

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez ❖
 - ❖ „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova” ❖
- ❖ Nyelvhasználati kérdések a magyar felsőoktatás idegen nyelvű képzésében ❖
 - ❖ Összehasonlító vizsgálatok kétnyelvűek körében ❖

❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



IX. évfolyam 1. szám

2003. április

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

Tartalom

„Világ – nyelv”

Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez 3
Nikolov Marianne és Nagy Emese: „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova.”

Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai 14

Kurtán Zsuzsa: Nyelvhasználati kérdések
a magyar felsőoktatás idegen nyelvű képzésében 42

Szende Virág: Összehasonlító vizsgálatok kétnyelvűek körében 56

KÖNYVSZEMLE 70

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK 93

IX. évfolyam 1. szám

2003. április

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék
GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet
HIDASI JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola Keleti Intézet és Kanda Egyetem, Japán
KLAUDY KINGA, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Eötvös Loránd
Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Központ, Budapest
KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és József Attila Tudományegyetem,
Szeged
LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Pécsi
Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
MANHERZ KÁROLY (elnök), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ, Budapest
és Oktatási Minisztérium, 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

Híróvat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest
Szoftver-kritika-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

A IX. évfolyam 1. számának szerzői

B. NAGY ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
BAKONYI ISTVÁN, Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék, Győr
CZEGLÉDI SÁNDOR, Veszprémi Egyetem, Brit és Amerikai Tanszék Tanszék
CSERHÁTINÉ ÁCS ADRIENNE, Ady Endre Szakközépiskola, Szekszárd
GÖNCZ HAJNALKA, Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék, Győr
GÜTI ERIKA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI MÁRTA, Kovács Margit Általános Művelődési Központ, Győr
KOÓSZ MARGIT, Pécsi Tudományegyetem, Idegennyelvi Lektorátus
KURTÁN ZSUZSA, Veszprémi Egyetem, Brit és Amerikai Tanszék
MIKOLÁNÉ MÉRAI GYÖRGYI, Károly Róbert Szakközépiskola, Gyöngyös
MOLNÁR MÁRIA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
NAGY EMESE, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
NIKOLOV MARIANNE, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
SZABOLCSI ZSUZSANNA, Nyíregyházi Főiskola, Francia Tanszék (?)
SZENDE VIRÁG, Balassi Bálint Intézet, Budapest

Folyóiratunk az Oktatási Minisztérium támogatásával jelenik meg.

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

„Világ – nyelv”

Az Oktatási Minisztérium

stratégiaja az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez

Az Oktatási Minisztérium új, átfogó nyelvoktatás-politikai stratégiaja több évtizedes hiányt pótol, s így hatékonyan járulhat hozzá ahhoz, hogy a magyarországi idegen-nyelv-oktatás egységes és eredményes rendszerré válhasson. A fejlesztés a jelenlegi helyzet feltárásával és a jövőkép megfogalmazásával kezdődik. A célok megvalósítását konkrét *programok* kidolgozásával, valamint az *idegen nyelvekre szánt időkeret átrendezésére vonatkozó ajánlással* és *adókedvezményt biztosító jogszabályi módosítással* szeretnénk elérni.

A stratégiát a következő, három részből álló dokumentum részletezi. A helyzet-elemzést, amely röviden összefoglalja az idegen nyelvek oktatásának főbb kérdéseit, a jövőkép követi a célok és a fejlesztés alapelveinek körvonalazásával. Ezután részletesen szól a fejlesztés egyes területeiről, a beavatkozás lehetőségeiről, a kitörési pontokról. A harmadik rész annak a *kilenc programnak*, ezen belül *21 projektnek* a tervezetét tartalmazza, melyek a stratégia megvalósításának csupán első, az újszerű folyamatokat elindító lépéseit biztosítják. A programok megvalósításában 2003 a kipróbálás éve, melynek célja a projektek további finomítása, esetleges hiányosságok feltárása. Ezek alapján történhet a programok kiszélesítése 2004-től, amikortól a nyelvtanulás megjelenik a Nemzeti Fejlesztési Terv operatív programjai közt is.

A programtervezetek a koncepció általános céljaira és alapelveire épülnek, nevezetesen:

- Többségük a *közoktatást* célozza meg, mivel az idegen nyelvi alapképzésnek itt kell megvalósulnia.

Készült Medgyes Péternek, az Oktatási Minisztérium helyettes államtitkárának irányításával a „Bölcsék tanácsa” (tagjai: Bárdos Jenő, Bábel Péter, Csapó Benő, Enyedi Ágnes, Illés Éva, Kontra Miklós, Nikolov Marianne és Szépe György), valamint az Oktatási Minisztérium Nyelvi Bizottsága (tagjai: Boldizsár Gábor, Derdák Gábor, Dobosné Sárvári Judit, Fazekas Márta, Jánváriné Lux Zsófia, Kapitánffy Johanna és Kolosiné Bene Krisztina) munkájának eredményeképpen. Koordinátor Öveges Enikő.

A stratégia jelen változatát 2002. decemberében hagyták jóvá miniszteri szinten. Gyakorlati megvalósulása az a „Világ – nyelv” pályázati csomag, amely február utolsó hetében került fel az Oktatási Minisztérium és a Tempus honlapjára, ott lehet pályázni az egyes programokra. A 2003-as év próbaévnak számít, amelynek tapasztalatai alapján a program 2004-ben kiszélesedik és finomodik majd.

- Feltételrendszerükkel hatékonyan járulnak hozzá az *esélyteremtéshez*.
- A mennyiségi szempontokon túl (óraszámok, csoportbontás) a *minőségre* összpontosítanak, és a fejlődést *innovatív* módon közelítik meg.
- A fejlődést nem csupán kötelező változtatásokkal kívánják előmozdítani, inkább *lehetőségeket* teremtenek.
- A nyelvtanulási környezetet egységben kívánják kialakítani: *a tanórán belül, a tanórán kívül és az iskolán túl* egyaránt fejlesztésre törekcszenek.
- A tanköteles korúak mellett a felnőtt lakosság egészének nyújtanak esélyt, elősegítve az *egész életen át tartó tanulás* beépülését a magyar oktatási gyakorlatba.
- Elősegítik az *informatika és a nyelvoktatás* intézményes együttműködését, hozzájárulnak a Sulinet Expressz keretében zajló fejlesztések hatékonyabb kihasználásához.

Javasoljuk az intenzív nyelvoktatás bevezetése érdekében az idegen nyelvekre szánt időkeret átrendezését. Ennek értelmében a gimnáziumokban az idegen nyelv oktatására úgy célszerű megszervezni, hogy az óratervbén az idegen nyelvek oktatására rendelkezésre álló időkeretből valamennyi évfolyamon *legalább heti öt órát az első idegen nyelv oktatására* fordítsanak. Ettől akkor érdemes eltérni, ha a tanórát olyan tanulóknak szervezik, akik már előrehozva letették az emelt szintű nyelvi érettségit (illetve bevezetésig a középfokú állami nyelvvizsgát). Ezután a tanulók felveszik a második idegen nyelvet, ugyancsak minimum heti öt órában. Természetesen az idegen nyelvi órakeretből fennmaradó egy órát a szabad időkeretből kipótólva az iskolák korábban is bevezethetik a második idegen nyelv oktatását. Mindez vonatkozik a szakközépiskolákra is, amennyiben oktatnak második idegen nyelvet.

A 2001. évi CI. tv. a felnőttképzésről törvényhez kapcsolódóan, jogszabályban meghatározott módon, az SZJA törvény tervezett módosításával a jövőben *adókedvezményt* vehet igénybe minden olyan felnőtt állampolgár, aki akkreditált nyelvi képzésben vesz részt. Ez azt jelenti, hogy a magánszemélyek összevont adóalapjuk adóját csökkenthetik a képzési díj 30 százalékával, maximum 60 ezer forinttal.

1. Helyzetelemzés: eredmények és problémák

A nyelvtudás

Az elmúlt évtizedben a nyelvtudás társadalmi értéke radikálisan megváltozott. A használható nyelvtudás számos területen a munkahely megszerzésének és megtartásának elengedhetetlen feltételévé vált, és a magánéletben is egyre gyakrabban van szükség nyelvismeretre. Ennek felismerése nyomán felértékelődött a nyelvtudás presztízse, a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök mind az iskolás tanulók, mind a felnőtt népesség körében kedvezőek. Ugyanakkor a használható nyelvtudás szintje alig változott, európai összehasonlításban sem az elért szint, sem a fejlődés üteme nem megfelelő. A kilencvenes évek közepe táján a lakosság alig 12 %-a állította magáról, hogy használható nyelvtudással rendelkezik, és ez az adat lényegesen mára sem változott. Ezt jelzi, hogy a felsőoktatásban az első évre beiratkozott diákok közül mindössze 20 % rendelkezett középfokú C típusú államilag elismert nyelvvizsgával 1997 és 2000 között. Megállapítható, hogy a jelenlegi nyelvoktatás csak részben tud megfelelni a társadalmi elvárásoknak.

A közoktatás

A közoktatásban megszerezhető nyelvtudás átlagos színvonala elmarad a kívánatostól. A szülők valamennyi középiskola típusban a nyelvórákra költenek legtöbbet a fizetett

különórák közül (nyelvórák 72 %, míg pl. számítástechnika csupán 18 %), ami jelzi, hogy az iskola önmagában nem tudja megvalósítani a nyelvoktatással kapcsolatos céljait. Néhány iskolából kiváló nyelvtudással rendelkező tanulók kerülnek ki, az ő szocio-kulturális hátterük az átlagosnál előnyösebb, rendszerint korábban kezdik az idegen nyelvet tanulni, az átlagosnál magasabb óraszámban, jobban képzett és stabilabb tanári gárdától. Bár a többi tantárgyra szintén igaz ez a megállapítás, a családi háttér meghatározó szerepe az idegen nyelvek esetében sokkal erősebb, mint más tárgyaknál.

A korai kezdés

A nyelvoktatás kezdetét a világ minden táján az iskolák egyre korábbi időpontra teszik. A közfelfogással ellentétben azonban az idegen nyelvi programok minél korábbi időpontra való csúsztatása csak a megfelelő körülmények folyamatos megléte esetén járulhat hozzá a nyelvtudás eléréséhez. A feltételek között szerepelnek a célnyelvet kiválóan beszélő, szakmailag jól képzett tanárok, a reális célok, az életkori sajátosságoknak megfelelő tananyagok és eljárások, a megfelelő gyakoriságú és felmenő rendszerű foglalkozások stb. Ellenkező esetben a diákok korán elveszítik motivációjukat, fejlődésük megtorpan.

Az óraszám

A nyelvtanulással töltött évek száma mellett a heti óraszám a másik konkrét adattal kifejezhető tényező, mely befolyással lehet a nyelvtudásra. Egy nyelviileg és módszertanilag jól képzett tanár azonban, aki változatos eszközökkel vonja be tanulóit az órai munkába, nagyobb hatásfokkal, eredményesebben dolgozik, mint kevésbé felkészült kollégája. Ezért stratégiai kérdés a nyelvoktatás és a nyelvtanárképzés hatékonyságának vizsgálata és növelése.

