló jeleket és kifejezéseket tartalmaz, melyek mind a „jelelt magyar”-ban, mind az igazi magyar jelnyelvben használhatók.

Információkat kaphatunk az ujj-ábécé(k)ről is. Érdekes módon, a magyar jelnyelvben kétféle ujj-ábécé is van: a „daktíl” és a „fonomimikai” ábécé, mégsem olyan népszerű a használatuk, mint más országok ujj-ábécéi esetében; szinte kizárólag csak tulajdonnevek esetén használatosak. A szerző eloszlatja azt a tévhitet is, hogy jelnyelven lassabban lehet kommunikálni, vagy hogy minden nemzet siket közössége ugyanazt a jelnyelvet használja.

A jelek „manuális” (kézforma, jelelési tér, mozdulat, orientáció) és „nem manuális” (arc kifejezés, tekintet, testtartás, fejartás) építőelemekből állnak. Ez a rendszer eltér a beszélt nyelvekben megszokottól; egy jelnyelvi szótárnak is ezt a rendszert kell követnie. Ezért a szótárban szereplő jelek az alap-kézformák szerint vannak felsorolva. A magyar jelnyelvben 16 alap-kézforma van, valamint ezek változatai (pl. az ujjak görbítetttségétől függően). A kézformák listáját megtalálhatjuk a tartalomjegyzékben. Az ugyanahhoz a kézformához tartozó jeleket szerkesztve mutatja be a szótár, először az egykezes, majd a kétkézes jelek láthatók, majd ezeken belül pedig a jelelési tér szerint következnek a jelek.

A szótár következő kiadásában a kézformákra nagyobb figyelmet kell fordítani (például a **B** kézforma megrajzolt változata és a jelek között eltérés van: a jelek többségét nem a tenyérre fekvő hüvelykujj állapotban képezzük, a **G**], **G**> és a **G**ll, **L**) kézformák jelölve vannak, de a szótár példákat nem tartalmaz, a **G**], **G**) és az **L**) kézformákat jelölő szimbólumok nehezen megkülönböztethetőek).

A jelickek több részből állnak: legalább egy fényképből, melyen anyanyelvi

jelelőmutatja be a jel képzését, s amely kiegészítő szimbólumokkal (nyilakkal) teszi egyértelműbbé a jel kivitelezését; szöveges magyarázatból, mely leírja a jel kivitelezésének módjait; a jelnek a jelentéséből (magyar nyelven); s gyakran olyan megjegyzésből, melyben a hasonló képzésű, de mégis különbözőjelentésű jelek kivitelezésének árnyalati különbségeit tudhatjuk meg.

Angol szószedet is található a szótár végén, mely hozzájárulhat a magyar jelnyelv népszerűsítéséhez és kontrasztív vizsgálatához. A szószedetben szereplő kifejezések írásmódja követi a nemzetközi normát: a kifejezések szavait kötőjellel kapcsolják össze, hiszen ezekre a kifejezésekre egyetlen jelet használnak a sietek (pl. nem-tudom). – A következőkiadásnál figyelni kell arra is, hogy a jel, a jelentés és az angol szószedet ugyanarra a dologra utaljon: például a 420. jel jelentéséhez a *gond* szót írták, az angol szószedetben viszont a *think* [‘vél, gondol’] szócikk utal a jelre.

A szerzők is tudatában vannak, hogy művük nem teljes és nem is elégít ki minden igényt. Így például a szótár magába foglalja a budapesti nyelvjárás legfontosabb elemeit, de nem tartalmazza a nyelvtani kiegészítőket, a szleng-jeleket és az archaikus jeleket. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a 750 jel mintegy 2–3000 magyar szó megfelelőit fedi. – A szótár hiánypótló kiadvány, mely minden halló jelnyelvet tanuló hasznos és alapvetősegédeszköze lehet; ezért köszönet illeti a két szerzőt.

Horváth Brigitta

Horst Haider Munske és
Alan Kirkness (szerk.)

Eurolatein

Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen

Max Niermeyer Verlag: Tübingen,
1996. 341 p.

A kötet egy konferencia anyaga, amelyen a klasszikus görög és latin, az újlatin, a szláv és a germán nyelvek kutatói tanácskoztak az egyes nemzeti nyelvek „eurolatin” örökségéről. Az *eurolatin* terminust a szerkesztők alkották az *eurocity*, *eurovizió* stb. összetételek mintájára, s összefoglalóan jelölik vele az ókor, illetve a reneszánsz továbbélő nyelvi örökségét az európai nyelvekben. A konferencia rá kívánta irányítani a figyelmet, hogy fontos a közös nyelvi örökség elemeit feltárni, s a közzétett anyag érzékelteti, milyen sokrétűen aknázható ki e közös európai nyelvi anyag összehasonlítása a különböző nyelvekben. A szempontok között ott a nyelvoktatás is, hiszen az eurolatin elemek a híd szerepét töltik be a nyelvek között. A konferencián az eurolatin szókincsre koncentrálták a vizsgáldást.

Bevezetőül N. Holzberg illusztrálja élevezetesen, hogy a mai görögök számára a klasszikus kultúrnyelv örökösének lenni nem csupán előny. A görög elemekből képzett eurolatin szavak sokszor bizonyulnak „hamis barátok”-nak az ókori jelentésüket is nemegyszer őrző újgörög szavakhoz képest. A legtöbb írás a német nyelvet érinti, ami a konferencia helyéből következik, de tükrözi azt is, hogy a német filológia nagy gonddal kezeli a klasszikus nyelvi örökséget. H. H. Munske a németben élő eurolatin elemek néhány általánosabb jellemzőjét veti fel a grafémák és a frazeológia szintjén. Például, hogy a régi írásbeliségű nagy nyelvek (német, angol, francia) általában konzervatívan őrzik az eurolatin szókincs grafematikus képét, s az íráskép állandósága segíti a terjedést egyik nyelvből a másikba. A késői írás-

beliségű kisebb nyelvek viszont gyakran modernizálják ennek a szókincsnek az írását. H. Schmidt bemutatja, milyen nehezen illeszkednek az esetvonzattal járó német prepozíciók közé a latinból átvettek (pl. *per*, *pro*). J. Schiewe azt elemzi, hogy amikor az egyetemek nyelvhasználata latinról németre váltott, a felsőoktatási adminisztráció nyelve az egyetemek külső kapcsolatai miatt németül már készen állt, míg a tudományok szóhasználatában a váltás lassan ment végbe. Egy 30 szóról készült öt nyelvű összevetés mutatja, hogy a középkori egyetemi szervezet kifejezései a mai nyelvekig gyakran egységesek. A művelődési egységet jelző közös szavak mellett kitűnik a helyi hagyomány is, pl. a brit egyetemek közül csak az oxfordi használja a *rektor* elnevezést. A közös terminológia jól szolgálja az európai felsőoktatási rendszerek mostani összehangolását is. A szaknyelvek közös gyökereinek számbavételéhez járul hozzá kora újkori német adatokkal M. Habermann.

Az angol szókincsben a görög és latin elemek szerepét történetileg elemzi M. Scheler. Ch. Schmitt sok adattal igazolja, hogyan terjedt el Európa-szerte a franciából két képző (amelyeket pl. a *historiographie* és *astrologue* szavakban láthatunk). Az eurolatinizmusok datálhatóságáról szól a francia szókincs alapján M. Höfler. W. Rettig pedig azt fejtegeti, milyen számításokkal lehet megítélni, hogy a francia vagy az olasz szókincs „latinabb”.

A nyugati és a keleti kultúrkör összefüggésére mutatnak rá H. Keipert és H.-P. Stoffel orosz nyelvre vonatkozó írásai. Bár a cirill (és görög), illetve a latin betűk különbsége s a bizánci és a római egyház hatása elválasztotta a két kultúrkört, a latin művelődés elemei az oroszba is eljutottak. Pl. a latin hónapnevek már az ószlávban meggyökereskedtek. Egyedi a példa, amint a latin eredetű elemeket az orosz – a latin műveltségű szlávoktól távolabb esve, általában más nyelvek (német, francia, lengyel) közvetítésével – befogadta, jelentősen hozzájárulva,

hogy ma Európában sok mindent hasonlóan mondhatunk.

A nyelvi internacionalizmusok kapcsán többször van szó olyan módszerekről is, amelyekkel ez a szókincs egyszerre több nyelvben megragadható, s így a második, harmadik tanulandó nyelvbe könnyen átvihető. J. Volmert a nemzetközi morfémákra (*intermorfémák*) hívja fel a figyelmet, arra, milyen sajátoságaik révén válnak szinte háttérbe az új tudományos terminológia létrehozásában. A Kirkness az *aero*-előtagú szavak példáján a lexikográfia számára javasol programot. H. Henne a német *Akt*, az angol *act* és a francia *acte* szavak jelentéseit összevetve az eurolatin szavak nyelvspecifikus szemantikai különbségeire mutat rá.

A kötet lezárásaként F.-J. Meißner kifejezetten a nyelvtanítás gyakorlata szemszögekből értékeli az euroléxika jelentőségét. A fiatalokat a nyelvtanításnak arra kell fogékonnyá tennie, hogy az anyanyelvükön kívül két (vagy több) élő nyelvet tudjanak. Ezért hódít az egyszerre több nyelvre koncentráló didaktika (*Mehrspachigkeitsdidaktik*), amely a leggazdaságosabb módszerekkel igyekszik több nyelvre érvényes kompetenciát kialakítani. Ehhez ideális anyagot nyújt az eurolatin lexika, mert jelentős mértékű transzferbázist kínál: elemei a közös, illetve nyelvspecifikus tendenciák ismeretében gyakran átvihetők egyik nyelvből a másikba.

Külön említésre méltó a harminc oldalnyi válogatott bibliográfia. A nyelvi jelenségek szerint pedig a tárgymutató tájékoztató. (A „hamis barátok” témához pótlendő a 120. lap.)

A kötet kitűnő tanácsadó a nyelvtanításban az eurolatin szókincs megközelítéséhez. Egyúttal egy egyszerre több nyelvet átfogó oktatási módszert is kínál. Általában is segít kialakítani egy olyan igen időszerű nyelvtanári magatartást, amely fokozottan érzékeny az európai szókincs közös elemeire. Az eurolatin szókincs befogadónak itteni sorához pedig a magyart, a finnt, és az észtet

is csatolhatjuk (a finnre találunk egy rövid utalást). Sok transzferlehetőség a mi nyelvünkben is adott, a könyv ötletet adhat kihasználásukhoz.