Bár a korábbi európai dokumentumok tartalmazznak óraszámokra vonatkozó adatokat, mivel empirikusan nem igazolták ezek megbízhatóságát, a legutóbbi publikációkban már nem is szerepelnek számok. A tanulók életkora, a tanulás intenzitása, a tanár nyelvi és módszertani felkészültsége, a diákok egyéni különbségei mellett egyéb tényezők sora befolyásolhatja a megfelelő óraszámot.

Intenzív nyelvoktatás

Problematisz még az első és második idegen nyelv hasonló szintű elsajátításához szükséges idő kérdése: a második nyelv elsajátításához feltételezhetően kevesebb idő is elegendő, mint az elsőhöz. Ugyanakkor tény, hogy ugyanannyi órában intenzívebb kurzusokon eredményesebb és egyben motiválóbbr is az előrehaladás, mint a hosszabb időre széthúzott, azonos óraszámú programokban. Ez az alapja a jövőképpen felvázolt javaslatunknak, melynek értelmében célszerű lenne átrendezni az első és a második idegen nyelvre szánt órakeretet.

Tudásbeli különbségek

Az iskolák, iskolai osztályok teljesítményei között az idegen nyelvek tekintetében is nagyok a különbségek. Ezt a tényrt a kilencvenes évek végén és 2000-ben végzett felmérések adatai igazolják. Eszerint az általános iskolát végzett szülők gyermekei csak a tizenegyedik évfolyamra érik el azt a szintet, amelyet az egyetemet végzett szülők gyer-

mekei már a hetedik évfolyamon elérnek. Ekkora különbségeket csak az uniformizált – mindenkinek ugyanazt ugyanannyi ideig nyújtó – oktatási stratégia radikális megváltoztatásával lehet kiegyenlíteni.

A nyelvtanárok

A közoktatás egészét tekintve ma már nincs krónikus nyelvtanárihiány (többek között a három éves nyelvtanárszak beindításának, valamint az orosz tanárok átképzési programjának köszönhetően), de nagyok a regionális, valamint a település- és iskolatípus szerinti különbségek a tanárok képzettsége, szakértelme, általános pedagógiai és módszertani kultúrája tekintetében. A különféle tanárképzési, átképzési, továbbképzési és csereprogramok révén a nyelvtanárok egy szűkebb csoportjának szakmai fejlődése igen látványos volt, ugyanakkor még mindig nagyon sokan gyenge nyelvi és szakmai felkészültséggel, elavult szemléletmóddal, korszerűtlen módszerekkel tanítanak. Egy 2000 májusában, az angol és német nyelvre vonatkozó országos reprezentatív felmérés adatai szerint a leggyakrabban alkalmazott nyelvórai tevékenységek a frontális osztálymunkában szervezett fordítás, hangos felolvasás és nyelvtani gyakorlás, melyek háttérbe szorítják a kommunikatív készségeket fejlesztő eljárásokat.

A közoktatásban dolgozó nyelvszakosok jövedelmi viszonyai a többi kollégájához hasonlóan alakulnak: ők is alulfizetettek és túlterheltek. Nyelvszakos tanárokból túltermelés van: 2001-ben 4105 nyelvszakos oklevelet adtak ki a felsőoktatási intézmények, ám a jól képzettek és frissen végzetek közül csak kevesen helyezkednek el a közoktatásban. Még 2000-ben is 8–10 %-ra tehető azoknak az aránya, akik nyelvszakos diploma nélkül tanítanak angolt vagy németet, míg más nyelvekből ennél is magasabb az arány. Ezen a téren a szeptemberi bérrendezés várhatóan kedvező változást idéz elő, bár pontos adatok erről ma még nem állnak rendelkezésre.

A tanárképzés

A nyelvszakos tanárok képzésének jelenlegi tantervét hátrányosan változtatták meg az új, kredit alapú tantervekben megjelent képesítési követelmények. Az új rendelet ismét hátrányos helyzetbe hozta a szakmódszertant, a tanítási gyakorlatot és a mentorképzést. A leendő tanárok idegen nyelvű szakmai képzésére fordítható időkeret jelentősen csökkent, a nemzetközi összehasonlításban is színvonalas programok visszafejlődtek. A nyelvpedagógus hallgatókat a jelenlegi képzés sem nyelvi, sem módszertani szempontból nem megfelelően készíti fel jövődő pályájukra.

Az általános iskola alsó tagozatán tanító nyelvszakosok egy része átképzett, a kicsikkel való foglalkozásra kevésbé van felkészítve. Ugyanakkor az idegen nyelvi műveltségi területet végzett tanítók jelentős része felső tagozaton vagy középiskolában tanít, és megfelelő szakképzettség hiányában kiegészítő szakos egyetemi programokban vesz részt. Ugyanez áll az általános iskolai tanárokról, akik középiskolai állásuk megtartásához kénytelenek továbbtanulni. Az általános iskolai, ezen belül főként az alsó tagozatos nyelvtanítás szakmai presztízse nem éri el a középiskolákban és a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárokét.

A továbbképzés

A pedagógus-továbbképzési programok eddig nem járultak hozzá lényegesen az idegennyelv-szakosok nyelvi és módszertani kultúrájának javításához. A színvonalukban kiváló akkreditált programokra kevés a jelentkező, mivel a tanárok és munkaadók

előnyben részesítik a diplomát adó kiegészítő egyetemi képzést, mely kevésbé járul hozzá a tanárok nyelvi és módszertani tudásának fejlesztéséhez. A nyelvszakosok egyébként jóval több továbbképzésben részesültek már eddig is, mint az egyéb szakos kollégáik. Jelenleg a külföldi kiadók által szervezett kurzusok a legnépszerűbbek.

A nem nyelvszakos tanárok nyelvtudása

Miként az egész népesség körében, a nem nyelvszakos tanárok között is alacsony a nyelvet tudók aránya. Emiatt a pedagógus társadalom – amely egyébként a diplomások legnépesebb csoportja – nem nyújt megfelelő modellt a diákok számára a nyelvtudást és az idegen nyelvek használatának fontosságát illetően. A nyelvtudás hiánya – mint minden értelmiségit – a tanárokat is akadályozza szakmai fejlődésükben, a modern kor kínálta lehetőségek kihasználásában, de főként abban, hogy ezekhez tanítványaikat hozzászabítsák.

Nyelvoktatás a felsőoktatásban

A felsőoktatásban szintén gondot okoz a nyelvtudás hiánya: nyelvvizsga-bizonyítvány híján sokan nem kapják meg diplomájukat. A felsőoktatási intézményekben, néhány kivételtől eltekintve, az idegen nyelvű szakoktatás hiányzik, a szakma és a nyelvtudás továbbra is elkülönül. A hallgatókat nem készítik fel szakmai fejlődésükhöz szükséges idegen nyelvi anyagok használatára, akadályozva ezzel nemzetközi mobilitásuk kibontakozását. A felsőoktatás nincs felkészülve a súlyos hiányok pótlására, a diákok meglevő nyelvtudásának fenntartására és továbbfejlesztésére.

A nyelvoktatás keretei

Az európai dokumentumok a soknyelvű, multikulturális oktatást, az önálló és élethosszig tartó tanulást jelölik meg célként, és legalább két élő idegen nyelv oktatását javasolják a közoktatás számára. Mindez javaslat, melyet minden ország lehetőségeihez mérten integrál nyelvpolitikájába. Ma a közoktatásban résztvevők alacsony arányban tanulnak két idegen nyelvet. Az 1999/2000-es tanévben az ország összes általános iskolájában az alsó tagozatos kisdiákok közel fele tanult valamilyen idegen nyelvet, és a diákok 3,9 %-a második idegen nyelvet. A középfokú oktatási programokban a szakiskolákban az egy tanulóra jutó nyelvek száma 0,47, a szakközépiskolákban 1,04, a gimnáziumokban 1,91.

A tantervek tartalmaira és szintjeire vonatkozó ajánlások is olvashatók az európai dokumentumokban. Ezek szerint a nyelvtudás többkomponensű: a hagyományosan tanított nyelvtani ismeretekkel azonos fontosságúak azok a kompetenciák, melyek az életszerű nyelvhasználatot teszik lehetővé. Ezek a korszerű nyelvpedagógiai elméletek beépültek a NAT-ba, a kerettantervi követelményekbe és az idegen nyelvi vizsgareformba.

A nyelvtudás mérése

A közoktatás nem rendelkezik megbízható értékelési- és vizsgarendszerrel, jelenlegi formájában az érettségi sem mutat reális képet a diákok nyelvtudásáról. A diagnosztikus, a tanulást közvetlenül segítő, ellenőrző, önellenőrző értékelés eszközei nem terjedtek el. Nincsenek bemért életkori standardok, a monitor jellegű felmérések rendszere még nem épült ki. A minősítés, a tudás elismert dokumentálásának funkcióját évek óta a külső, anyagi terheket jelentő nyelvvizsgák töltik be. Ezen a helyzeten a 2005-ben bevezetendő érettségi rendszer változtathat.

2. Célok, alapelvek, jövőkép

2.1 Célok

Hosszabb távon el kell érni, hogy Magyarország felzárkózzon az idegen nyelveket beszélő európai országok sorába. Ennek érdekében a közoktatásból kilépő minden diák feltétlenül tudjon egy, lehetőleg két idegen nyelven annyira, hogy igényeinek megfelelően tudjon továbbtanulni és munkát vállalni. Legyen képes nyelvtudását fenntartani, továbbfejleszteni és további idegen nyelveket megtanulni. Ebben a tekintetben a kisebb nyugat- és észak-európai országok szolgálhatnak számunkra modellként.

A közoktatásban megszerezhető nyelvtudás legyen használható, és erről a tanulók kapjanak megbízható és dokumentálható visszajelzést. Váljon természetessé, hogy bármilyen iskolai eredményt ér el valaki, idegennyelv-tudását legyen képes munkájában, szakmájában kamatoztatni, a mindennapi életben használni. A jövőben nem lehet a nyelvtudás az értelmiségiek privilégiuma. Az esélyegyenlőtlenséget csökkentve el kell érni, hogy a közoktatásból kikerülő fiatalok tudjanak idegen nyelveket. Mivel napjainkra az angol vált a nemzetközi kommunikáció első számú nyelvén, minden diáknak legyen lehetősége angolul tanulni.

Középtávon el kell érni, hogy minden pedagógus megfeleljen azoknak a normáknak, amelyeket a tanulóktól is elvárunk. Rendelkezzenek magas szintű nyelvtudással legalább egy nyelvből, és beszéljenek még egy nyelvet középszinten. Tudjanak idegen nyelvű szakirodalmat olvasni, legyenek képesek felkészülni tantárgyuk idegen nyelven történő tanítására. A tanárok e tekintetben is szolgáljanak mintaként tanítványaik számára, a nyelvtanulás legyen az egész életen át tartó tanulásuk része.