M. Nagy Ilona

Koháry Ilona

Magyar iskola

Hungarian Language School és Fabylon Kiadó: Budapest, 1999.
5 füzet és 5 kazetta

A *Magyar iskola* a magyar nyelvet kezdő szinten tanuló felnőtt korosztályú külföldiek számára készült. A tananyag azzal a tiszteletre méltó, de a gyakorlatban annál nehezebben megvalósítható szándékkal íródott, hogy a gazdag morfológiájú magyar nyelvet könnyen és gyorsan, a mindennapi élethez kötődő szituációkon keresztül sajátíttassa el, mégpedig úgy, hogy közben a négy alapkészségből legalább hármat: a beszédkészséget, a beszédértést és az írásbeli kifejezőkészséget folyamatosan gyakoroltassa. Mivel sem tanári kézikönyv, sem a tananyag nyelvpedagógiai szándékát megfogalmazó bevezető nem tartozik az anyaghoz, így csak az egyes füzetek hátoldalán található összegzésben olvashatunk a szerző alapvető szándékáról, miszerint a „*Magyar iskola* egyesíti a legkorszerűbb kommunikációközpontú nyelvtanítás módszereit és a tradicionális nyelvtanítás eredményeit”. Itt olvashatjuk azt is, hogy azt a módszert, amely erre az anyagra támaszkodva „hatékonyan, gyorsan és élvezetesen” tanítja a magyar nyelvet, a budapesti Hungarian Language School tanárai dolgozták ki, és hogy az anyagot a tanítási folyamatban annak formai újszerűsége miatt a különböző nyelvtanulók különböző igényeihez alkalmazkodva rugalmasan lehet használni.

Miben is rejlik ez a formai újszerűség? A meglehetősen nagyméretű nyelvtanító csomag nem hagyományos nyomtatott könyv

formáját ölti, hanem leginkább irodai mappára emlékeztető gyűrűs könyvét. Ily módon minden egyes lap tetszés szerint kiemelhető, egymás mellé tehető, párosítható, csoportosítható a tanár vagy a diák vágya, tanítási vagy tanulási szándéka szerint például attól függően, hogy csak a turizmushoz feltétlenül szükséges elemi kommunikációs fordulatokat akarja-e elsajátítani vagy ennél lényegesen többet. Öt füzet sorakozik egymás mellett a mappában, az A betűjellel ellátott *Beszélgetések 1. és 2.*, a B betűvel jelzett *Képes szókincsépítő* és a C betűt viselő *Nyelv, nyelvtan 1. és 2.* Az öt füzet végén két nyelvi társasjáték is található, amelyekkel a magyar birtokos személyjelek, illetve a határozóragok és az irányharmasság gyakorolható. Az A, B, C és D (a nyelvi társasjátékok jele) részek lapjai nincsenek megszámozva, hanem különböző jelekkel vannak ellátva. Minden egyes lap jobb sarkán egy betűjelzés és két szám látható. A betű (A, B vagy C) azonosítja, hogy a lap a *Beszélgetés*, a *Szókincsépítő* vagy a *Nyelv, nyelvtan* részhez tartozik-e. A betű utáni két szám közül az első a leckére mint nagyobb egységre, a második pedig azon belül annak valamely részegységére utal. A lap alján további betűket és számokat találunk. Ezek azt mutatják, hogy a lapon szereplő szöveg milyen más részekhez kapcsolódik a *Beszélgetésben* (A) a *Nyelvtanban* (C jelzés) vagy a *Képes szókincsépítésben*. Így aztán az anyag elvileg a tanár egyéni felkészültségének és fantáziájának megfelelően sokféleképpen használható, a saját tapasztalatomban azonban nem volt ennyire pozitív. A lapok forgatása rengeteg időt rabolt el, a tanítási óra pedig szétfolyt. Azt gondolom, hogy a szerző elgondolása sokkal használhatóbb és követhetőbb lenne, ha a könyve CD-rom formában jelent volna meg. A *Magyar iskola* érdeme, hogy kiváló minőségű hangos anyag is tartozik hozzá. Az öt kazetta az előbb felsorolt öt egység nevét viseli. A dialógusai, rövid történetei és az azokat feldolgozó gyakorlatok jól használhatók a hallás utáni megértés tanítására,

főleg, ha a nyelvtanuló valamilyen szintű nyelvi kompetenciával már előzőleg rendelkezik, és a kazettákkal a passzív tudását aktivizálja.

A *Beszélgetések* 1. és 2. témái a mindennapi élet kommunikációs szükségletei szerint vannak elrendezve. Az első rész tíz leckéje megismerteti a tanulót a köszönésekkel, a bemutatkozással, a megszólításokkal, az alapvető udvariassági formákkal, a vásárlás, a tájékozódás, a kérés és kínálás, a telefonálás, a programtervezés, az egészség és a betegség, a címek, a taxizás, a közlekedés legegyszerűbb nyelvi megformálásaival. A *Beszélgetések* második egysége újabb tíz leckében építi tovább a mindennapok szituációit és a társas érintkezéshez tartozó nyelvi funkciókat. Itt már sor kerül néhány összefüggőbb szöveg gyakorlatokkal irányított meghallgattatására is. A gyakorlatok az „aktív hallgatást” szolgálják: kérdések, párosítandó szövegrészek, feleletválasztós tesztek formájában irányítják a hallgatót abban, hogy a szövegben elhangzott információt megértse.

A B jelzésű egység, a *Képes szókincsépítő* a *Beszélgetések* 1. és 2. után következik. Minthogy a könyv kizárólag egynyelvű, a témakörök szóanyagát (Számok, számnevek, hétköznapi tárgyak, dolgok, melléknevek, színek, tulajdonságok, emberek, élelmiszerek, mértékegységek, nyilvános helyek, intézmények, igék, testrészek, híres emberek, család, foglalkozások, házi munkák, érzések, állapotok, lakás, bútor, hobbi, szabadidő, ruhák, ruhadarabok, időjárás, közlekedési eszközök) mintegy 1500 rajzzal és színes fotóval adja meg. A szavakhoz ismét kapcsolódnak gyakorlatok is, amelyeknek nagy része a szókincsépítő kazettán ismét interaktív hallgatásra buzdít.

A C jelzésű *Nyelv, nyelvtan* 1. és 2. füzetei a *Képes szókincsépítő* után sorakoznak a mappában. Minthogy a rövid szituációs szövegek a *Beszélgetések* első két füzetében már szerepeltek, itt a C részben az alapvető nyelvtani struktúrákat többnyire csak nyelvtani táblázatokon keresztül mutatja a könyv.

Az egyes lapok alján található betű- és számjelzés az összes olyan helyre utal, ahol a nyelvtani jelenség előfordul. (Példaként vegyük a *Nyelv, nyelvtan C* 1/7-es lapját, amely a *Személyes névmások. Létige* címet viseli. A lap alján több jel látható: az A 1/3–4 visszautal a *Beszélgetések* 1. *Bemutakozás* részére, míg az A 3/1–2 *Hol?* jelzés a *Beszélgetések* egy másik szituációjára, a B 6 a *Képes szókincsépítő* mellékneveire, a C 1/8 pedig előremutat az *itt/ott* mutatószók használatára magában a nyelvtani füzetben.) A nyelvtani rész az egyes nyelvtani elemeket szemléletesen, de egymástól elszigetelten, főleg táblázatokkal ábrázolja, és a tanár csak akkor tudja a magyar nyelv rendszerét diákjaival megláttatni, ha azt ettől a könyvtől függetlenül először magának felépíti, a saját nyelvtani koncepcióját kidolgozza, a tanításában esetleg egy másik alaptankönyvet használ, miközben a *Magyar iskola Beszélgetés* füzeteit a kommunikatív szituációk tanításának a színesítésére alkalmazza, a *Nyelv, nyelvtan C* nyelvtani táblázatait pedig oktatási segédanyagként kezeli.

A *Magyar iskola* kiváló kiegészítő tananyagként szolgálhat minden olyan kezdő nyelvtanfolyam számára, amely a magyar nyelvet ennél a könyvnél egyszerűbb és egységesebb koncepcióval íródott hagyományos könyvvel tanítja. A *Magyar iskolát* értékes és élvezetes kiegészítő anyaggá teszi a csodálatosan gazdag, a mai Magyarországot és annak hétköznapijait bemutató tetszetős kiállítás, rendkívül gazdag képanyaga, valamint a bőséges, szellemes és játékos gyakorlatanyaga. Végezetül elismeréssel említem meg a könyv másik nagy érdemét, a zeneileg és nyelvileg is jól megformált dalokat, amelyek segítségével az egyszerű nyelvi fordulatokat könnyedén és lelkesen, minden erőfeszítés nélkül tanulhatják meg a tanulók. Diákjaim, a dániai Aarhusi Egyetem kezdő nyelvtanulói mindig örömmel és szívesen veszik azokat a gyakorlatokat, amelyeket a könyvből kommunikatív szerepjátszásra kiválogatnak, a könyv dalai pe-

dig nemcsak színesítik nyelvtanulásuk nehez és fáradságos munkáját, de kiválóan alkalmasak kiejtésük javítására is.

Horváth Judit

Walter Weidinger (szerk.)

Bilingualität und Schule

**Ausbildung,
wissenschaftliche Perspektiven
und empirische Befunde**
Bécs, 2001. 512 p.

A kétnyelvűség az iskola története két különböző aspektusból kerül napjaink érdeklődésének középpontjába: egyrészt egyre erőteljesebben jelenik meg az intenzív – leginkább német és angol – nyelvoktatás mint társadalmi igény; másrészt az utóbbi két évtizedben felerősödő gazdasági migráció, illetve többszöri menekülthullám fontos intézkedéseket igényel az iskolától is.

A Bécs Városi Iskolatanács kezdeményezésére (intézményközi támogatással) létrejött kötet azt a célt tűzi maga elé, hogy a kétnyelvű oktatás sokféle megközelítését adja közre, különböző tudományos pozícióból megvilágítsa, és a rendelkezésre álló ismereteket dokumentálja. Ezen túl a bécsi iskolaügy és különböző egyetemek közti együttműködés jó esélyt ad arra, hogy az iskolai kétnyelvű oktatás érdekében hozott egyes intézkedéseket értékeljék.

A könyv Előszavából megtudhatjuk, hogy a kiindulópontot egy informális vitasorozat szolgáltatta, mely az „Idegengyűlölet” témája köré szervezett számos bécsi oktatási szakembert. A vita eredményeként határozták el, hogy a bécsi iskolákban a „Kétnyelvűség és iskola” című projektumot meg kell valósítani.

Az 1. fejezet (A bécsi általános iskolai kétnyelvű képzés helyzetéhez) az iskolai valóságot a maga sokszínű megjelenési formájában mutatja be. Fájdalmas az a felismerés,

hogy a kétnyelvűség pozitív jellemzőit külső hatásokban sokféleképpen értelmezik. Míg a bilingvizmus a nemzetközi iskolák és az európai középiskola projektumban vagy az intenzív idegen nyelvi programokban általában a bécsi szülők tetszésével találkozik, addig a bevándorlók gyerekeinek helyzete sokszor ellenállást, elfordulást vált ki. – A fejezet 12 szerzője között ismert bécsi oktatásügyi szakembereken (W. Weidinger, M. Pinterits és F. Schimek) kívül nemzetközi szerzőgárda (mint pl. Carol Morgan, Anglia; Maria Zatkalkova Szlovákia; Annási Ferenc és ezen sorok írója, Győr-Ménfőcsanak Pedagógiai Intézet) fejt ki véleményét a témáról. Ez utóbbi szerzők mutatják be azt a négy szomszédos ország oktatási szakembereinek összefogásában létrejött projektumot, amely „Európa Középiskola, Bécs” néven vált ismertté és Bécs Város nemzetközi projektumai között a legnagyobb oktatási együttműködés. Az „Európa miterleben, verstehen und aktiv gestalten” című cikk bemutatja a projektum társadalmi, kulturális környezetét, a nemzetközi szakértői csoportot, annak munkamódszerét, a tananyagfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdéseit, az európai dimenziók értelmezését és az elért eredményeket, produktumokat, valamint utal a perspektívákra is.