Az iskola rendelkezzen az idegen nyelvű források széles skálájával, és a közvetlen tanulást segítő taneszközök mellett biztosítsa a szabadidő eltöltésének értelmes lehetőségeit is az általa kínált idegen nyelveken (szak-, tan- és ismeretterjesztő könyvek, Internet, videó és multimédiás anyagok, újságok, TV-műsorok stb.). Ennek érdekében az iskolák váljanak nyitottabbá: a tanórákon túl is legyenek nyitva az informatika-termek és a könyvtárak.

2.2 Alapelvek: a reformok hatékonyságának kritériumai

A közoktatás lassan alakítható, bonyolult rendszer. Tartós változást csak rendszerszerű beavatkozástól várhatunk. A sikeres nyelvoktatás-reformhoz figyelembe kell venni néhány irányítási és oktatásméleti alapelvet.

1) Olyan egyszeri, nagyobb horderejű beavatkozásra van szükség, amelynek eredményei reális ráfordítás mellett fenntarthatóak. A rendelkezésre álló forrásokat csak olyan elosztásban és ütemben szabad rendelkezésre bocsátani, melyet a rendszer hatékonyan fel tud használni.

2) Sokirányú, egymást erősítő beavatkozásra van szükség. Meg kell találni azokat a pontokat, amelyek meggátolják a visszarendeződést. Ilyenek például a tanárképzés és a kutatás-fejlesztés színterei.

3) A különféle terveket egymással összehangoltan, szinergikusan kell megvalósítani. Kiemelten fontos koordinációs lehetőségeket nyújt például a tanárképzés átfogó reformja és az új kommunikációs-információs technológiák elterjesztése.

4) A tanulás hatékonysága főként a tanulási környezet megteremtése és a környezettel való interakció révén növelhető. Ezt a célt szolgálja az iskola kapuinak tágabbra nyitása, a nyelvtanulást segítő eszközök hozzáférhetővé tétele.

5) Csak azok a készségek és képességek maradnak fenn tartósan, amelyeket a tanuló a tanulás közvetlen kontextusán túl folyamatosan tud alkalmazni. Ilyen nyelvtudást az adekvát szituációkban való tanuláson keresztül lehet a leghatékonyabban elsajátítani.

6) A kognitív képességekkel azonos figyelmet érdemelnek a tanulás „lelki erőforrásai”. A nyelvoktatás alapvető célja, hogy a tanulás igénye, motivációja, szokásrendszere azután is fennmaradjon, hogy a tanuló kikerült a közvetlen iskolai kontextusból.

7) A nyelvoktatás fejlesztésének számos más területen van járulékos haszna rövid távon is. Segítheti az anyanyelvi tudás elmélyítését, és módszertani megújulást hozhat más területeken is.

2.3 Jövőkép

Az iskola szerepe

A nyelvoktatás általános fejlesztése érdekében mindenekelőtt az iskolákat kell a használható nyelvtudás hatékony közvetítőjévé tenni: a közoktatásból a tanulók használható és fejleszthető nyelvtudással kerüljenek ki. E cél érdekében a tanároknak a diplomások átlagát meghaladó nyelvtudással kell rendelkezniük. Ehhez négy támadási ponton kell eredményeket elérni: (1) a nyelvtanárok képzése, továbbképzése (4. program); (2) a nem nyelvszakos, de egy idegen nyelvet már jól tudó tanárok felkészítése a szaktárgyuk idegen nyelven történő oktatására (2. program); (3) minden tanár segítése a megfelelő szintű nyelvtudás elérésében (1.A és 9. program); és (4) a nyelvtanulási környezet fejlesztése (1. program).

A nyelvszakos tanárok képzése

A korai oktatási programok hatékonysága a jövőben kulcsszerepet játszhat a nyelvtanulás eredményességének növelésében. Ennek érdekében az idegennyelv-oktatási feladatok ellátására jogosult tanítók képzésében is változtatásra van szükség: több figyelmet kell fordítani az életkori sajátosságoknak megfelelő nyelvtanítási módszerek elsajátítására és a tanítók nyelvtudásának emelésére. Mivel azonban a kerettanterv 4. osztálytól teszi kötelezővé az idegen nyelvek tanulását, az 1–3. évfolyamon tanulók oktatásával kapcsolatos elképzelések csak a további fejlesztési munkálatok során kapnak majd helyet a stratégiában.

Az elmúlt évtized során nemzetközi színvonalú nyelvszakos tanárképzési programok valósultak meg. Ezek vívmányait kell megtartani és integrálni a megújuló tanárképzésbe és továbbképzésekbe (1.B, 4. és 6.A projekt). A tanárok nyelvi és módszertani felkészítése a jelenleginél több figyelmet érdemel.

Továbbképzés

A továbbképzés és a szakmai fejlődés ideális keretétül szolgálhatnak a helyi munkacsoportok (1.B projekt). Ezek létrehozása osztálytermi megfigyelésre, közös projektekre (új anyagok, tantárgy oktatása idegen nyelven, mérések) indokolt. Fontos volna a tanárokat motiválni, hogy részt vállaljanak saját fejlődésük elősegítésében. Legyenek a további projektek között olyanok, amelyek az osztálytermi megfigyelések és kutatások eljárásait integrálják.

Különösen nagy hangsúlyt kell fektetni az olyan programokra, amelyek a nyelvpedagógiai fejlődésre irányulnak, a nyelvtanítás szempontjából közvetlenül relevánsak.

Ilyenek például a mérés és értékelés terén indított továbbképzési programok (6.A projekt), melyek részévé válhatnak a hatályos jogszabályok szerinti, hét évenként kötelező továbbképzéseknek.

A nem nyelvszakosok nyelvtanulása

Mivel a tanárok nyelvtudásáról alig állnak rendelkezésünkre használható adatok, szükség lenne egy általános helyzetfelmérésre. Így pontosan rögzíthetnénk a kiinduló állapotot, amihez képest a fejlesztés hatását meg lehet ítélni.

A nem nyelvszakos tanárok számára meg kell fogalmazni egy olyan idegen-nyelv-tudási követelményrendszert és nyelvtanulási programot, amely lehetővé teszi azt, hogy 10–15 év múlva minél több tanár rendelkezzen használható nyelvtudással. Ilyen elvárások lehetnek például a következők:

1) a tanárok kapjanak támogatást nyelvtanfolyamokon való részvételre és nyelv-vizsga letételére,

2) minden tanár sajátítsa el a tanári hivatás és tantárgyának szaknyelvét valamelyik világnyelven (2.B és 2.C projekt).

Mivel a felsőoktatásból kikerülő friss diplomásoknak már rendelkezniük kell középfokú nyelvtudással, a helyzet várhatóan javulni fog, de ennek ütemét gyorsítani kell. A nyelvi készségek fejlesztéséhez, a szakmai nyelv elsajátításához és a második idegen nyelv megtanulásához hosszabb távon is szükség lesz egy ilyen program fenntartására.

A színvonalas nyelvtudás megszerzése révén a tanári szakma általános presztízse javulna, a kontraszelekció megfordításának egyik hatékony eszköze lehetne.

A tartalom-alapú nyelvoktatás

A használható nyelvtudás elsajátításának egyik leghatékonyabb módja az ún. tartalom-alapú vagy két tannyelvű idegennyelv-oktatás, melynek során az idegen nyelvet a tanítás nyelveként használják. Más szóval a tanulók valamely tantárgy vagy tantárgyak egyes részleteit idegen nyelven tanulják. Erre a feladatra a tanárokat fel kell készíteni (2.A projekt). Főként azokra számíthatunk, akik valamely világnyelvet már jól tudnak.

A szakmai-nyelvi képzésre az erre a célra kidolgozott és akkreditált tanár-továbbképzési programok lennének a legalkalmasabbak (2.C projekt). Ehhez azonban az egyetemek speciális képzési kapacitásait is javítani kell.

Néhány kivételtől eltekintve a hazai egyetemeken nem folyik szaktárgyak idegen nyelven történő oktatása (két tannyelvű felsőoktatás). Az ilyen lehetőségek bővítésére pályáztatni kellene a felsőoktatási intézményeket.

A tanórán belül

A tanórai nyelvtanulás intenzívebbé tétele érdekében javasoljuk az idegen nyelvi órakeret átrendezését. Heti öt órában célszerű oktatni az első idegen nyelvet, mert a tapasztalatok azt mutatják, hogy a jelenlegi 3–3 óra sem az első, sem a második idegen nyelv elsajátítását nem teszi lehetővé. Amikor a tanulók előrehozva leteszik az emelt szintű nyelvi érettségit (illetve bevezetéséig a középfokú állami nyelvvizsgát) az első idegen nyelvből, megkezdik a második idegen nyelv tanulását heti öt órában. Emellett heti 2–3 órában szinten érdemes tartani a már megszerzett első idegen nyelvi tudásukat. Ily módon valósággá válhat hazánkban is a háromnyelvű európai polgár eszménye, olyan fel-

nőtt lakosság, amely anyanyelvén túl legalább egy idegen nyelvet középfokon, egy másodikat pedig alapfokon ismer és használni tud.

Fontos itt is elismételni azonban, hogy az óraszámon túl a nyelvtanulás sikerességét döntően befolyásolja a nyelvtanár nyelvi és módszertani felkészültsége.

A tanórán túl, az iskolában

Az iskolákban meg kell teremteni és hosszú távon fenntarthatóvá kell tenni a színvonalas órai munka és a tanórán kívüli iskolai tevékenységek lehetőségeit. Igényt kell teremteni az idegen nyelvek folyamatos használatára (1. projekt).

Széles körben váljanak elérhetővé autentikus képeskönyvek, mesék, könnyített olvasmányok, regények, népszerű tudományos anyagok, fiataloknak szóló autentikus és nyelvtanulást segítő, motiváló magazinok, nyomtatott és internetes változatban. Ezek a tanárok és diákok számára folyamatosan elérhető helyen (pl. könyvtár, olvasószoba) legyenek elérhetőek és kölcsönözhetőek. Legyenek elérhetőek célnyelvű (szinkronizálatlan) filmek (esetleg feliratozva) videón és DVD-n, és nyelvgyakorlás céljára készült számítógépes anyagok, CD ROM-ok. Az ilyen kiegészítő tananyagok hasznos kiaknázásához hozzunk létre kisebb központokat, ahonnan a gyerekek, szülők és tanárok folyamatosan kölcsönözhetnek anyagokat. Ez pályázati rendszerben valósulna meg: a pályázó iskolák vállalják, hogy használják az anyagokat, biztosítják a kölcsönzést és a helyet, a nyelvszakos tanárnak lehetővé teszik, hogy részt vegyen továbbképzéseken, valamint a hosszú távú projektben folyamatosan közreműködjön (1. projekt).

Tegyük lehetővé az Internethez és fontosabb nemzetközi hírcsatornákhöz való hozzáférést, és készítsük fel a tanulókat az idegen nyelvű internetezés és e-mailezés értelmes használatára. A számítógépekre telepítsünk nyelvoktató szoftvereket, nyelvtudást igénylő játékokat, hangos szótárakat, idegen nyelvű multimédiás enciklopédiákat, lexikonokat és egyéb anyagokat (1. projekt).

A két tannyelvű oktatáshoz – legalább a könyvtárak számára – érdemes beszerezni a tankönyveket, tanári segédkönyveket, feladatgyűjteményeket (2. projekt). A tanárok számára elő kellene fizetni egy-egy népszerű idegen nyelvű pedagógiai szaklapra, hírmagazinra.

Az iskolán túl

Az iskola integráló szerepet játszhat az iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőségek megteremtésében. Kezdeményezheti a szülők bekapcsolódását a nyelvtanuló programokba – motiválhatja őket nyelvtudás megszerzésére. Internetes partnerkapcsolatot minél több iskola építsen ki külföldi iskolákkal. Szervezzon rendszeres levelezést, játékot, vetélkedőket, chat-room kapcsolatokat különböző iskolák diákjai között. A virtuális kapcsolatok építése mellett ki kell használni a csereprogramok adta lehetőségeket is. Támogatni kell a diákok utaztatását és a diákcserét.

Esélyegyenlőség

Tudatosan megtervezett beavatkozás hiányában a felkínált lehetőségekkel elsősorban azok tudnak élni, akik már eleve jobb helyzetben vannak, így a különbségek növekednek, a teljesítmények polarizálódnak. A hátrányos helyzet erősödését csak kiegyenlítő mechanizmusok működtetésével lehet megakadályozni. Természetesen ez nem jelentheti a kedvezőbb háttérből származók elhanyagolását.

A tanulók között tanulási képességeik, nyelvérzékük, fejlődési tempójuk és számos más intellektuális tulajdonságuk tekintetében is óriási különbségek vannak. Ezért ki kell dolgozni a gyorsabb és a lassabb tanulók differenciált nyelvtanulási programjait. Minden tanulónak lehetőséget kell adni, hogy addig tanulhassa a nyelvet, amíg a kitűzött kritériumot el nem éri.

A nyelvtudás mérése, értékelése

Mindenfajta innováció során gondoskodni kell a hatékonyság értékeléséről is. Rendszeres belső és külső értékelésre van szükség mind a négy alapkészségből (6. projekt). Tegyük rendszeressé a monitor jellegű felméréseket. Hosszabb távon építsük ki a személyre szóló visszajelzés rendszerét, melynek keretében mindenki legalább kétévanként standardizált tesztekkel végzett felmérés alapján kap objektív adatokat nyelvtudásszintjéről.

Feltétlenül szükséges az anyanyelvi oktatás és mérés összehangolása az idegen nyelvekkel, másképpen aligha remélhetjük, hogy idegen nyelvből jobbak lesznek az eredmények, mint anyanyelvből. Fontos lenne feladatbank létrehozása és elérhetővé tétele anyanyelvből és idegen nyelvekből azonos alapelvek szerint. Ide tartozik még az anyanyelv és idegennyelv-szakos tanárok szóbeli és írásbeli vizsgáztatói szerepre való továbbképzése.

Hasonlóképpen fontos cél a külső nyelvvizsgáktól független, de megbízható és érvényes vizsgák kidolgozása és elérhetővé tétele. Az államilag elfogadott nyelvvizsgák szerepét az új érettségi veszi majd át, amely az írásbelire és a szóbelire vonatkozóan egyaránt kritériumorientált és standardizált.

A kutatás és fejlesztés feladatai

Az idegen nyelvek oktatásával és elsajátításával kapcsolatos hazai kutatások száma alacsony, bár az utóbbi néhány évben megjelentek fontos kötetek és tanulmányok. Kevés az osztálytermi és longitudinális kutatás, mely feltárná, milyen tényezők járulnak hozzá hosszú távon a sikeres és kevésbé sikeres nyelvtanuláshoz, milyen osztálytermi eljárásokkal és tananyaggal volna biztosítható, hogy az iskolában viszonylag gyengén teljesítő diákok (szakiskolások, szakközépiskolások) is képessékké váljanak legalább egy idegen nyelven kommunikálni. Hiányoznak a reprezentatív szükségletelemzések, melyek a munkaadók és a munkavállalók érdekeit egyaránt figyelembe veszik. Szükséges volna összehasonlító elemzést végezni az egyes nyelvvizsgákon nyújtott teljesítményekről.

Közös kutatási programokat kellene indítani a nyelvtanításban és az informatikában érintett szakemberek számára. Szükség van a különböző oktatási módszerek hatékonyságának vizsgálatára. Kiemelten fontosak a motiválatlan, lemaradó tanulók felzárkóztatására alkalmas módszerekkel kapcsolatos kísérletek.

3. Programok

A programok meghirdetésének alapelvei a következők:

- Pályázattal váljanak elérhetővé.
- Céljaik legyenek motiválóak és világosan megfogalmazottak.
- Integrálják és alkalmazzák a hatékony hazai és külföldi innovatív eljárásokat.
- Kapcsolódjanak hazai és külföldi projektek prioritásaihoz.
- A projektekben résztvevő tanárok és szakértők kapjanak munkájukért jelentős anyagi és szakmai elismerést, valamint szakmai fejlődési lehetőséget.

- A pályázatokat minden élő idegen nyelvből meghirdetik.

A programok elbírálásának szempontjai a következők:

- Kritériumok alapján, átlátható módon történjék.
- Dokumentálhatóan fejlesszék a projektekben résztvevők nyelvtudását.
- A hátrányos helyzetű résztvevők igényeit kielégítő pályázatok előnyt élveznek.
- A projektek keretében kerüljenek kialakításra olyan támogató struktúrák, amelyek hozzájárulhatnak az eredmények fenntarthatóságához.

A programok neve és rövid leírása:

1. *Forrás-program:* Autentikus anyagok és az önálló nyelvtanulást segítő eszközök biztosítása közoktatási intézményekben. Ehhez szorosan kapcsolódik a programban résztvevő nyelvtanárok továbbképzése.
2. *Váltogató-program:* Szakmai, illetve közismereti tárgyak idegen nyelvű oktatásának bevezetése nem kéttannyelvű vagy nemzetiségi intézményekben, valamint az ehhez szükséges tananyagok kidolgozása és a tanárok felkészítése.
3. *Előre fuss-program:* Az idegen nyelvek tanulása terén hátrányt szenvedő diákok nyelvtudásának fejlesztése.
4. *Mesterfokon-program:* A nyelvszakos tanárjelöltek magasabb szintű nyelvi és módszertani felkészítése pályájukra.
5. *Élesztő-program:* A kevésbé tanult, kevésbé elterjedt nyelvek tanulásának támogatása.
6. *Mértékelés-program:* A mérési, értékelési és vizsgáztatási módszertani kultúra és tudás fejlesztése.
7. *Nyelv + szakma középfokon-program:* A szaknyelvi képzés fejlesztése középfokú szakképző intézményekben.
8. *Nyelv + szakma felsőfokon-program:* A szaknyelvi képzés fejlesztése felsőfokú, nem tanárképző intézményekben.
9. *Egy életen át-program:* A felnőtt lakosság általános nyelvtudásának megalapozása és fejlesztése.

Hamarosan várható újdonság a Corvinától

Gáspár Anikó

Angol–magyar varázsszótár
Harry Potter rajongóknak

A könyv részben hagyományos angol–magyar kisszótár, amely az általános alapszókincset tartalmazza, másrészt különleges szótár az angol nyelvű meseirodalom, fantasztikus ifjúsági irodalom és a Harry Potter-könyvek olvasói számára. Ebben a kötetben az olvasók megtalálhatják az egyedi és különleges varázsfogalmakat és varázsigéket, neveket, intézményeket, mondókákat stb. A szótár megadja a szavak magyar jelentését, a fordításokban elterjedt magyar névváltozatokat, és elmagyarázza a szavak eredetét, etimológiáját is.



kb. 120 oldal, tervezett ára 1500 Ft

„Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”

Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai

Bevezetés

A nyelvtanulók jelentős része sosem ér el olyan szintet, hogy felnőttként képes lenne nyelvtudását kommunikatív célokra használni. Mégis ritkán kerül kutatások közép-pontjába a sikertelenség, pedig legalább annyira fontos lenne megismerni az eredménytelenség okait és hátterét, mint a kiváló eredményt elérőket tanulmányozni.

Ez a tanulmány egy empirikus kutatás tanulságairól számol be, melynek résztvevői magukat sikertelennek tartó felnőttek. 1999 őszén két csoporttól gyűjtöttünk adatokat: közel száz fiattal készítettünk strukturált interjút (Nikolov, 2001a), majd ezt követően egy másik, hasonló méretű csoport tagjai kérdőívet töltöttek ki nyelvtanulási tapasztalataikról (Nagy, 2001). A megkérdezett korosztály az 1989-es nyelvpolitikai döntés eredményeként már nem tanult kötelezően oroszul, hanem több nyelv tanulásával is próbálkozott. Bár a minta nem volt reprezentatív, mégis olyan tendenciák tárulnak fel a válaszokból, melyek valószínűleg túlmutatnak a résztvevők körén.

A kutatás a nyelvtanulás kezdete, hossza és intenzitása, a megszerzett nyelvtudás minősége, a nyelvtanulók önértékelése, az általános és középiskolai osztálytermi tapasztalatok, a tananyag, a tanár személyisége, az iskolán kívüli nyelvtanulás és nyelvelsajátítás, valamint az idegen nyelvekhez és kultúrákhoz való viszonyulás közötti összefüggésekre keres választ.

A megkérdezettek többsége saját nyelvtudását „nullára” értékeli, bár közülük számosan érettségiztek idegen nyelvből és jelentős részük iskolán kívül is tanult idegen nyelvet. A legkellemetlenebb iskolai élményeik a felelésekhez, dolgozatokhoz és „nyelvtanozáshoz” kötődnek. Az idegen nyelvek közül a legvonzóbbnak a francia, olasz és spanyol bizonyult dallamossága, hangzása miatt. Bár a legvonzóbb kultúrák között a brit és amerikai csak elvétve fordult elő, a leghasznosabb nyelvnek legtöbben az angolt, néhányan a németet tartják.

A sikeres nyelvtanulás zálogaként leggyakrabban említettek között szerepelt a szorgalom, akarat, kitartás, nyelvérzék, motiváció, jó tanár, pénz és „fenék”. A cikkből az is kiderül, mihez fűződnek a legkellemesebb nyelvórai élmények, milyen szerepet játszik a nyelvtanulásban a tankönyvek borítójának színe és a tanári kulcscsomó.