A 2. fejezetben (A bilingvizmus téma tudományos perspektívái) a kétnyelvűséget egyrészt neveléstudományi (Wiltrud Weidinger), másrészt etnológiai szempontból (Wolfgang Gröfel) tárgyalják, az aktuális tudományos pozíciókat egyesítik és ezzel világos definíciókat adnak, összefüggéseket tárnak fel. Ezt egészíti ki a nyelvész (Rudolf de Cillia) álláspontja, mely a nyelv és kultúra kapcsolatát elemzi. A tanulmányok közül különösen Wiltrud Weidinger: „Kétnyelvűség és iskola neveléstudományi szempontból” című tanulmánya érdemel figyelmet. A szerző a kétnyelvű oktatást vizsgálja a világban, és bemutatja, hogy milyen lényeges különbségek figyelhetők meg az egyes országokban és kontinenseken. Az Egyesült Államokban és Kanadában például a kétnyelvű oktatás

az idegen nyelvű bevándorló-tanulók angol nyelvű integrációjára hozott intézkedésként is értelmezhető. Ezért a modelliskolák egész sora jött létre, melyek különböző elveken szerveződnek. Az Európai Unióban és Közép-Európában más értéket képvisel a nyelvtanulás. Néhány ország arra kényszerül, hogy többnyelvű lakosságának már az iskoláztatás kezdetétől kétnyelvű kínálatot adjon, míg másutt a nyelvi kínálat az állami iskolákban még gyermekcipőben jár. Az EU uralkodó trendje: több nyelvet folyékonyan beszélni. Ilyen okokból bizonyos országok nagy hangsúlyt fektetnek a nyelvtanulásra, mely a valóban bilingvális oktatási kínálatától az elszigetelt, egy-egy nyelvórási megoldásig igen gazdag. Kelet-Európában a kontinens nyugati régió nyelveire koncentrálnak; a trend itt is feltartóztathatatlan: a taneszközök és tanárok hiánya ellenére egyes országokban megpróbálkoznak egyes országok bizonyos tantárgyak idegen nyelven történő tanításával.

A 3. fejezet (A kétnyelvűség témájának aktuális empirikus alapjai) két tanulmánya különleges specifikumot tár fel. Az első bemutatja, hogy a társadalmi státusz és a kétnyelvűség szorosan összekapcsolódik az „iskolai félelmek” nevű jelenséggel (Andreas W. Schiesser, Peter Theurl). Különösen fontos a második tanulmány (Richard Olechowski, Günter Hanisch, Tamara Katschnig, Gabriele Khau-Svik, Elisabeth Persy), amely a 2000 szeptemberében a bécsi iskolákban indított projekttel összefüggésben készült. Az első részeredmények, amelyek a kisiskolások differenciált nyelvtudását mutatják be: az óvodások és nem óvodások esetében megállapítják, hogy az óvodát nem látogató bevándorló kisiskolások nyelvtudása – összehasonlítva az óvodát látogatókkal – különösen elhanyagolt. Éppen ez a kérdésfeltevés vált ki jelenleg aktuális oktatáspolitikai vitákat és vélhetően a megszerzett ismeretek cselekvésre ösztönöznek a döntések megvalósításában. Mindenesetre empirikusan bizonyított, hogy az óvodalátogatás igen kívánatos, ugyanis a professzió-

nális iskolaelőkészítő igen meghatározó tényező a későbbi iskolai sikerekben. Ha minden egyes kisgyerek mégsem vehet részt óvodai nevelésben, akkor szükséges más, adekvát korai intézményes gondozásról gondoskodni, fogalmazzák meg a szerzők a konklúziót.

A 4. fejezet (Bibliográfiai gyűjtemény) friss áttekintést nyújt a német nyelvterület vonatkozásában olyan időszerű témákról, mint idegengyűlölet, a bevándorlók nyelvi és integrációs problémái, valamint az „interkulturalitás”.

A kötetet – mind nyomtatásban, mind CD-ROM formájában és inerneten (www.schulen.wien.at) – a téma iránt érdeklődő kutatóknak, oktatásügyi szakembereknek, nyelvtanároknak ajánlom.

A magyar olvasó számára pedig nagy szerű alkalom, hogy bepillantást nyerjünk nyugati szomszédunk fővárában, Bécsnek oktatási örömeibe, gondjaiba, megismerkedjünk a stratégiai tervezés és kivitelezés ott alkalmazott módozataival.

Görcsné Muzsai Viktória

Jayne Moon és Nikolov Marianne
(szerk.)

Research into Teaching English to Young Learners

Pécs University Press: Pécs, 2000.

A kisiskolások angol nyelvtanításának kutatásáról szóló könyv két konferencia (An International Conference on Research into Teaching English to Young Learners: Budapest 1999; és Learning from Experience National Young Learners Conference: Pulawy, Lengyelország 1999) válogatott előadásai alapján épül fel. 11 ország, 23 szerzője teszi igazán nemzetközivé ezt a kötetet.

A könyv központi témája a korai nyelvtanítás, mely egyre inkább népszerűvé váló

jelenség, sajnos azonban nélkülözi a megfelelő és alapos kutatási háttérrel. Még mindig kevés az olyan empirikus vizsgálat, mely bizonyítékokkal támasztaná alá azt, hogy a gyerekek hogyan és milyen szinten tesznek szert az idegen nyelvtudásra különböző nyelvi környezetben. Azt sem tudni még biztosan, mik lehetnek a reális céljai az olyan innovatív tanterveknek, melyek kiskolás (akár 6–7 éves) kortól kezdik az idegen nyelvek tanítását. A szerkesztők ezzel a kötetrel azt szeretnék elérni, hogy tudatosítsák az olvasóban, milyen sokrétű a kiskolás nyelvtanítás kutatása, irányt adjanak, és bemutassák, mi történik ezen a területen Európában és azon túl.

Az első fejezet az egész könyvnek a felvezetője. A második rész külföldi programokról számol be, míg a harmadik a nyelvtanárokkal foglalkozik. A negyedik rész osztálytermi kutatásokat ír le. – Nikolov Marianne bevezető tanulmánya átfogó képet ad a kutatás jelenlegi állásáról a kritikus periódust, valamint a minél fiatalabb korban elkezdett nyelvtanulást illetően. Kutatás-módszertani szempontból is kritikusan elemzi egy-egy tanulmány eredményeit, és felhívja a figyelmet arra, hogy a pszichológiai, szociológiai változók, az oktatási módszerek és legfőképpen a tanárok nem szerepelnek kellő hangsúllyal ezekben a kutatásokban. A szerző leszögezi, hogy a „népi bölcsesség”-et, miszerint „minél fiatalabban kezd valaki idegen nyelvet tanulni, annál jobb”, sokan vallják, mégsem válik sikeressé minden erre épülő program. Ennek okait pedig többek közt abban látja, hogy a kutatók előtt még sok megválaszolandó kérdés áll, például: milyen programot tarthatunk sikeresnek, milyen a hatékony tanár, hogyan hat a folytonosság megszakítása a nyelvtanulás során a hosszú távú eredményekre és milyen szerepe van az anyanyelvnek a nyelvtanulás során. – Angelika Kubanek-German a kutatások kapcsán egy szerinte elhanyagolt területről, a nyelvtanulás interkulturális aspektusáról ír. Összeállít egy módszertani útmutatót azok számára, akik szeretnék jobban meg-

érteni, hogy mi alapján formálnak véleményyt a gyerekek más országokról és kultúrákról és az idegen nyelvi óráknak milyen hatása van az interkulturális tudatosságra.

Elgondolkoztatónak és tanulságosnak találtam a külföldi programok beszámolóit. Álomba illő kezdés volt a Horvát Minisztérium támogatásával indult hosszú távú program (Mihaljevic és Rilke), mely magas óraszámú, átgondolt módszerrel, gyerekközpontú elvekkel és nem utolsó sorban lelkes, képzett tanári háttérrel indult. Ez alapja lehetett egy szisztematikus kutatásnak. Sajnos, mire az adatok beértek, vagyis a 6–7 éves korokban kezdő gyerekek nyelvtudását 8 évvel a program kezdése után mérni lehetett, a minisztérium megvonta a támogatását, ami aztán tanárcserét és az óraszámok csökkentését vonta maga után, megnehezítve a kutatási eredmények értékelését. – Szlovákiában az általános iskolai nyelvtanítás az 5. osztályban kezdődik és csak a tehetséges, jó tanulók privilégiuma (tesztelés után), hogy 3. osztályban kezdhesék az idegen nyelv tanulását. Farkasova és Biskupovica egy olyan programról számol be, mely első osztálytól biztosítaná ezt a lehetőséget. A gyerekek szűrésére egy nyelvi és egy pszichológiai tesztet állítottak össze, mely az iskolaérettséget mérte. Ami pedagógiai szempontból nem tetszett, az a gyerekek csoportokra bontása (legsikeresebb és legkevésbé sikeres). Az még inkább furcsa, hogy az iskolaérettséget tesztelő eredmények alapján 6 éves gyerekekről kijelentsék, hogy nem érettek a nyelvtanulásra (?). A kutatás a két csoport közti különbségeket vizsgálta. – Hill cikke olasz tapasztalatokon alapulva leírja, mi történik akkor, ha felülről jövő hirtelen döntés eredménye a gyerekekori nyelvtanítás bevezetése, nélkülözve az adekvát irányítást a tanárok képzését illetően. – Az ismert amerikai kutató, Helen Curtain tanulmányában arra keres választ, milyen korreláció van az óraszám és a gyerekek elért nyelvtudása között. A kapott eredmények alapján levonja azt a következtetést, hogy minél intenzívebb egy program, annál

hasznosabb, de csak akkor, ha az osztályteremben tanulással eltöltött idő tartalma és a tanár személye a feladatra megfelelő. – Rixon nagy vállalkozásba kedett, amikor egy British Council projektum keretében az Internet segítségével világméretben megpróbált egységes képet kapni a gyerekkori nyelvtanításról. Leírja a kutatás tervezését, valamint bemutatja a kérdőívet, melyet remélhetőleg világszerte kitöltenek majd.