A vizsgálat háttere

Több tanulmány is foglalkozik sikeres nyelvtanulókkal és a kognitív, érzelmi és egyéb változók egymásra hatásával második nyelv elsajátításával kapcsolatban (alapos összefoglalók találhatók pl. Gardner és MacIntyre, 1992, 1993; Naiman, Fröhlich, Stern és

Todesco, 1996; Dörnyei, 1996, 1998-as cikkeiben). Kevés az idegen nyelvi környezetben végzett esettanulmány és főként a hosszanti vizsgálat. Ez utóbbi hiányosságot ez a tanulmány sem kerülheti el teljesen, de kísérletet tesz a retrospektív adatgyűjtés megvalósítására: a vizsgálatban a megkérdezett felnőttek nyelvtanulási élményeibe saját visszatekintésük alapján kísérelünk meg bepillantást nyerni (Gass és Mackey, 2000).

Hazánkban az 1989-es fordulat óta az idegennyelv-tudás rendkívüli módon felértékelődött. Bár az orosz kötelező oktatásának megszűnésével sokszínű nyelvi programok születtek a közoktatásban és a magánszférában, a nyelvtanuláshoz való hozzáállás igen pozitív (Medgyes és Miklósi, 2000; Nikolov 1999a), a lakosságnak csak közel 12 százaléka állítja magáról, hogy elboldogul egy idegen nyelven (Terestyéni, 1996). A kilencvenes évek során sok orosz és egyéb szakos tanárt sikerült átképezni más nyelvekre és mára a diákok maguk választhatnak már nyelvet. A hivatalosan – a kerettantervek szerint újból – negyedik osztályos kezdés napjainkra már tipikusan hat–nyolc éves korra helyeződött, de a nyelvtanulás eredményeiben lényeges változást empirikus adatokkal napjainkig nem sikerült alátámasztani.

Vizsgálatunk résztvevőinek többsége tehát olyan felnőtt, aki kötelező iskolai tanulmányai során már választhatott a célnyelvek közül, mégis sikertelen nyelvtanulónak vallja magát. A következő kérdésekre keresünk választ:

Kutatási kérdések

- A célnyelv tanulásának kezdete és annak státusza hogyan befolyásolta a résztvevők nyelvtanulási attitűdjét, motivációját, és nyelvtudásuk elért szintjét?
- A kevésbé sikeres felnőttek hogyan látják önmagukat nyelvtanulóként, és milyen területeken tartják magukat jónak, illetve gyengének? Mit gondolnak, mi kell ahhoz, hogy valaki sikeres nyelvtanuló legyen?
- A közoktatás keretein belül szerzett kellemes és kellemetlen osztálytermi tapasztalatok hogyan formálták a résztvevők nyelvtanulási attitűdjét és a nyelvtanulás eredményességét?
- Milyen szerepet játszottak a nyelvtanárok a tanulók attitűdjeinek és motivációjának alakításában, valamint nyelvtudásuk szintjének fejlesztésében?
- Hogyan járultak hozzá az eredményekhez a tananyagok?
- Milyen szerep jutott az iskolán kívüli oktatásnak és a külső nyelvvizsgáknak?
- Valós élethelyzetekben mikor, hol, milyen célra és hogyan használták nyelvtudásukat?
- A korai kezdés hogyan járult hozzá a résztvevők idegen nyelvi fejlődéséhez? Milyen mértékben volt számukra biztosított a programok folytonossága? Hogyan viszonyulnak a kisgyermekkorai nyelvtanuláshoz saját gyermekeikkel kapcsolatban?

A kutatás módszere, menete és résztvevői

A kvalitatív kutatás két hasonló részből áll, mindkettő az 1999/2000-es tanév őszi szemeszterében kezdődött a Pécsi Tudományegyetemen. Egy választható alkalmazott nyelvészeti kurzus 24 angol szakos hallgatójával közösen foglalmaztuk meg a kutatási kérdéseket, majd elkészítettük, kipróbáltuk és véglegesítettük az adatgyűjtéshez használt eszközöket. Miután a hallgatók elméleti és gyakorlati felkészítést kaptak a vizsgálat háttéréről és az adatgyűjtésről, megadott szempontok alapján kiválasztották az első

vizsgálat résztvevőit és interjút készítettek velük, amit diktafonnal rögzítettek. A második vizsgálatot munka nélküli felnőttekkel végeztük el, az adatgyűjtés lebonyolításához a vizsgálatvezető felkérésére a tanfolyamvezetők töltették ki a kérdőíveket erre önként vállalkozókkal.

A résztvevők kiválasztása

A résztvevőket a következő szempontok alapján választottuk ki:

- nem használ semmilyen idegen nyelvet a munkája vagy tanulmányai során, és nem idegen nyelv szakos;
- sikertelen nyelvtanulónak tartja magát;
- alsó tagozaton kezdte a nyelvtanulást, lehetőleg a kötelező kezdési időpontot megelőzően.

Mivel a hazai közoktatásban gyakorlatilag mindenki alsó tagozaton kezdte egy idegen nyelv tanulását, ez az idősebb résztvevőkre is igaz, de minél fiatalabb a megkérdezett, annál valószínűbb, hogy az alsó tagozat 1–3. osztályában kezdett egy idegen nyelvet tanulni. Az első vizsgálatban a résztvevők az adatgyűjtők személyes ismerősei, általános iskolai osztálytársai közül kerültek ki, akikről tudták, hogy gyengén teljesítettek, de ezt a szempontot a megkérdezettek nem ismerték. A második csoportban munkanélküli felnőttek voltak a válaszadók.

Az adatgyűjtés eszközei

Az adatokat a két csoportban különböző eszközökkel gyűjtöttük. Az első csoporttal egyéni interjút készítettünk, míg a második csoport kérdőíveket töltött ki, hasonló kérdésekkel. Mindkét eszköz két nagyobb egységből áll: az első rész nyolc kérdése a vizsgálatban résztvevők személyes háttérét, míg a második, hosszabb részben, a nyelvtanulással kapcsolatos tapasztalatokat tárta fel további 31 kérdés.

A strukturált interjú

A strukturált interjút diktafonnal rögzítettük, a szövegeket átirtuk, majd az átirrt adatokat a hanganyaggal összevetve ellenőriztük. Az interjúk hossza 14-től 27 percig terjedt, átlagosan 19 percig tartottak.

Az első vizsgálat résztvevőit arról tájékoztattuk, hogy fiatal felnőttek nyelvtanulási tapasztalatairól gyűjtünk adatokat, de a sikertelenséget nem említettük. A résztvevők először általában vonakodtak, mert úgy gondolták, az ő tapasztalataik nem mérvadóak, hiszen nem voltak jó nyelvtanulók. Miután beleegyeztek a részvételbe, segítőkészek és lelkesek voltak.

Az interjú első részében háttéradatokat gyűjtöttünk. Ezekre a kérdésekre viszonylag könnyű volt válaszolni, hiszen tényszerű, rövid válaszokat vártunk, így az első pár perc alatt az interjúalanyok megnyugodtak, és a későbbi, hosszabb választ igénylő kérdésekre is szívesen válaszoltak. A tényleges interjú a nyelvtanulási tapasztalatokra vonatkozó kérdésekkel kezdődött, melyeket – az általános iskolától kezdve a középiskolán keresztül a felnőttkori tanulásig – kronológiai sorrendben tettünk fel. Az interjú további részében általánosabb kérdések következtek attitűdjeikkel, motivációjukkal, nyelvérikükkel, önértékelésükkel és a jövőre vonatkozó terveikkel kapcsolatban.

A kérdőíves vizsgálat

A munkanélküliek számára szervezett továbbképzésre járó résztvevőktől szintén 1999 őszén gyűjtöttük az adatokat. Az interjú kérdéseit kérdőívre adaptáltuk és eljuttattuk a Munkaügyi Központba, ahol különböző átképzéseken résztvevő munkanélküliek önként vállalták a kitöltést. A kérdőíves formából adódóan a válaszok rövidebbek lettek, mint az első vizsgálatban. Mivel nem állt módunkban visszakérdezni, valamint meggyőződni arról, hogy a résztvevők minden kérdésre válaszolnak, többen üresen hagyták a hosszabb választ, több gondolkodást igénylő kérdéseket, így ezeket nem értékelhettük.

Mindkét vizsgálatban fontos szempont volt, hogy a résztvevők sikertelen nyelvtanulók legyenek, de ne tudjanak arról, hogy a vizsgálat a sikertelenségükkel kapcsolatos. Az első csoportban olyan résztvevőket választottunk, akiket az interjút készítő hallgatók személyesen ismertek. Mivel a második csoportban ez nem volt lehetséges, kevesebb ismerettel rendelkezünk róluk. Ennek ellenére a két vizsgálatban meglepően hasonló eredmények születtek, és mint később láthatjuk, a második vizsgálat résztvevői az első tagjaihoz képest még kevésbé voltak sikeresek.

A kutatás résztvevői

Az első csoportban összesen 94 fő vett részt (46 nő és 48 férfi) az ország különböző településeiről. Az életkoruk 19 és 27 év között volt (átlag 23,4 év), a legtöbben 23–25 évesek voltak. Életkoruknál fogva a résztvevők azok közé tartoztak, akik még iskolába jártak akkor, amikor az idegennyelv-oktatásban a meghatározó változás megtörtént 1989-et követően, így közülük a többségnek tanulmányai során lehetősége volt a kötelező orosz helyett másik nyelvet választania.

A második csoportban hasonló létszámban, 91-en vettek részt (33 nő és 57 férfi), többségük Pécsről és környékéről, valamint Tolna és Somogy megyei településekről. Mivel a résztvevők önként jelentkeztek, és közülük nem választottunk, az életkoruk szélesebb intervallumban mozgott, mint az első csoportban. A legfiatalabb résztvevő 16, a legidősebb 50 éves volt; megközelítőleg egyharmaduk 16 és 20, egyharmaduk 21 és 30, és egyharmaduk 31 és 50 év közötti volt. Összesen 53-an tartoztak az első csoport résztvevőivel azonos korosztályhoz (27 év alattiak).

Foglalkozásukat tekintve a két vizsgált csoport jelentősen különbözött egymástól. Az első vizsgálatban 36 egyetemi vagy főiskolai hallgató vett részt (pl. jog, történelem, ének–zene, teológia, humán erőforrás menedzser szakos); 13-an friss diplomások voltak (pl. tanár, jogász, könyvelő, könyvtáros); 18-an fizikai munkások (pl. sofőr, kalapos, szerelő, pincér, vagyonőr, ápoló); és 27-en egyéb kategóriába tartoztak (pl. magánvállalkozó kis cégnél, adminisztrátor, munkanélküli).

A második csoportban legtöbben diáknak vagy munkanélkülinek vallották magukat, mert a vizsgálat idején munkanélkülieknek szervezett átképzésen vettek részt, így valós szakképzettségükről, foglalkozásukról keveset tudtunk meg. Összesen 24-en nevezték meg a foglalkozásukat, közülük tíz volt szellemi foglalkozású (tanár, óvónő, adminisztrátor, műszaki rajzoló, kereskedelmi technikus, képesített könyvelő, művezető, ügyintéző titkár); kilenc könnyű fizikai foglalkozású (bördíszműves, központi fűtés szerelő, szociális munkás, ápoló, eladó, kereskedő); és öt nehéz fizikai munkás (asztalos betanított munkás, molnár, segédmunkás autószerelő). A két csoport résztvevőinek foglalkozásait összehasonlítva látható, hogy a második vizsgálatban résztvevők kevés-

bé képzettek, alacsonyabb státuszú foglalkozásúak, mint az első vizsgálat résztvevői. Alighanem ez a tény is hozzájárulhatott ahhoz, hogy a vizsgálat idején a második csoport tagjai mind munkanélküliek voltak.