A harmadik rész a nyelvtanárokról szól, különböző aspektusokból közelítve meg a témát. – Kiss Csilla kutatása abból a gyakran észlelt jelenségből indul ki, hogy az átképzésen részt vett tanárok – bár a kurzuson nyitottan és lelkesedve fogadják az új ötleteket és módszertani útmutatókat – saját osztálytermeikbe visszatérve nemigen alkalmazzák azokat. Kutatása attitűd-vizsgálat, mely arra próbál meg választ találni, hogyan hatnak a tanári hiedelmek az osztálytermi gyakorlatra. A cikk a kutatás módszerének néhány problémáját is felveti. – Újlaky Éva is hasonló témát feszeget, vagyis hogy a hallgatók „hozott” tudása, illetve meggyőződése milyen szerepet játszanak a tanítóképzés során. Azt, hogy a hallgatók miért nem használják fel a módszertani órákon kapott ismereteiket a tanítási gyakorlaton, az órai tervezés folyamatán keresztül vizsgálja. Tetszett, hogy a cikk írója a vizsgálat eredményeit saját módszertani programjára nézve is hasznosította, szükséges változtatásokat építve a módszertan, illetve a gyerekirodalom tárgyak oktatásába. Andrews már gyakorló tanárok részére állít össze programot, Elliot (1991) akciókutatási modellje alapján, megpróbálva megfelelni a különféle igényeknek és elvárásoknak. – Három kutatás az osztálytermi nyelvhasználatot vizsgálja: Williams az ismétlések szerepét a tanár óravezetése során, Coyle és Verdu a tanítási stratégiákat az osztálytermi interakciókon keresztül. Az utóbbi cikk hiányossága az, hogy az elméleti háttér nem mindig van összhangban a kutatási résszel, illetve annak következtetéseivel. Francesca Gattulo a tanítási stílus és a hibajavítás kap-

csolatát vizsgálja, továbbá azt, hogyan reagálnak a gyerekek a tanár visszajelzéseire. – Páli Éva magyarországi, Bayyurt és Alptekin törökországi viszonylatban mutatja be a témaközpontú nyelvtanítás fogadtatását. Páli egy tankönyvíró csapat újítás céljából írt csomagja kapcsán azt írja le, hogyan javították, módosították és véleményezték tapasztalt tanárok a saját osztályaikban kipróbált anyagokat. Bayyurt és Alptekin pedig egy kéttannyelvű iskola tantervét állította össze érveléssel emellett, hogy a témaközpontú nyelvtanítás milyen hatékonyan fejleszti a gyerekek kognitív és nyelvi készségeit. Az újítások sikere nagyban múlik a tanárokon, és még ha a fogadtatás pozitív is a kezdetkor, jó lenne tudni, mindkét cikk kapcsán a folytatást. Jól kapcsolódik ehhez a két beszámolóhoz Julkunen cikke, aki egy finnországi kéttannyelvű programban részt vevő gyerekek véleményét kérdezi a téma központú nyelvtanítás kapcsán. Összegezi az előnyöket, hátrányokat, nehézségeket.

Legvégül néhány osztálytermi kutatással ismerkedhet meg az olvasó. Ebből a kutatási módszerből lehetne talán a legtöbbet megtudni a tanulás folyamatáról, és sok ilyen kutatás megismétlése különböző osztálytermi környezetben vezethetne általános következtetésekhez. Szulc-Kurpaska cikke például a 11 éves gyerekek kommunikációs stratégiáit vizsgálja, de sajnos a tervezés, illetve a kivitelezés folyamán fellépő apró hiányosságok miatt a kutatást a cikk alapján nem tudnánk megismételni. – Sztopowicz írása is inkább érdekes példája annak, hogyan tudja egy tanár saját osztályában leellenőrizni, mely tanult szavakra emlékeznek inkább a gyerekek, és ez az eredmény hogyan függ össze tanulói magatartásukkal, tanulási stratégiáikkal. – Moon cikke zárja a gyűjteményt, mely butáni gyerekek fogalmazási készségét vizsgálja, megfigyelve milyen stratégiákat alkalmaznak a gyerekek akkor, ha fogalmazásukat újra íratják velük.

Hallgatóim nagy érdeklődéssel olvasták a gyűjtemény néhány szemelvényét, ötleteket kapva szakdolgozati témáik kiválasztá-

sához, és elmondható az is, hogy a cikkek motiváló erővel hatottak, mivel a külföldi programok példái relevánssá tették és megerősítették a módszertani és alkalmazott nyelvészet órák tartalmát.

Kiss Natália

Sándor Klára (szerk.)

Nyelv, hatalom, nyelvi jogok és oktatás

Tanulmányok a Bolyai Nyári Akadémia előadásaiából

Apáczai Csere János Pedagógusok Háza: Csíkszereda, 2000. 161 p.

A Bolyai Nyári Akadémiát évek óta szervezi a magyartanárok számára Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége. Ebben a kötetben Sándor Klára (szerkesztő) és Kontra Miklós hat írása, valamint két kiváló külföldi tudós egy-egy közleménye olvasható a címbeli témakörben.

1. Sándor Klára írásai

„Szociolingvisztikai alapismeretek” (pp. 9–58). – A szerző a saját társadalmá iránt elkötelezett nyelvész: tevékenységének tudományos hátterét rajzolja meg: ebben összekapcsolódik a valódi emberek nyelvhasználatának figyelése, összegyűjtése és elemzése; a nyelvet használó közösség társas kapcsolatainak alakulása és a nyelvi formák belső változásai. Egy ilyen dinamikus és aktivista szemlélettel természetesen összeférhetetlen nemcsak az iskolai nyelvtan túl egyszerűsített világa, hanem a (grammatikai) rendszerre koncentrálnak nyelvészet (nemcsak a hagyományos nyelvészet, hanem a strukturalista és generatív nyelvészet is). Sándor Klára ennek a szembenállásnak nyelvfiziológiai mélységű elemzését mutatja be. A szerző szemmel láthatóan kevés elfogadható nyelvészleletit változatot ismer el (a szociolingvisztikán kívül). Köszönet illeti a problémák éles exponálá-

sáért; ebben a témában valószínűleg érdekes vitának lehetünk tanúi a következő évtizedben. (A szerző kiválóan ellátja vállalt feladatát is: példászerűen mutatja be a szükséges szociolingvisztikai alapfogalmakat.)

„Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség” (pp. 76–110). – A tanulmány elméleti bevezetőjét a szerző első írása adja meg, a nyelvpolitikai kontextust pedig Kontra Miklósnak a kötetben is olvasható művei. – Sándor Klára az élőnyelvi vizsgálatokkal kapcsolatos nyelvészeti paradigmát a nyelvművelés és a nyelvtervezés összevetése révén elemzi és szemlélteti. (Ez a fajta nyelvtervezés egyelőre programként található meg; kétségtelenül előrelépés volna ennek az alkalmazott szociolingvisztikai szemléletnek a valóra váltása.) A szerző felfogása a szomszédos országokban élő magyar nyelvi kisebbség vizsgálatában a pozsonyi Lanstyák Istvánéhoz áll legközelebb. – Ez az írás alighanem kötelező olvasmánya lesz a szociolingvisztikai egyetemi kurzusoknak.

2. Kontra Miklós írásai

„Egy s más a kétnyelvűségről” (pp. 59–75). A szerző szociolingvisztikai (s ebből következően nyelvpolitikai) szempontból tisztázza és tovább elemzi azokat az alapfogalmakat, amelyek a szomszédos országokban élő magyarság kétnyelvűségének megértéséhez szükségesek. Az ezzel kapcsolatos rendkívül tanulságos vita a Kontra Miklós és Saly Éva (szerk.) *Nyelvmentés vagy nyelvárulás. Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról* (Osiris: Budapest, 1998) című műben olvasható.

„Legyen joguk az általuk kiválasztott nyelven kifejezni magukat?” (pp. 124–128). – Ebben a rövid írásában a szerző a Szlovák Köztársaság hivatalos nyelvéről szóló (1995. november 15-én) született törvény elemzését nyújtja; ez a törvény az ottani – legnagyobb részét magyar – kisebbség nyelvi jogainak példátlan korlátokat szab. S voltaképpen nem sokat enyhült a helyzet az 1999-ben megjelent szlovákiai „Törvény a nemzeti kisebbségek nyelvhasználatáról hivatali használatban” életbe lépése óta.

„Nyelv, oktatás, emberi jogok” (pp. 129–138) című írásában a szlovákiai magyarok erőszakos (nyelvi) asszimilációjával foglalkozik a névhasználat szempontjából; s az érdekes részletek mellett fontos nyelvpolitikai tanulságokkal is szolgál. Konklúziójában leszögezi, hogy a nyelvi jogoknak kollektív jogként való értelmezésébe beletartozik a kisebbségi léthez való jog, vagyis a különbözőséghez való jog. Ennek pedig része a kisebbség saját nyelve fejlesztésének joga (beleértve a nevekkel összefüggőket), saját iskolái alapításának és fenntartásának a joga (s ehhez való megfelelő anyagi forrásokkal való rendelkezés is).

„A nyelv mint a diszkrimináció eszköze” (pp. 155–161). Ebben a Pogány Ira által készített pergő interjúban (*Magyar Hírlap*: Budapest, 1997. november 15). Kontra Miklós nagy mítosznak tekinti mindazt, ami a sztenderd magyar nyelv körül kialakult; a sztenderd ugyanis – ahogy mondja – az a nyelvváltozat, amelyet a gazdasági, politikai és kulturális javakat legnagyobb mértékben birtokló csoportok beszélnek, amely aztán remekül alkalmazható a társadalmi rétegzettség fenntartására. Nem az a baj – folytatjuk gondolatmenetét –, hogy a helyes nyelvhasználatot kulturális/ társadalmi értéknek tekinti, hanem az, hogy ennek meghatározása elitista szempontból történik. Arra is figyelmeztet, hogy a nyelvi diszkrimináció rejtetten működik, mivel az emberek tudatlanságából nem tiltakoznak ellene.

3. Két klasszikus írás

Tova Skutnabb-Kangas: „Nyelvi emberi jogok” (pp. 111–123;). A téma élő legkiválóbb művelője nem volt Csíkszeredán; a *Korunk* című folyóiratban (Kolozsvár, 1992) megjelent írását Kontra Miklós fordította. Egyébként a Magyarországon jól ismert szerzőnek *Nyelv, oktatás és a kisebbségek* című könyvét folyóiratunkban Goldmann Leonóra recenziálta, [*Modern Nyelvoktatás*, vol. 4, nr. 1, pp. 72–73 (1997)].

Peter Trudgill: „A tankönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai szempontból” (pp. 139–154; fordította Sán-

dor Klára). Trudgill viszont ott volt Csíkszeredán; előadásában felhívja a figyelmet, hogy az anyanyelvi nevelésben és ennek tankönyveiben a politikai ideológiák milyen módon kerülhetnek előtérbe; ez ki lehet még az írás és olvasás tanulásának céljaira is. A szerző megerősíti sokunk arra vonatkozó nézeteit, hogy az a helyes, ha a kisgyermek olyan nyelvváltozaton tanulják meg a betűvetést, amely közel áll saját nyelvhasználatukhoz; erre jó példaként említi Norvégiát. Az iskolában gyakran épp ellenkező a helyzet; erre meg Görögország a példa, hol a populista és purista oktatási rendszerek nézetei összevissza módon tükröződnek a tankönyvekben. Egyetérthetünk a szerzővel abban is, hogy a pedagógus eldöntő tényezője annak, hogy a tankönyvekben – és az osztálytermekben – milyen nyelvi értékek érvényesülnek.

A könyvet a szegedi szociolingvisztikai iskola olyan szép dokumentumának tekintjük, amelyik a témakör oktatásában, terjesztésében és a magyar nyelvterületen bárhol élő pedagógusok továbbképzésében megkerülhetetlen.

Úz Éva

V. Raisz Rózsa és H. Varga Gyula
(szerk.)

Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában

XIII. Anyanyelv-oktatási napok.
Eger, 1998. július 7-10.

Magyar Nyelvtudományi Társaság:
Budapest, 1999. 738 p.

„Nyelvem határai világom határait jelentik...” Az érvényesülésnek, a társadalomban való helytállásnak, de már az egyén sikeres szocializációjának is nyelvi – nem csupán idegen nyelvi – feltételei vannak. Napjainkban az iskolai oktatás egészére vonatkozó közös követelmények egyike a kommunikációs kultúra. A magyar nyelv és

irodalom órák számának csökkentése ellenére a NAT-ban az anyanyelvi nevelés kiemelt szerepet kapott. De vajon hogyan befolyásolják a változó társadalmi és gazdasági feltételek az anyanyelvi nevelés tartalmát? Milyen típusú tudást kíván tőlünk a kor? Milyen anyanyelvi, kommunikációs képességekkel kell felvértezni a mai fiatalokat ahhoz, hogy sikeres, kompetens szakemberekké váljanak? Többek között ezekre a kérdésekre keresték a választ 1998-ban Egeren a XIII. Anyanyelv-oktatási napok előadói. Ez a konferenciasorozat az utóbbi években az anyanyelvi nevelésben érdekelt szakemberek egyik legjelentősebb fórumává vált határon innen és túl.

Az első kötetben a nyelvtudomány klasszikus ágai képviseltetik magukat. A fejezeteket eszerint szerkesztették a könyv készítői. Az előszó után a nyitó- és záróülés előadásait olvashatjuk, majd *A stíluselemzés elméletéhez és gyakorlatához* címmel következnek írások, amelyek a stilsztika mai helyzetéről, eljárásairól adnak képet. Már itt is szembetűnő, hogy még az azonos fejezetcím alatt is mennyire különböző témákkal foglalkoznak stíluskutatóink; olvashatunk itt műelemzéseket, a magyar irodalmi nyelv kérdéseit tárgyaló írást, a mai köznyelvről, publicisztikával foglalkozó dolgozatokat és szigorú értelemben vett stíluselméleti munkákat. Jól mutatja a stilsztika tipikusan interdiszciplináris természetét, hogy valójában ezek a dolgozatok egy irodalomtudományi műben is megjelenhettek volna.

A szöveg jellemzői és vizsgálata című fejezet írásai már sokkal közelebb állnak a tanácskozás témájához. Az írott szöveget vizsgáló dolgozatok elméleti természetűek inkább, de túlsúlyban vannak a szövegpragmatika szintjével foglalkozó kommunikációs szempontú írások, amelyek közül az iskolai interakció természetéről, realizálódásáról szólók a legizgalmasabb

A leíró nyelvészeti tanulmányokat *Nyelvünk klasszikus grammatikai leírása – új eredmények* címmel tartalmazza a kötet. Szembetűnő az előző, illetve jelen fejezet

összefüggésében, hogy – bár a nyelv strukturális elemzésénél elfogadott, hogy a szöveg szintje a nyelv legmagasabb szintje –, a szövegten, mint a nyelvészet legfiatalabb tudományága, nem tudott mindezidáig integrálódni a nyelv szintjeit vizsgáló diszciplínák közé. Ezt nem csupán a fejezetcímek jelzik, hanem a kutatási módszerek is.

A leíró nyelvészeti munkák közül különösen érdekes A. Jászó Anna dolgozata, amely a magyar nyelvleírás egyik elfelejtett korszakával foglalkozik. A tanulmány sorai közt olvassa megérthetjük azt is, hogy a méltatlanul elhanyagolt magyar nyelvészet-történet tanulságaival átértékelhetjük, de legalábbis más szempontból láthatjuk a jelen kor módszereit.

A kötet utolsó fejezetében nyelvtörténeti és finnugor nyelvészeti tanulmányokat találunk. Terjedelmét illetően ez a legrövidebb része a kötetnek. Ennek legfőbb oka az lehet, hogy a reprezentált nyelvészeti tudományágak között ezek azok, amelyek a legkevésbé jelennek meg a közoktatásban. A fejezet dolgozatai között nemcsak a klasszikus szemléletből vizsgálódó nyelvtörténeti munkákat találunk, hanem új szemléletű írásokat is. Ilyen például Hoffmann István már címében is talányos dolgozata: *Nyelvtörténet és számítógép*.

Már az eddigiekből is látható, hogy a XIII. Anyanyelv-oktatási napok előadásai, tanulmányai rendkívül sokszínűek. Az új eredményeken kívül talán ez a könyv legfőbb értéke, és az igazat megvallva buktatója is egyben. A dolgozatokat olvasva ugyanis az is jól látható, hogy nem használnak egységes terminológiát, ezen kívül a megadott témához is csak egy kis részük kötődik. A konferencia résztvevői maguk is javasolták, hogy szűkebb témakörök legyenek a következő tanácskozásokon, s hogy a közeljövőben külön foglalkozzanak a nyelvtudomány terminológiai problémáiról.

A második kötet előadásait a következő témaköri csoportosításban olvashatjuk: *Nyelvhasználat és iskola; A hangzó beszéd kultúrája, művelése; A nyelvi norma és az*

anyanyelvi nevelés; Anyanyelvoktatásunk időszzerű kérdése.

Az anyanyelvi nevelés új útjait keresve mind a tananyagtartalomra vonatkozóan, mind az alkalmazandó módszereket és eszközöket tekintve az alábbi célkitűzések fogalmazódtak meg a második kötet írásai-ban: kreativitás; a tanuló kooperatív partner-re nevelése, kommunikáció- (nyelvhasználat-)központúság; funkcionális nyelv szemlélet; problémaérzékenység; az egyéniség fejlesztése; a korszerű, időtálló általános és magyar nyelvészeti, kommunikációelméleti eredmények megjelenítése, ezek didaktikai feldolgozásának módszerei, retorikai alapismeretek; készségfejlesztés.

Anyanyelvoktatásunk időszzerű kérdései közé tartoznak azok a problémák is, amelyek – kiszélesítve és újraértelmezve a nyelvi hátrányos helyzet fogalmát – szintén helyet kaptak az előadásokban: a nem verbális és verbális kommunikáció zavarai, különös tekintettel a beszédészlelés és beszédértés elmaradására; a nyelvi ingerszegény környezet negatív hatásai; az anyanyelvüket kisebbségi nyelvként beszélők problémái, ahol a nyelvi öntudat növelése, az anyanyelv pozíciójának, presztízsének, használati értékének erősítése lenne a cél a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között (Péntek János), és végül, de nem utolsósorban a nyelvjárási háttérű, valamint a normától valamiféleképpen – nem logopédiai vagy gyógypedagógiai értelemben – eltérő nyelvhasználat.

Amerikai és angol nyelvészek fogalmazták meg a XX. század közepén azt a nyelvi diszkrimináció-ellenes tézist, mely szerint minden, a nyelvhasználat során felmerülő változat kifogástalan, nincs nyelvészeti alapja a helyes és helytelen formák megkülönböztetésének. Magyar nyelvészek, elsősorban neves szociolingvisták is átvették ezt a szemléletmódot, a szociolingvisztikai kutatás azon alapelveire hivatkozva, amely eredményeit, törvényszerűségeit nem egyes nyelvészek nyelvérzékére alapozva, hanem valóságos helyzetek valós

nyelvhasználatát statisztikailag elemezve állapítja meg. A nyelvhasználat szabályozásával szemben elhangzó vélemények szélsőségesnek mondott esete, amikor mindenemű beavatkozásban a személyi szabadság korlátozását látják. Véleményük szerint a normák és nyelvhelyességi előírások csak zavarják a beszélőket a kifejezésben, gátlásokat építenek ki bennük. Mindenkinek joga van úgy használni a nyelvet, ahogy azt természetesnek tartja, és ahogyan tudja. Ez az álláspont hazai nyelv művelő körökben felháborodást váltott ki, és a sajtóban is nyomon követhető ún. nyelv művelés-vitához vezetett. Ez a vita az anyanyelvi konferencián is folytatódni látszott, leginkább a nyelv művelők érveit megismerve. Az árnyaltabban fogalmazó, korszerű nyelv művelés követőiném felháborodásuknak és sértettségüknek adnak hangot, inkább elhatárolódnak a jó szándékú, de naiv puristáktól és nyelvvédőktől, a tudományos, elméleti megalapozottságú nyelv művelést helyezve előtérbe olyan elődökre hivatkozva, mint Lőrincze Lajos és Fábian Pál. Mivel valóságos, hangzásában, kiejtésében, szókincsében, szerkezetében egységes köznyelv nem létezik (Kiss Jenő), elkerülhetetlen mind a nyelv művelés, mind az anyanyelvi nevelés szociolingvisztikai megalapozottsága.

A szociolingvisztikai aspektusra azért is szükség van, mert mindenfajta egységesítő törekvés ellenére nyelvhasználatunk eredendően változatos, dialektusokkal, szocio-Hlektusokkal tarkított. Ugyanakkor tudjuk, hogy a nyelv változatok csak szigorúan nyelvi, nyelvrendszertani értelemben egyenrangúak (Kiss Jenő). A társadalmi érvényesülésnek feltétele a kommunikációs kompetencia, amely a beszédhelyezethez való illeszkedés alapszabályainak ismeretét és alkalmazását jelenti. Ezek a szabályok azonban állandóan változnak (melyik az a jelenség, amely még/már benne van a sztenderdben?), tehát a szociolingvisztika eredményei alapján folyamatosan újra kell értelmeznünk a nyelvi norma, a kommunikációs norma fogalmát (Antalné Szabó Ágnes).

Az iskolai nyelvművelés tehát akkor lehet eredményes, ha a korszerű nyelvészeti ismeretekkel kiegészített, szociolingvisztikai megalapozottságú anyanyelvi nevelés nem a szigorú normaközpontúságra és szabálykövetésre kötelezi a tanulókat, nem üldözi a nyelvjárásságot vagy a normától eltérő nyelvhasználatot, hanem kompetenssé teszi és felkészíti a diákokat arra, hogy képesek legyenek választani a beszédhelyzetükhöz illő, adekvát nyelvi kódokból. A második kötet gondolatébresztő előadásai többek között ehhez próbálnak segítséget nyújtani.

Steklács János és Szinger Veronika

J. Charles Alderson

Assessing Reading

Cambridge University Press:
Cambridge, 2000, 398 pp.