Az iskolai végzettséget tekintve szintén jelentős különbségek mutatkoztak a két vizsgált csoport között (1. sz. táblázat). Az első csoportban a legtöbben érettségiztek, míg a másodikban a szakközépiskolai végzettség a leggyakoribb. Az első csoportban csak egy fő, a másodikban a résztvevők csaknem egyharmada mindössze nyolc általánost végzett. Az első vizsgálatban az érettségizettek száma 85 (90 %) volt, míg a másodikban csak 49 (54 %). Az iskolai végzettség szempontjából tehát a második csoport jóval alatta volt az első csoportban megkérdezettekől.

Az első vizsgálat résztvevőinek közel kétharmada állította, hogy családtagjai beszélnek valamilyen idegen nyelven, ezek között leggyakoribb a német, orosz és az angol volt. A másodikban a megkérdezettek egyharmada olyan családból származott, ahol senki nem beszélt idegen nyelveket, vagyis a közvetlen környezetük egynyelvű volt. A többi családban legalább egy családtag legalább egy idegen nyelven beszélt; ez a nyelv legtöbb esetben kisebbségi nyelv volt (német/sváb, cigány, horvát), amit inkább a szülők beszéltek második nyelvként. Németül, oroszul és angolul tudott a legtöbb családtag, leginkább alap és közép szinten beszéltek.

1. sz. táblázat. A két vizsgálat résztvevőinek megoszlása iskolai végzettségük szerint

Iskolák	Vizsgálat 1		Vizsgálat 2	
	Résztevők száma		Résztevők száma	
általános iskola	1	1%	26	29%
szakmunkásképző (3 év)	8	9%	16	18%
szakközépiskola (4 év)	15	16%	29	32%
gimnázium (4 év)	52	55%	13	14%
főiskola	11	12%	2	2%
egyetem	7	7%	3	3%
egyéb	–	–	2	2%

Az eredmények

A kérdések első része háttér-információt kért, második része a résztvevők korábbi nyelvtanulási tapasztalatait tárta fel 31 nyitott kérdéssel. Mivel a második vizsgálat során a résztvevők írásban válaszoltak, jóval kevesebb és rövidebb szöveges választ kaptunk.

A tanult idegen nyelvek

A résztvevőket megkérdeztük korábbi nyelvtanulási tapasztalataikról: milyen nyelvet tanultak, illetve tanulnak, mikor kezdték és mennyi ideig folytatták a nyelvtanulást, milyen intenzív volt a nyelvoktatás, és a középiskola hogyan biztosította a folytonosságot.

Az első vizsgálatban résztvevők többsége két vagy három idegen nyelvet tanult (2,85). Általános iskolában többségük egy nyelvet tanult, legtöbben abbahagyták az orosz, és angolt vagy németet tanultak helyette, de olyan is volt, aki egyszerre a kettőt. Középiskolában legtöbbször két vagy három nyelvet tanult. Mivel általános iskolában

csak egy, gimnáziumban pedig két idegen nyelv kötelező, egészében véve elmondható, hogy az első vizsgálatban résztvevők több idegen nyelvet tanultak, mint amennyi kötelező lett volna.

2. sz. táblázat. A tanult nyelvek száma és megoszlása

A tanult nyelvek száma	Vizsgálat 1			Vizsgálat 2		
	Résztvevők száma N=94	%	Tanult nyelvek	Résztvevők száma N=94	%	Tanult nyelvek
1	5	5%	orosz 3; német 1; angol 1	33	36%	német 14; orosz 13; angol 5; olasz 1
2	31	33%	orosz + angol 13; orosz + német 10; német + angol 6; orosz + francia 2	39	43%	orosz + német 13; német + angol 11; orosz + angol 8; német + olasz 2; etc.
3	37	39%	legtöbben orosz, német + angol	12	13%	orosz + német + angol 7; orosz + angol + horvát / olasz 1+1; etc.
4	17	18%	ua.	2	2%	orosz + angol + német + eszperantó 1; orosz + angol + francia + latin 1
5	3	3%	ua.	–	–	–
7	1	1%	ua.	–	–	–

A második vizsgálat adatai jóval szerényebb képet mutatnak. Ugyan a résztvevők legtöbbször szintén két idegen nyelvet tanult, sokkal többen voltak azok, akik csak egyet, és viszonylag kevesen, összesen 12-en, akik hármat (2. sz. táblázat). Átlagosan 1,7 nyelvet tanultak a válaszadók. Senki sem tanult felnőtt korára négy idegen nyelvnél többet, szemben az első csoporttal, ahol olyan is volt aki öt, illetve hét nyelvet tanult. Összességében tehát, az első vizsgálat résztvevői több idegen nyelvet tanultak, mint a másodikban megkérdezettek.

A legtöbben oroszul tanultak mindkét csoportban, de a fiatalabbak között akadtak olyanok is, akik már egyáltalán nem tanultak oroszul. A 3. számú táblázatban látható a tanult nyelvek gyakorisági sorrendje a két vizsgálatban. A első három leggyakrabban tanult nyelv mindkét esetben az orosz, a német és az angol, bár az angol a második helyről a harmadik helyen szerepel a második vizsgálatban, ahol mindössze körülbelül fele annyan tanulták, mint az elsőben. Ennek oka valószínűleg abban rejlik, hogy a második vizsgálatban résztvevők átlagéletkora magasabb, többen jártak iskolába akkor, amikor az angol tanítása kevésbé volt elterjedt.

3. sz. táblázat. A tanult nyelvek gyakorisága

Vizsgálat 1		Vizsgálat 2	
nyelvek gyakorisági sorrendje	résztevők száma N=94	nyelvek gyakorisági sorrendje	résztevők száma N=91
orosz	87	orosz	52
angol	71	német	50
német	59	angol	36
francia	11	olasz	5
latin	9	horvát	4
olasz	9	francia / cigány / latin	2
spanyol	7	magyar / eszperantó	1
román	2		
héber	2		
holland / török / görög / portugál	1		

A nyelvtanulás kezdete

Az általános iskolákban az idegen nyelv oktatás hivatalosan negyedik osztályban kezdődik, de a szülők elvárásai hatására már a nyolcvanas évek végétől, a 90-es évek elejétől egyre több általános iskola indította el korai nyelvi programját. Ezek az úgynevezett tagozatos osztályok, heti két-négy nyelvórával. Az első vizsgálat 94 résztvevője közül 24-en (26 %) kilenc éves koruk előtt kezdtek idegen nyelvet tanulni, közülük hárman óvodás korban. A második vizsgálatban hasonló volt a kilenc éves kor előtt elkezdők aránya: a 91 válaszadóból 22-en (24 %), közülük öten óvodás korban. Többségük abból a korosztályból került ki, amelyikbe az első vizsgálat válaszadói is tartoztak (16–27 éves), és csak öten voltak idősebbek. Látható, hogy a fiatalabbak jóval nagyobb arányban kezdték viszonylag korán a nyelvtanulást. Mindkét vizsgálat eredményei valamivel alatta maradnak az 1996/97-es tanév statisztikai átlagának, mely szerint a harmadikosok 41%-a tanult valamilyen idegen nyelvet (Halász és Lannert, 1998: 430).

A legtöbben azért kezdték korán a nyelvtanulást, mert az általános iskola biztosította ezt a lehetőséget, és a szülők úgy gondolták, hogy ez később még hasznos lesz gyerekeik számára. Kevesen voltak, akik azért kezdtek idegen nyelvet tanulni, mert érdekelte őket a nyelv, és sokkal többen szülői nyomásra, illetve azért, mert a tanterv vagy az iskola kötelezővé tette a nyelvtanulást. Ebből következően valószínűleg kevesen voltak kezdetben bensőleg motiváltak. Valamivel többen voltak azok, akikre az instrumentális, a szülők elvárásaiból fakadó motiváció volt jellemző, de a többség nem számolt be különösebb motivációról egy idegen nyelv elsajátítására.

A nyelvtanulás hossza és intenzitása

A különböző nyelvek tanulásának ideje pár hónaptól 16 évig terjedt, a legtöbben azonban viszonylag hosszú ideig, 4–8 évig tanultak idegen nyelvet. A nyelvtanulás hosszára vonatkozóan érdekes tendencia mutatkozott: akik 12 éves koruk után kezdtek egy nyelvet, legfeljebb öt évig tanulták, míg azok, akik előbb, jóval tovább. A korán kezdők

nagy része huzamosabb ideig kitartott a nyelvtanulás mellett és nagyobb valószínűséggel folytatta a megkezdett nyelv tanulását.

A nyelvtanulás intenzitását illetően arra voltunk kíváncsiak, hogy a résztvevők heti hány órában tanulták a nyelvet normál vagy tagozatos osztályban. Az első vizsgálatban megkérdezettek közül 21-en (22 %) jártak nyelvtagozatos osztályba általános vagy középiskolában, a másodikban sokkal kevesebben, mindössze nyolcan (9 %). Ezekben az osztályokban heti 4–5 nyelvóra volt, míg a többi válaszadó heti két vagy három órában tanult.

A középiskolai átmenet

Az általános és a középiskola közötti váltás a többség számára nem volt zökkenőmentes. Az első vizsgálat eredményei szerint 59-en (63 %) kezdték az angolt vagy a németet újra, kezdő szintről, mivel a középiskola nem indított szintjüknek megfelelő csoportot.

Ahol a folytatást a megfelelő szinten biztosították, tízennégyen az orosz, hárman a németet és egy válaszadó a franciát folytatta. Összesen 14-en nem folytatták a középiskolában a nyelvtanulást, mert szakmunkásképzőbe jártak és itt már nem volt kötelező.

A második csoportban 21-en nem folytatták az általános iskolában tanult nyelvet: közülük 15-en egyáltalán nem tanultak idegen nyelvet a középiskolában, a többiek pedig egy új nyelvet kezdtek. Összesen 33 résztvevő válaszolt úgy, hogy megközelítőleg megfelelő szinten tudta folytatni tanulmányait, közülük 12-en az orosz, mivel kötelező volt, a többiek a németet vagy az angolt. Sokan az első idegen nyelv folytatása mellett a középiskolában kezdték a második idegen nyelv tanulását (ez leggyakrabban az angol és német volt).