Charles Alderson *Assessing Reading* című kötete abban a *Cambridge Language Assessment* sorozatban jelent meg, amelynek célja, hogy a nyelvtudás értékelése területén eddig elért elméleti és empirikus kutatási eredmények átfogó, kritikus vizsgálatával hasznos információt nyújtson, mindenekelőtt a nyelvi méréssel foglalkozó gyakorlati szakemberek számára. A sorozat szerkesztőinek, ezen kötet szerzőjének és Lyle Bachmannak, a kitűzött cél megvalósítása iránti eltökéltségét jelzi többek között az a tény is, hogy 2000-ben Alderson kötetén kívül két másik, az *Assessing Reading*-hez hasonlóan a nyelvtudás egy-egy aspektusának értékelésével foglalkozó alkalmazott nyelvészeti írásmű is megjelent (John Read *Assessing Vocabulary* és Dan Douglas *Assessing Languages for Specific Purposes*), majd röviddel azután, az érdeklődő olvasó nagy öröme, ez év júliusában a sorozat tovább bővült egy újabb nyelvi készségnek, a hallás utáni megértés készségének az értékelését feldolgozó kötettel (Gary Buck *Assessing Listening*, 2001).

Az itt ismertetett kötet, amint azt a címe is jelzi, az olvasási készséget vizsgálja, ennek a nyelvi készségnek a mérésével és értékelésével kapcsolatos, olykor korántsem könnyen megválaszolható kérdésekben nyújt eligazodást a sorozat célkitűzésével összhangban, a téma iránt általában érdeklődő olvasó számára éppúgy, mint azok számára, akik olvasási tesztek összeállításában a mindennapi gyakorlat szintjén érintettek, legyen szó akár osztálytermi felhasználás, nyelvvizsga vagy alkalmazott nyelvészeti kutatás céljából készülő tesztekéről. A könyv előszavában, a nyelvi mérés területén a szerzőhöz hasonlóan a világ egyik vezető szak tekintélyének számító Lyle Bachman nem ok nélkül jegyzi meg, hogy az ún. nyelvi készségek közül az írott szöveg értésének a készsége, vagyis az olvasási készség a legalaposabban kutatott, ugyanakkor a legrejtélyesebb készség is. A különböző tudományterületeken dolgozó kutatók, beleértve nyelvészeket, pszichológusokat, oktatási szakembereket és második nyelv elsajátításával foglalkozó kutatókat is, számtalan megközelítést alkalmaztak már az olvasás bonyolult folyamatának feltárására, aminek következtében a készség óriási szakirodalmi háttérrel rendelkezik. Ennek ellenére úgy tűnik, a kutatási eredmények mindmáig nem adnak egyértelmű választ az eredményes és hatékony olvasás elsajátításának számos alapvető kérdésére.

Az *Assessing Reading* szerzője, Charles Alderson, széles körű tapasztalattal rendelkezik mind az olvasási készség tanítása, mind annak mérése és értékelése területén, és maga is számos kutatást végzett mindkét területen. Kiemelkedő szaktudása és az évek során szerzett sokrétű tapasztalata teszi lehetővé számára, hogy az olvasáskutatás szakirodalmában fellelhető, esetenként eltérő módon értelmezett fogalmak, szakkifejezések, elképzelések, kutatási eredmények közül hozzáértően szűrje ki, és egy kötet kereteinek lehetőségein belül eredményesen összegezze azokat, amelyek a készség értékelése szempontjából a legfontosabb-

nak tekinthetők. E minden bizonnyal nem könnyű szerzői feladat sikeres megoldásának eredménye ez a rendkívül sok hasznos információt nyújtó, a maga nemében kissé vaskosnak számító kötet, amelynek tartalma azonban a könyv szerkezetének, téma-megközelítésének és nem utolsósorban a szerző által használt nyelvezet stílusának köszönhetően az olvasó számára könnyen követhető. Fontos jellemzője még a könyvnek, hogy a gyakorlati alkalmazást közvetlenül érintő kérdéseket a szerző mindenütt valós olvasási tesztekkel vett példákkal illusztrálja.

A kötet kilenc fejezetre tagolódik. Az első két fejezet (The nature of reading; Variables that affect the nature of reading) áttekintést nyújt, egyrészt a különböző olvasáselméleti modellekről, az olvasás természetére vonatkozó eddigi elképzelésekről, másrészt az elméleti modelleket kiegészítő, azokat alátámasztó vagy cáfoló empirikus kutatásokról, vizsgálati megközelítésekről. Ez a két fejezet olyan alapvető kérdésekre keresi a választ, mint például: mit jelent az, hogy valaki tud olvasni, más szóval, mit értünk az olvasási készség fogalmán, milyen alkotóelemekből áll ez a készség, valójában mit csinálunk, amikor olvasunk, milyen feladatok, tevékenységek, készségek jellemzik az olvasás folyamatát, mely tényezők befolyásolják magát az olvasási folyamatot és annak eredményességét – hogy csak néhányat említsünk a felvetett kérdések közül. A következő fejezet (Research into the assessment of reading) a nyelvi tesztek fejlesztésével és értelmezésével kapcsolatos főbb kutatási eredményeket összegzi, elsősorban az olvasási készség értékelését befolyásoló változókra koncentrálna (pl. az olvasó kulturális ismerete és egyéb háttértudása; az olvasott szöveg hossza, témája, műfaji sajátosságainak és információs szerkezetének ismerete; a tesztkérdések típusa, nyelvezete).

A negyedik fejezetben (The reader: defining the construct of reading ability) a szerző áttér a tesztkészítés gyakorlati kérdé-

seinek vizsgálatára. Fő célja, hogy feltárja az olvasási elméletek, a valós életben történő olvasás és a készség értékelése közötti kapcsolatot. Először a mérés/értékelés tartalmát a gyakorlat szintjén meghatározó, ún. teszt-specifikációk és az olvasás elméleti konstruktuma közötti kapcsolatot vizsgálja. Valós példákkal (pl. a DIALANG projektum, a Cambridge First Certificate, és az IELTS dokumentumai) illusztrálja azokat a lehetséges módokat, ahogyan az olvasás konstruktuma(i) konkrét olvasási célokhoz megfelelő feladatok és szövegek formájában a teszt-specifikációban megjeleníthető(k). Az ötödik fejezet azután (A framework for test design) Bachman és Palmer modellje alapján (*Language Testing in Practice*. Oxford, 1996) felvázol egy olyan tesztkészítési keretet, amelyen belül egy adott olvasási teszt feladatai, a mérés során alkalmazott eljárások, azok jellemzői összevethetők valós életben előforduló olvasási feladatokkal, illetve azok jellemzőivel. Ennek illusztrálására a hatodik fejezetben (Tests in the real world: test purposes) a szerző részletesen elemez négy olyan szituációt, amelyekben az olvasási készség mérésére különböző célból kerül sor. Az elemzés során összehasonlítja a vizsgaszituációkban alkalmazott olvasási feladatokat azokkal a valós olvasási feladatokkal, amelyekre vonatkozóan a tesztkészítők a vizsgaszituációban alkalmazott feladatok eredményeiből következtetéseket vonnak le. Hangsúlyozza, hogy egy adott feladattípus kiválóan alkalmas lehet egy bizonyos értékelési célra, de kevésbé (vagy egyáltalán nem) egy másikra, amit a feladatírók a tesztkészítés során nem hagyhatnak figyelmen kívül. E fontos szempontnak Alderson nyomátékok ad azzal is, hogy egy teljes fejezetet szán az olvasási készség hagyományos és újabb, a kommunikatív szemléletet jobban tükröző, alternatív mérési módszereinek vizsgálatára, a vonatkozó kutatások áttekintésére (Techniques for testing reading).

Az utolsó két fejezet az olvasási készség két olyan aspektusát vizsgálja, amelyek az

értékelés szempontjából a mai napig talán a legnagyobb kihívást jelentik kutatók és más szakemberek számára. Az egyik a készség fejlődési szakaszainak, az olvasási teljesítmény különböző szintjeinek meghatározása (The development of reading ability), míg a másik, az utóbbi évek számos kutatását motiváló terület az olvasás során alkalmazott stratégiák és folyamatok kérdése, illetve a feltételezett olvasási stratégiák mérési/értékelési lehetőségei (The way forward: Assessing the interaction between reader and text: processes and strategies). Alderson rámutat, hogy az olvasási készség feltárásában való továbbfejlődés érdekében az értékelésnek túl kell lépni a hagyományos eljárásokon, és hasonlóképpen a kutatás szempontjából is új módszerek alkalmazására van szükség. A kötet az olvasáskutatás jövőbeni lehetséges irányainak felvázolásával zárul (pl. a számítógépes értékelés lehetőségei).

A fentiek tükrében az *Assessing Reading* hasznos olvasnivalóként ajánlható a területtel ismerkedő, és az azt mélységében jól ismerő, tapasztalattal rendelkező kutató és gyakorlati szakember számára egyaránt.

Cseresznyés Mária

Jancsó–Pintér–Suba–Surányi–Szántó Cultural Relations

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2001.
324 p.

Ez az angol nyelvtanulók számára készült könyv a hátoldali tájékoztató vállalása szerint a „modern nyelvtanulás elengedhetetlen területére ad betekintést azáltal, hogy az angolszász történelmi, politikai, társadalmi, földrajzi és kulturális ismeretek elsajátításához nyújt segítséget” – s valóban, régi hiányt, ráadásul élvezetesen, pótol ezzel.

Noha nemrégiben nemcsak külföldi kiadásban (*The Oxford Guide to British and*

American Culture, Oxford University Press 1999), hanem magyar szerzőtől is megjelent e területen néhány olyan mű, amely ötvözi a kellemest a haszonnal, mint például Bart István két, angol, illetve amerikai *Kulturális szótára* (Budapest: Corvina, 1998, 2000), vagy Bán Zsófia *Amerikánere* (Budapest: Magvető, 2000), nem született még olyan könyv, amely a jelen angolszász kultúráját szintetizálva mutatta volna be.

A korábbi, jól ismert könyvek, legyenek azok honi, egyetemi vagy külföldi kiadványok, melyeket általában a szaktudós szerzők többnyire egyirányú elmélyültsége jellemez (például Ilonszki *Westminsteri változatok. Az angolszász országok politikai rendszerei*, Budapest: Aula, 1999), a felvételizni szándékozó középiskolások vagy egyetemi gólyák civilizáció-kursusához mindennapi tankönyv gyanánt nem praktikusak. Más probléma merül fel a közismert *Spotlight*-sorozat kapcsán: e dinamikus, kezdőknek szánt vékonyka, csupakép könyvek ugyan iránymutatóak lehetnek fotóik vagy témaválogatásuk okán, azonban a közölt információk mennyisége, tartalma, árnyalása, feldolgozása nyilvánvalóan kevés nyelvi-szellemi kihívást jelent (sőt kell, hogy jelentsen) a haladó nyelvtanulók számára.

Egy országismereti vagy civilizáció-tan-könyv összeállításának mindenkor nehézsége nyilvánvalóan abban rejlik, hogy sikerül-e megtalálnia az egyensúlyt a szükséges mélységű, de széles spektrumú, horizontális ismeretközlésben anélkül, hogy felszínessé és unalmassá válna. Nem elhanyagolható körülmény, hogy a fakultációsok, előkészítőssők, gólyák rétegének már semmiféle személyes tapasztalata nincs a hazai „ancien regime”-ről, és meglehetősen közömbös a politikai felépítménnyel, közélettel szemben. Ezért nem tűnnek feleslegesnek a könyv magyarországi viszonyokkal való összevetésre ösztönző feladatai.