Az iskolaváltással és a folytatással kapcsolatos élmények a többség számára kedvezőtlenül alakultak. A második vizsgálatban mindössze hat résztvevő számolt be pozitív tapasztalatokról, ők nemzetiségi, illetve két tannyelvű osztályokban folytatták a tanulást. A többség azonban azt tapasztalta, hogy az általános és a középiskolai tananyag nem épült egymásra. Sokan nem rendelkeztek biztos alapokkal, a középiskolában azonban ezt nem vették figyelembe, így számukra túl magas volt a szint, mint ahogy ez a következő válaszból is kitűnik: „Egy kis ismétlés, utána a mélyvízbe. Ha nem is értük utol az osztályt, magunknak kellett behozni nagyon rövid idő alatt, mert közben már kellett tanulni az előírt anyagot.”

Mások épp az ellenkezőjét tapasztalták: az iskola nem indított a megfelelő szinten csoportot, mert kevés diák volt, illetve nem volt elég tanár, így a válaszadók előlről kezdték a nyelvtanulást: „Az orosz ráépült a már meglévő tudásra, de az angolt előlről kellett kezdeni, mert a gimnáziumban nem volt haladó angol”, vagy „Háromszor kezdem előlől az angol nyelvtanulást”. Ezek az újrakezdők rendszerint unatkoztak az órakon, hamar elvesztették az addigi csekély érdeklődésüket. Találónak jellemzi a helyzetet az egyik tömör válasz arra a kérdésre, hogyan folytatta a nyelvtanulást a középiskolában: „Lelkesen, majd lélektelenül.” A válaszok azt sugallják, hogy a nyelvi programok nem megfelelő egymásra épülése demotiválta a megkérdezetteket, és ez meghatározó tényezőként járult hozzá ahhoz a folyamathoz, amely a válaszadók viszonylagos sikertelenségéhez vezetett.

A résztvevők nyelvi szintje saját megítélésük szerint

Mindkét csoport tagjait megkértük, hogy értékeljék saját nyelvtudásuk szintjét a tanult nyelvekből: mit értenek meg külföldi adók tévéműsoraiból, filmekből, használati utasításokból, hogyan tudnának részt venni egy hétköznapi beszélgetésben. Az első vizsgálatban a válaszadók közül 34-en (36 %) vallották, hogy semmit sem értenek (tipikusan a „nulla szint” kifejezést használva), míg a másodikban valamivel többen, 38-an (42 %) mondták ugyanezt. Az első csoportban 36-an, a másodikban tízen mondták, hogy nyelvtudásuk pár szóra korlátozódik, például, hogy bizonyos nemzetközi szavakra, illetve alapvető szituációkban használatos kifejezésekre emlékeznek, megértik ezeket. Az első vizsgálat válaszadói közül összesen 74 % minimálisnak, vagy nem létezőnek értékelte saját nyelvtudását, míg a második esetben a résztvevők 53 %-a válaszolt ugyanígy.

Az első vizsgálatban 20-an, a másodikban 22-en mondták, hogy alapszintű a tudásuk, például be tudnak mutatkozni az adott nyelven, nagy vonalakban értik a külföldi filmek és a használati utasítások lényegét. Közepes vagy annál jobb nyelvtudásról mindössze négyen számoltak be az első, és 12-en a második vizsgálat során, mivel elég jól értik a tévéműsorokat, filmeket. A gyakorlatban használható nyelvtudás leggyakrabban az angolhoz és a némethez kapcsolódott, míg az orosz legtöbb esetben szinte teljesen elfelejtették. Arra a kérdésre, hogy mit értenek a tanult idegen nyelven, az egyik válasz így szólt: „Semmit, csak szavakat angolul, főneveket, krém az arcra, éttermi nyelvet, mert pincérként dolgoztam, a zöldségeket tudom.”

Összességében úgy tűnik, hogy a második vizsgálatban résztvevők valamivel jobbnak értékelték saját nyelvtudásuk szintjét, mint az első csoport tagjai, bár mindkét csoportban igen alacsonynak mutatkozott az átlag: az európai hatfokú skálán a legalsót (A1) sem érte volna el a többség saját bevallása alapján.

Nyelvi készségek

Annak érdekében, hogy a nyelvtudás szintjéről több adattal rendelkezünk, megkértük a válaszadókat, hogy határozzák meg, melyik területen a legjobbak a különböző nyelvi készségek közül: hallott szöveg értése, beszéd, olvasás, írás, fordítás, szókincs vagy nyelvtan. Mindkét vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a legtöbben az olvasást nevezték meg, mint az egyik erősségüket (4. sz. táblázat). Az interjú során azonban kiderült, hogy a válaszadók nem valódi olvasási-szövegértési készségeket értettek ez alatt, hanem az osztálytermi szokásoknak megfelelő hangos felolvasást.

Legtöbben a receptív készségeket (olvasás, hallott szöveg értése) nevezték meg, a produktív készségek közül pedig az írás okozott kevesebb nehézséget, mint a beszéd. Azok, akik a beszédet választották, megjegyezték, hogy „sok hibával” beszélnek. Azok közül, akik csak egy készséget neveztek meg, senki sem választotta a nyelvtant vagy a szókincset. A nyelvtant mindkét vizsgálatban igen kevesen választották, ők azonban mind rendelkeztek valamilyen nyelvvizsgálattal.

4. sz. táblázat. A résztvevők legjobb nyelvi készségei saját megítélésük szerint

	Vizsgálat 1 N=94	Vizsgálat 2 N=91
nyelvi készségek, amelyeket erősségükként jelöltek meg	A készséget választók száma	A készséget választók száma
olvasás	42	42
írás	21	19
hallott szöveg értése	19	30
beszéd	13	19
fordítás	5	19
nyelvtan	5	3
szókincs	1	8

Nyelvi csoportban elfoglalt hely

A résztvevőktől megkérdeztük, hogy az általános és középiskolában a csoportjukban (osztályukban) hol helyezkedtek el a többiekhez képest és miért. Az első vizsgálatban 40-en értékelték úgy, hogy a csoportjukban a jobbak közé tartoztak, 35-en a közepesek, és 19-en a leggyengébbek közé. A második vizsgálatban kevesebben érezték magukat jónak, mindössze 16-an, és a következő módon indokolták válaszukat: „A jók közé tartoztam, mert sokat néztem idegen nyelvű TV-műsorokat”; vagy: „Elöl, kiejtés, nyelvrész miatt.” A legtöbb válaszadó (33) a középmezőnyhöz tartozónak érezte magát, mivel „akkoriban nem a nyelvtanulást tartottam fontosnak”; „Középen, az osztály 70 %-át nem érdekelte az orosz nyelv”; vagy: „A lustaságom miatt nem tartoztam a legjobbak közé, de ha igyekeztem is, nem járt a legnagyobb sikerrel.”

A második vizsgálatban kevesebben, összesen heten sorolták magukat a leggyengébbek közé, mert „Gyors volt az anyagleadása a tanárnőnek, ezért nem tudtam követni”; vagy: „A többiekhez képest gyengébb voltam, a tanulmányaimat illetően, mert gyengébb képességű tanuló voltam, nekem többször kellett ugyanazt az anyagot átnézni, hogy megértsem.” Mindkét vizsgálatban többen hangsúlyozták, hogy az évek múlásával a teljesítményük fokozatosan csökkent. Mások azt jegyezték meg, hogy a különböző nyelveken, különböző helyet foglaltak el a társaikhoz képest.

Nyelvi vizsgák

Mivel az előző kérdésekre adott válaszok szubjektívek voltak, szükségünk volt olyan mércére, amely alapján valamelyest objektívebben értékelhettük a két vizsgálatban résztvevő nyelvtanulók idegen nyelvi szintjét. Ilyen objektív mércének a nyelvi vizsgákat választottuk, és az iránt érdeklődtünk, hogy a válaszadóknak van-e valamilyen vizsgája, milyen fajta és szintű.

Az első vizsgálat interjúi során elhangzó válaszokban jól tükröződött a Magyarországra jellemző ellentmondásos helyzet: az emberek a külső, állami nyelvvizsgát tartják a nyelvtudás egyetlen megbízható és hiteles mércéjének, míg az ingyenes érettségi vizsgát egyáltalán nem. Ebből adódóan az interjúk során a válaszadók figyelmét külön fel kellett hívni arra, hogy az érettségi vizsgákat is említsék meg, mivel önmaguktól egyikük sem említette. A tanulságokat levonva, a második vizsgálatban a kérdőívben a kérdést átalakítottuk, így az érettségit is említették.

Az 5. számú táblázatban látható, hogy az első csoportban 36 fő (38 %), míg a másodikban sokkal több, 73 fő (80 %) nem rendelkezett semmilyen nyelvi vizsgával. Az elsőben 41 főnek (44 %) volt érettségije valamilyen nyelvből, míg a másodikban csak tíznek (11 %). Az első csoportban összesen húszan tettek egyéb nyelvvizsgát; ebből hatan egyetemen vagy főiskolán lektorátusi vizsgát, ötnnek volt alapfokú, nyolcnak középfokú állami nyelvvizsgálója, és egy főnek ICC vizsgája angolból és németből is.

A második csoportban lényegesen kevesebben rendelkeztek nyelvvizsgával: összesen 12 fő. Közülük hétnek alapfokú (hárman érettségiztek korábban ugyanabból a nyelvből, amiből később az alapfokú állami nyelvvizsgát tették), háromnak középfokú, és kettőnek felsőfokú nyelvvizsgálója volt. A két csoport abban is különbözött, hogy az elsőben a nyelvvizsgázottak között több volt a középfokú vagy annál magasabb szintű sikeres vizsga, míg a másodikban nagyobb arányban választották az alapfokú vizsgát, feltehetően azért, mert több esélyt láttak annak sikeres letételére. A második csoportban főleg állami nyelvvizsgálóval rendelkeztek, míg az elsőben a vizsgatípusok valamivel nagyobb változatosságot mutattak (lektorátusi vagy nemzetközi vizsga).

5. sz. táblázat. A nyelvvizsgák száma, szintje és típusa

		Vizsgálat 1 N=94		Vizsgálat 2 N=91	
		Válaszadók száma	Vizsga nyelve	Válaszadók száma	Vizsga nyelve
nincs nyelv- vizsgálója		36	38%	73	80%
érettségi		41	44%	10	11%
lektorátusi		6	6%	1	1%
állami	alapfok	5	5%	7	8%
	középfok	8	9%	3	3%
	felsőfok	–	–	2	2%
nemzetközi		1	1%	1	1%

Legjobban és legkevésbé kedvelt órai tevékenységek és élmények

A résztvevőket megkértük, emlékezzenek vissza, hogy általában mit szerettek a legjobban, illetve a legkevésbé csinálni a nyelvórákon. A csoportos beszélgetés, valamilyen témának a megvitatása, a szerepjáték, szituációk eljátszása párban vagy kisebb csoportban, a párbeszédes feladatok aratták a legnagyobb sikert mindkét vizsgálat résztvevői között; az első vizsgálatban 27-en, a másodikban 23-an ezeket élvezték a legjobban: „Beszélgetni, sztorit vettünk, mik az új szavak, mit lehetne ebből kihozni, meg ilyeneket.”