A *Cultural Relations* öt tanár-írójának válasza erre az összetett kihívásra kifejezetten érdekes és közel tökéletes.

A kötetben a négy nagy angolszász ország négy nagy fejezetet foglal el, amelyek

mindegyike kisebb, téma szerinti egységekre oszlik. Ezekben belül találhatóak „Reading A-B-C” stb.-vel jelölve az egyes olvasmányok, és szorosán – és igen praktikusán – ezek köré szerveződnek a feladatok is. Az országokénti szerkesztés párhuzamosságát, és a nagy fejezetek önállóságát hangsúlyozza a minden országhoz tartozó térkép és egy „Facts and Figures”-oldal (befogadható méretű adattár) a fejezetek elején, valamint az egyes országokhoz csatlakozó kétnyelvű szöszedet. Hasonlóképpen párhuzamosan minden fejezet foglalkozik az adott ország politikai, választási rendszerével, gazdaságával, vallásokkal, kisebbségekkel és őslakossággal, természetvédelemmel. Azonban éppen e példamutató, remekül áttekinthető, ám mégis eklektikus-változatos párhuzamosság miatt szembeötlő a következetesség hiánya bizonyos pontokon. Nem derül, a négy fejezetből miért csak kettő végén van játékos kvíz, vagy miért csak kettőben szerepelnek a Magyarországgal kapcsolatos feladatok, és miért nem egységesebb tartalmúak a fordítások meg a tömörítések. Fontos kérdést vet föl a mindegyik országra egyaránt jellemző, a magyartól gyökeresen eltérő angolszász jogrendszer, amely az amerikai részben egy teljes unitot, azaz három „Reading”-et kap, míg a többiben (Ausztrália egyik „Reading”-jét leszámítva) semennyit: érdemes-e az otthon, egyedül tanulók, valamint a kötetet nem lapszám szerint forgatók számára az azonos témájú szöveget mindegyik fejezetbe beiktatni. Nyilvánvalóan nem, ám nem ártana erről a bevezetőben tájékoztatni az autodidakta olvasót vagy a kurzusát tervező tanárt.

Az élvezetes eklektikusság forrása (avagy a bölcs következetlenség erénye) az a tény, hogy mindegyik állam sajátossága vagy sajátosságai megfelelő hangsúlyt kapnak: Ausztráliában a flóra, fauna, a természetvédelem, és a karácsonykor is strand közeli, kertvárosi életmód érdemel megkülönböztetett figyelmet; Kanadában a francia-angol nyelvterületek ellentéte kap kiemelt helyet. Azonban a dicsérendő párhuzamos szerkesztés hatására bukkan elő az a

kérdés is, vajon mi okból soványabb, mégpedig jóval, a kanadai és az ausztrál fejezet, mint a másik kettő. Akut kérdés ez, hiszen talán egyetlen kiindulópontja, kályhája lehetne e két fejezet az érdeklődők számára. Míg a brit és amerikai részek olyan ínyencségeket tálnak, mint a pop, a brit kocsmá, a jazz, a „political correctness”, a hollywoodi „showbiz” vagy Thoreau amerikai identitást meghatározó transzcendentalizmusa, addig a kanadai és az ausztrál fejezetek diétás kosztjából hiányoznak az irodalmi, képzőművészeti, zenei vagy színházi témák, vagyis túl zsíros falatként a jelen gondolkodásra, vitára készítő, kreatív szellemi termékei egyszerűen kimaradnak.

A szokatlan tananyag jórészt különféle szakmák szókincsének vegyülékéből áll; ennek emésztését segítőnek a kötet sok és sokféle feladatot ad: fordítás vagy tömörítés éppúgy megtalálható, mint mondatkiegészítés, szinonimák párba állítása, feleletválasztás, játékos kvíz, igaz, illetve hamis állítások eldöntése, fogalommagyarázat vagy történeti dokumentumok részleteinek vizsgálata stb. A hátsó borító szerint az önálló munkát a megoldókulcs és a fejezetenkénti, kétnyelvű szöszedet teszi lehetővé, sőt, könnyűvé.

A *Cultural Relations* című könyvnek éppúgy, mint a hasonló című kurzusoknak a lényegéhez tartozik az utánaolvasásra való buzdítás, valamint az alapinformációk, viszonyok világos feltérképezése. Minden esélye megvolna tehát a népszerűsége a nyelvtanulóknak, felvételizők és nyelvet- vagy kultúrát tanítók körében, ám az ára könnyen elriaszthatja a szakmailag oly pontosan eltalált célcsoportot. A bibliofil gyakran a finom papírral, a tökéletes kontrasztú képekkel vigasztalódik, de a *Cultural Relations* olykor pontatlanul szkennelt, „koptatott” fotói (ráadásul a Fehér Ház alatt White Hall [sic!] felirattal, p.154) keveseket kárpótolhatnak.

Kitöltős, beleírós könyvnek tán a fekete-fehér is megtenné, s akkor nyugodt szívvel mondhatnám, tolle, lege, vedd és olvasd.

Reuss Gabriella

SZOFTVER-KRITIKA

EndNote, 3.1.2 változat

ISI Research Soft, Berkeley, California, 1999

Részlet egy angol szakos diplomamunka irodalmi áttekintő fejezetéből:

At the outset, teachers working in the field of language teaching shared the opinion that information retrieval only gave information about information (Jones & Fortescue, 1987).

Részlet a szakdolgozat irodalomjegyzékéből:

Higgins, J., & Johns, T. (1984). *Computers in language learning*. London: Collins Educational. Kettman, B. (1995). How effective is CALL in ELT? *ReCALL* 7 (1).

Egy remek szakdolgozatból idéztem a két részt. Azt példázza, hogy bármilyen körültekintő is a szerző dolgozata kiérlelésében és végső formába öntésében, az irodalmi áttekintés formai és tartalmi jegyeinek ellenőrzése sokuknak gondot jelent. Jones és Fortescue hivatkozott megállapítása releváns a szakdolgozat idézett helyén – az irodalomjegyzékéből azonban hiányzik a forrás bibliográfiai leírása. Ez a szakdolgozat egyetlen forrásokkal kapcsolatos hiányossága, és a hallgató jeles érdemjegyet nem is veszélyeztette.

Az EndNote program célja az, hogy a kutatási beszámolók, tanulmányok, szakdolgozatok, disszertációk és monográfiák íróinak, illetve szerkesztőinek a segítségére legyen, hogy valamennyi felhasznált és hivatkozott forrás megjelenjen a szövegben és az irodalomjegyzékben. Ezt szolgálja a CD-ROM-on terjesztett alkalmazás.

A források adatait a program *References* – *New* menüpontjának kiválasztása után lehet felvenni. Néhány adat beírása után érdemes a fájlnak gyorsan nevet is adni, hogy később könnyen megtalálható legyen.

Az adatok bevitele előtt meg kell adni a forrás típusát. Tizenhétféle közül lehet választani – a leggyakrabban használtak mellett (mint például a folyóiratcikkek, monográfiák vagy a szerkesztett könyvben megjelenő fejezetek) ritkábbakat is kezel a szolgáltatás: térképeket, audiovizuális anyagokat, de még szabadalmakat is. Miután a forrás típusát kiválasztottuk a menüből, az adatok beírásához szükséges szövegmezők jelennek meg az adatfelvételi ablakban.

Tételezzük fel, hogy egy diák vagy egy tanár cikket szeretne írni az idegen nyelvek és a munka kapcsolatáról. Ehhez a témához a *Modern Nyelvoktatásban* is talált két forrást: Dróth Júlia és Major Éva tanulmányait. A forráskutatás során ezeket felveheti az EndNote segítségével egy *Nyelv és munka* nevű fájlba, s ahogy előrehalad a gyűjtésben, továbbiakat is.

Mivel a program USA-beli fejlesztés, a magyar szerzők nevét is keresztnév – vezetéknevű sorrendben kell megadni, elkerülendő azt, hogy az irodalomjegyzék összeállításakor a program a szerzők keresztnévei alapján rendezze sorba ezeket a forrásokat.

Miután elkészültünk a források felvételével, jegyzeteink, elgondolásunk és a kutatási kérdések alapján hozzáfoghatunk a dolgozat megírásához. Ha ezt szövegszerkesztővel végezzük, az EndNote lehetővé teszi, hogy összekapcsoljuk a két programot.

Éppen itt található viszont a CD-ROM egyetlen jelentős hibája: csak hosszas keresgélés után derül ki, miért nem jelenik meg a két támogatott szövegszerkesztő (a Word és a WordPerfect) menüjében a kapcsolatot megteremtő kiegészítés. Az EndNote sűgőja leírja ugyan, miképp vehetjük fel például a Wordbe az új menüelemeket, én mégis úgy gondolom, ezt a telepítés során magának az EndNote-nak kellene automatikusan elvégeznie.

Egy fájl megfelelő alkönyvtárba másolása után már használható a szövegszerkesztő menüjében az EndNote-tal összekötő kapcsoló. A dolgozat írása során ott, ahol egy forrásra akarunk hivatkozni, a Word Eszközök menüjéből először ki kell választanunk a *Go to EndNote* pontot (ezt a lépést gyorsíthatjuk is a beállítások megváltoztatásával – így a szövegszerkesztő indításakor betöltődik az EndNote program). Az EndNote megnyitása után a *File – Open* menüvel meg kell adnunk azt az adatbázist, amely a dolgozat referenciáit tárolja, majd az egérrel a forrásra kattintva kell azt kiválasztani.

Ehhez a cikkhez Major Éva tanulmányának adatain kívül Dróth Júliáét vettem fel a *Nyelv és munka* című EndNote fájlba. A szövegszerkesztőben megfogalmaztam a cikkre utaló mondatot, majd a menüből kiválasztottam az *Insert Citation* pontot. Átkapcsolt a program az EndNote-ra, ahol kijelöltem Dróth Júlia cikkét a listáról.

Íme mindennek illusztrálására egy rövid részlet a készülőkikkből, az ahhoz tartozó irodalomjegyzékkel együtt:

A magyarországi vállalatok négy kategóriába oszthatók: multinacionális, globális, vegyes tulajdonú és magyar tulajdonú (Dróth, 1998). Bármelyikbe tartozzon is egy cég, sokuknak van szükségük olyan munkatársakra, akik ismernek idegen nyelveket. Ami az angolt illeti, a munkáltatók alkalmazottaik beszédértésére helyezik a hangsúlyt (Major, 2000).

Irodalomjegyzék:

Dróth, J. (1998). Informatikai és távközlési kifejezések magyarítása egy vegyes vállalat tevékenysége során. *Modern Nyelvoktatás*, 4 (4), 57-66.

Major, É. (2000). Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigenyes munkakörökben? Vizsgálat a munkaadók elvárásainak felmérésére. *Modern Nyelvoktatás*, 6 (1), 33-49.

A példa az EndNote számos referencia-formátuma közül az American Psychological Association (APA) stílusát használja, amely többek között az angol nyelvű alkalmazott nyelvészeti folyóiratok körében terjedt el (pl. *TESOL Quarterly*, *Novelty*). De adatainkat bármely más, ismert (Chicago, Har-

vard, MLA) vagy kevésbé ismert stílus szerint is megjeleníti a program, attól függően, melyiket választjuk ki. A program tizenkilenc diszciplína több mint 300 formátumának megfelelő szövegekzi utalásokat és irodalomjegyzéket tud tárolni és összeállítani.

A már bevitt források adatait más dolgozatokhoz is felhasználhatjuk, azokat szükség szerint csoportosíthatjuk. Arra is van lehetőség, hogy saját stílust alakítsunk ki, vagy a meglévőkön módosítsunk. Mindezek mellett még magát a tartalmi kutatást is segíti a program: a bibliográfiai adatok mellett annotálhatjuk is a szakirodalmat (a *Keywords* és az *Abstract* rovatok kitöltésével), így egy nagyobb adatbázist megbízhatóan rendszerezhetünk. Ez többek között azt is eredményezheti, hogy a kutató olyan vonulatokat is felfedezzen a forrásokban, amelyek esetleg rejtve maradtak az olvasás és a cédulázás során.

Az EndNote abban segít, hogy okosan kiválasztott forrásaink tartalma és formátuma hibátlanul kövesse azt a standardot, amelyet egy folyóirat vagy egy iskola előír.

A program magyarországi alkalmazását főiskolák, egyetemek nappali és posztgraduális képzésében valamint a könyvkiadásban tudom elképzelni: olyan tanulmányok írása, majd publikálása során, amelyek több tucat, esetenként több száz forrással dolgoznak. A CD-ROM használata biztosíték arra, hogy a tanulmányok referenciái tartalmilag és formailag is minden igényt kielégítsenek. Így a bevezetőben idézett szakdolgozatról sem maradt volna ki az a bizonyos forrás:

Jones, C. & Fortescue, S. (1987). *Using computers in the language classroom*. London: Longman.

A program honlapján (www.endnote.com) már a legfrissebb, 5-ös változatról is lehet olvasni és annak demo változata is letölthető Windows és Macintosh gépekre.

Horváth József

A Nemzeti Tankönyvkiadó idén megjelent kiadványai a német érettségire készülőknek

Lázár Györgyné
WORTWÖRTLICH
Tematikus német szókinccsgyűjtemény
érettségizőknek és nyelvvizsgázóknak
(Raktári szám: 56410)

című könyvét elsősorban azok használhatják eredményesen, akik haladó szintű nyelvtudással rendelkeznek, és ismereteiket rendszerezni, kiegészíteni és mélyíteni szeretnék.

A könyv 12 fejezetből áll, az érettségi és a középfokú nyelvvizsga témaköreinek szókinccsét kínálja megfelelően csoportosítva. A szókinccsgyűjtemény ellenőrző feladatsorokat, beszéltető rajzokat, szövegértési feladatokat tartalmaz.

A kiadvány alkalmas mind egyéni, mind órai használatra.

Bedő Éva
ABITURSCHULE
Német feladatgyűjtemény érettségizőknek
(Raktári szám: 56430)

című könyvét elsősorban azok használhatják eredményesen, akik német írásbeli érettségire szeretnének felkészülni.

A könyv kilenc, az érettségi témaköreinek megfelelő fejezetből áll. A feladatgyűjtemény különböző, az íráskészség fejlesztésére alkalmas feladatokat, változatos nyelvtani gyakorlatokat, beszéltető rajzokat tartalmaz.

A szerző évek óta részt vesz a német érettségi feladatsorok összeállításában.

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

2001

December 27–30.

Az MLA (Modern Language Association of America) évi konferenciája

Színhely: New Orleans, USAMLA, 10 Astor Place, New York, NY 10003-6981 (USA)

Felvilágosítás:

E-mail: convention@mla.org

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

SK-91501 Nové Mesto nad Váhom

E-Mail: kozmoiva@nextra.sk

<http://pinguin.philosophie.uni-stuttgart.de/GeSuS/Bratislava/>

Február 27–március 1.

A DGfS (Deutsche Gesellschaft für Sprachen) évi konferenciája

Színhely:

Téma: A többnyelvűség ma

<http://www.dgfs-home.de/Jahrestagungen/jt2002temp.html>

2002

Február 4–6.

A GeSuS egyesület (Gesellschaft für Sprache und Sprachen)

11. évi közgyűlése

Színhely: Pozsony, Szlovákia

Témák: A nyelv az idők folyamán /

Nyelv a jelenben / Német nyelv a német mint idegennyelv területén

Felvilágosítás: Dr. Ruzena Kozmaová

Hviezdoslavova 13

Március 12–14.

Az IDS (Institut für Deutsche Sprache) 38. évi közgyűlése

Színhely: Mannheim (Németország)

Téma: A német nyelv kívülről

1. Hogyan jelenik meg a német nyelv más nyelvekkel összehasonlítva?

2. Mi a szerepe a német nyelvnek mint a tanítás és a kutatás tárgyának külföldön?

Felvilágosítás: Kontakt: Dr. Annette Trabold
R 5, 6-13
D-68161 Mannheim
E-Mail: jahrestagung@ids-mannheim.de
<http://www.ids-mannheim.de/org/tagung/en/tagung2002.html>

Március 27–29.

XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus

Téma: Nyelvek és kultúrák találkozása
Színhely: Szeged

Felvilágosítás / jelentkezési lapok:

Tóth Szergej, Szegedi Tudományegyetem, 6725 Szeged, Hattyas sor sor 10.

Telefon: 62/546-040

E-mail: toth@lib.jgytf.u-szeged.hu

<http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/alknyelv>

Április 4.-6.

14. Szociolingvisztikai szimpozion

Színhely: Ghent (Belgium)

Felvilágosítás: c/o English Department
University of Gent

Rozier 44

B-9000 Gent (Belgium)

E-mail: enquiries@ss14.org

<http://www.ss14.org>

<http://bank.rug.ac.be/ss14/>

Április 5–6.

Germanisztikai nyelvészeti kerekasztal

Színhely: Berkeley (USA)

Felvilágosítás:

<http://www.solki.jyu.fi/yhteinen/kongress/cong98.htm#2002>

Április 6–9.

Az AAAL (American Association for Applied Linguistics) évi konferenciája

Színhely: Salt Lake City (USA)

Felvilágosítás: AAAL, P. O. Box 21686, Eagan, MN 55121-0686, USA
aaloffice@aaal.org

Április 9–13.

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

Színhely: Salt Lake City (USA)

Felvilágosítás: TESOL, 7000 S. Washibgton St., Ste 200, Alexandria, VA 22314, USA

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

Április 18–21.

Idegennyelv-tanárok északkeleti konferenciája

Színhely: New York, USA

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

Augusztus 7–10.

EUROCALL 2002

Színhely: Jyväskylä (Finnország)

Felvilágosítás: June Thompson, EUROCALL, The Language Institute, University of Hull, HU6 7RX.

December 16–21.

AILA 2002

Színhely: Singapur

Felvilágosítás: AILA 2002, c/o Congrex Singapore Ltd, 43 Carpenter Street, #04-01 Greatwood Building, Singapore 059922

E-mail: congreg@congreg.com.sg

LEVELEZÉSI ROVAT

Helyreigazítás

Folyóiratunk előző, 2001. szeptemberi számában megjelent J. Charles Anderson „Szeretefoszló mítoszok: Számít-e a heti óraszám?” című írásának fordítóját helytelenül adtuk meg. A tanulmányt nem Nikolov Marianne, hanem Horváth József, a Pécsi Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének oktatója fordította. A hibás közlésért mind a fordító, mind az olvasók szíves elnézését kérjük.

Sajnálatos módon egy mulasztást is elkövettünk előző számunkban, mégpedig Dávid Gergely „A nyelvvizsgáztatás minőségbiztosítása erőforrás-hiányos viszonyok között” című írásával kapcsolatban. Elmulasztottuk közölni, hogy az írás először angol nyelven jelent meg 2001 májusában a *novELTY* 8. évfolyamának 2. számában, a 22–45. oldalon, a *Modern Nyelvoktatásban* publikált változat annak fordítása és mintegy 20–30 százalékban bővített változata.

Tisztelt Olvasóink!

Mindenekelőtt köszönjük, hogy érdeklődésükkel eddig is megtisztelték folyóiratunkat. Előfizetőinknek a 2002. évben is kedvezményes előfizetési lehetőséget szeretnénk nyújtani. Az előfizetési díj a 2002-ben megjelenő 4 számra **2400 Ft**, ezt tudjuk csökkenteni **2000 Ft-ra** azok számára, akik megrendelésüket **2002. február 1-ig visszaküldik**.

A feldolgozás megkönnyítése érdekében kérjük, hogy a visszaküldött megrendelőhöz a befizetést igazoló csekkszelvény másolatát mellékelni szíveskedjenek.

Megrendelőlap

példányban megrendelem a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyóirat 2002-ben megjelenő négy számát

február 1-ig évi 2000 Ft-os, kedvezményes áron,

február 1. után évi 2400 Ft-os, teljes áron.

A megrendelőhöz csatolom az előfizetési díj befizetésének igazolásául a mellékelt készpénzátutalási megbízás feladóvevényének másolatát.

Név:.....

Pontos cím:.....

A megrendelés kelte:.....

Az előfizetési díjról számlát kérek

A megrendelő (cégszerű) aláírása

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



Klett Kiadó

Passwort Deutsch

Új német tankönyvsorozat kezdőknek!

Az első kötet komplett:

Tankönyv és munkafüzet egyben, 224 old.

Hangkazetta, 75 perc,

Audio-CD, 75 perc

Tanári kézikönyv, 128 old.

Szószedet, 48 old.



Második kötet:

Tankönyv és munkafüzet egyben, 224 old.

Hangkazetta, 75 perc

Audio-CD, 75 perc

Tanári kézikönyv **online**

1-3. lecke meghatározott ideig ingyenesen letölthető

Tanári kézikönyv, 128 old.

Szószedet, 48 old.

Megjelenés

11/2001

11/2001

11/2001

12/2001

01/2002

01/2002

Az interneten: www.passwort-deutsch.de

Célcsoport: kezdő fiatalok és felnőtt nyelvtanulók iskolai vagy nyelviskolai keretek között

A koncepció:

Új német tankönyvsorozat öt kötetben:

1-4. kötet: a középszint teljes anyaga

5. kötet: felkészítés a Zertifikat Deutsch vizsgára

A kötetek jellemzői:

→ Kombinált tankönyv és munkafüzet 6 leckével

→ Érdekes szövegek, autentikus információk

→ Sokféle feladattípus

→ Világos struktúra, áttekinthető tagolás

→ A függelékben megoldások, rendszerező nyelvtan, szószedet

Összetevők: tankönyv és munkafüzet egyben, hanganyag, tanári kézikönyv, szószedet és innovatív internetes kiegészítő anyag

A módszer: a gyakorlathoz közel álló módszerek ötvözete: kommunikatív, interkulturális és cselekvésközpontú

Vizsgafelkészítés: a Passwort Deutsch a Zertifikat Deutsch vizsgára készít fel