Néhányan hozzátették, hogy minden olyan tevékenységet szerettek, ami megmozgatta a fantáziájukat, és ami a többiekkel való versengésre készítette őket. A hangos olvasást, illetve az olvasást 14-en kedvelték az első, és 13-an a második vizsgálatban, míg mindkét vizsgálatban 12–12 válaszadónak a fordítás volt a kedvenc tevékenysége. A

nyelvi játékok (pl. keresztretjvénnyek) és versenyek is előkelő helyet foglaltak el (az első csoportban 12; a másodikban 9). Jóval kevesebben szerettek írásbeli feladatokat megoldani és fogalmazni (4; 9), új szavakat, kifejezéseket tanulni és használni (2; 2), nyelvtani feladatokat megoldani (4; 1). Egyikük kedves élményei közé ezek tartoztak: „mondatelemezés, aláhúzni az alanyt, képleírás.”

Néhányan általánosabban értelmezték a kérdést, és azt válaszolták, hogy szerettek gondolkodni, jelentkezni, illetve jó jegyeket kapni. Mások kaján választ adtak: volt aki azt szerette a nyelvórákon, hogy a tanár hagyta csöndben ülni, és így nem kellett bekapcsolódnia az órai munkába, volt aki aludni, rajzolni vagy hülyéskedni szeretett, illetve arra várni, hogy kicsengessenek. Viszonylag sokan nem tudtak vagy nem akartak kedvelt órai tevékenységet megnevezni: az első vizsgálatban négy, a másodikban tíz olyan válaszadó volt, aki a nyelvórákon semmit sem szeretett.

A legnépszerűtlenebb órai tevékenységek között első helyet foglalt el a felelés és a dolgozatírás az első vizsgálatban, ahol összesen 32-en helyezték a számonkérés különböző formáit az első helyre. Egyikük válasza jól szemlélteti miért: „A táblának háttal kellett kiállni felelni, hogy ne tudjanak a többiek sügni, ilyen szadista módon működtek a dolgok.” Ezzel szemben a második vizsgálatban csak ketten említették a számonkérést, helyette a nyelvtan került az első helyre: 31-en mondták, hogy a „nyelvtanozást” szerették a legkevésbé: „Nyelvtan sulykolása. Például az angolban soha nem értettem, hogy miért kell minden nyelvtani szerkezetet megtanulni, amikor tapasztalataim alapján a beszédben nem használják.” Az első vizsgálatban 19 fő említette a nyelvtant.

Jóval kevesebben neveztek meg egyéb népszerűtlen tevékenységet: fordítani (9; 4), szövegeket, párbeszédeket kívülről megtanulni (9; 2), kazettát hallgatni és ismételni az elhangzott szöveget (6; 2), írni (6; 2), megszólalni (2; 4). Egy-egy válaszadó említette, hogy nem szeretett házi feladatot csinálni, mások felelését végighallgatni, „ott ülni”, énekeket, új szavakat tanulni, szituációkat eljátszani. Néhányan nem tevékenységet neveztek meg: a második vizsgálatban öten mondták, hogy utálták a nyelvet, a nyelvórákat, négyen pedig a tanáraikat, mert szerintük nem voltak elég képzetek és nem tudták elmagyarázni a nyelvtant.

A résztvevőket arra is megkértük, hogy idézzenek fel egy kellemes és egy kellemetlen órai élményt az általános és a középiskolából. A kellemes általános iskolai élmények felidézésekor a megkérdezettek első helyen valamilyen játékos tevékenységet említettek, köztük gyakran előfordultak a nyelvi formát gyakorló feladatok: „Ki kellett választani egy betűt. Az osztályt két részre osztották és azzal a betűvel minél több szót kellett mondani. Az a csoport nyert, aki többet tudott”; „nagy kockára voltak írva névmások, azt dobáltunk”, vagy „on, ona, ono lapokat kellett emelgetni, piros, sárga és kék, jó volt.”

A játékok után a legkedvesebb emlékek az énekekhez, mondókákhoz kapcsolódtak: „Legnagyobb élményem a *Kalabok* újságból kék lemezek hallgatása órán, meg a tanár-nő mesélt a Szovjetunióban tett látogatásairól.” Szintén kellemes oroszórai élményt idézett egy másik válaszadó: „Aranyos tanár volt, ment körbe, úgy csinált, mintha villamoson volna, csin-csin villamos, aztán rákérdezett, *sto eto?* Ez nagyon megmaradt.”

Kisebb-nagyobb sikerélménnyel kapcsolatos esetre sokan emlékeztek: „megkérdezte a tanárnő a többes számát egy szónak és én tudtam”; „az volt a legnagyobb élmény amikor [a tanár] elmesélt egy történetet, és humoros volt, és csak én értettem meg, és én nevettem az osztályban egyedül. Aztán később elmondta többször, mindenki nevetett”;

„Kipróbáltuk az érettségi tételsort nyolcadikban. Az tetszett benne, hogy el kellett gondolkozni rajta, de megérte.” Egyes szavakhoz is kötődtek kedves élmények: „a *mal'cik* ragozása, szerettem ragozni”; „én bírtam a radír nevét megjegyezni, a tanár nagyon örült.” Komoly kudarc elkerülése is felbukkant: „bukásra álltam oroszból, meg kellett tanulni egy verset, megtanultam, átengedtek”; vagy prózai egyszerűséggel: „Átmentem a pótvizsgán.”

Sok válaszadónak valamilyen meséhez kapcsolódott a legemlékezetesebb általános iskolai élménye (pl. „*Tyerem tyeremok*”, *Snow White*). Egyéb kellemes általános iskolai emlékek között ilyeneket soroltak: külföldi vendégtanárok látogatása, a tanár személye és a vele való jó viszony, teázás szamovárból, szabadban tartott órák, karácsonyi és húsvéti ünneplések a nyelvtanórán, levélírás németül orosz levelezőpartnereknek, mese lefordítása, gitározás, videó-nézés, németül tartott földrajz óra, valamint a szülőknek készített műsor előadása.

A középiskolai pozitív élmények jellegükben alig különböztek az általános iskolában tapasztaltaktól, de növekedett azok száma, akiknek a középiskolai éveikből egyáltalán nem volt kellemes emlékükhöz a nyelvtanórákkal kapcsolatban. A tanárhoz és a csoporthoz kapcsolódó pozitív kapcsolat is megváltozott: a középiskolai élmények között gyakrabban említették a tanárhoz fűződő viszony személyességét, bensőségeségét, illetve a csoport összetartását és hangulatát, például: „Elmentünk a tanárnőnk lakására, az egész osztály, és megnéztünk egy filmet német nyelven, és közben megbeszéltük, hogy miről van szó.” „Angolul a tegezés, megengedte a tanár, hogy tegezzük, katartikus élmények, választhattunk angol nevet, ötletei voltak.” „Körbeültük az asztalt és beszélgettünk németül az életről, a jövőről. Jó volt, mert mindenki olyan felszabadultan társalgott. Nem figyeltünk annyira a hibákra. Több ilyen órát kellett volna tartani.” „Orosz érettségi előtt a tanárom intenzívebben foglalkozott velem.”

Szintén többen említették a tanári módszert, mint pozitív élményt: „A tanár csak olaszul beszélt, és nagyon kellett koncentrálni, hogy megértsük. Izgalmas volt, ezt élveztem.” A második vizsgálat egy roma származású résztvevője szemléletesen írja le, hogy miért egy középiskolai tanárára emlékszik vissza a legszívesebben: „Szívesen emlékszem vissza ... mert olyan tanár tanított, aki igen nagy empátia-készséggel rendelkezett, s ha kellett, több időt szentelt a gyengébb tanulóknak, igazságos volt, nem kivételezett senkivel, számára minden tanuló, származásától függetlenül egyforma volt. Kevés ilyen emberrel találkoztam azóta.”

Az általános iskolai kellemetlen élmények az első vizsgálatban leggyakrabban a felélésekhez és a dolgozatíráshoz kötődtek, míg a második vizsgálatban inkább a tanárhoz. A válaszadók a számonkéréssel kapcsolatban ilyen emlékeket idéztek fel: „mindig valami nyelvtant megtanítottak, és azt akarták hallani, mint a haláltáborban”; „volt egy tanár, aki nem tudott fegyelmet tartani és minden órán szódógát íratott”; „Az első szódoli. Kicsit később kezdtem, mint a többiek, és a második nap szódoldoztat. Természetesen nem tudtam azt a tíz oldalt elsajátítani és elégtelen lett.” A második vizsgálatban a tanárral kapcsolatos negatív élmények domináltak. Ezek részben a tanár személyiségéből, nem megfelelő viselkedéséből adódtak: „az orosz tanárnő pikkelt rám, kitiltott az osztályból, folyton üvöltött, és már csak azért sem figyeltünk rá”; „amikor a pedagógus nyilvánosan égetett, ha valamit nem tudtam”; részben pedig a tanárok számával függött össze: „minden évben más tanárunk volt”; „Tanárváltás, teljesen más módszer!”

Sajnálatos módon többen számoltak be bántalmazásról és megfélemlítésről: „testi fenyegetést kaptam több esetben, azért, mert bár a házi feladatot elkészítettem, de nem volt jó, kaptam azért is, mert az könyvemet összetépte a 10 testvérem közül az egyik, s nem tudtam készülni megfelelően az órára”; „a tanár hosszú botjával fegyelmezett.” „A tanárnak volt egy kulcscsomója, elindult a padsorban, kérdezte, tudod, nem tudod, akkor egyet ütött a fejedre a vasdarabbal. Addig ütött, amíg valaki eltalálta.” A legrémesebb példa: „Nusi néni alkalmazta a fülhúzásos, pajeszfogásos pofonverést, ami elég rettenetes tudott lenni, de voltak technikák, például ha az ember hagyja magát, előbb vége volt.”

Nem csak a testi bántalmazás maradt emlékezetes. Az első vizsgálat egyik résztvevője egy különösen kiábrándító élményről számolt be: „Még picik voltunk, német órán a tanár mondta, ha valakinek születnapja van, szóljon, volt egy begyakorlott német szöveg, azt elmondtuk. És nekem születnapom volt, amikor nyílt nap volt, és én szóltam, de kizökkentette a menetből és nem szívesen mondta: 'Jó akkor most elmondjuk Tamásnak, boldog születnapot.' Én meg ott égtem, a szülők nem értették, olyan kellemetlen volt. Ezek szerint csak úgy mondta és nem gondolta komolyan!”

A nyelvtan tanítása és gyakorlása szintén sok válaszdótnak okozott kellemetlen élményeket, például egyikük ezt írta: [hangos olvasás közben] „minden második szónál a tanár leállított, hogy mi volt a végződés, aztán meg kettést adott, hogy nem volt folyamatos az olvasás.” A negatív élmények között szerepelt még: a sikerélmény hiánya (pl. bukás, rossz jegyek), a hajszolt tempó miatti lemaradás, lemorzsolódás és a rossz hangulatú órák.

A kellemetlen középiskolai élmények között szintén a felelések és a dolgozatok domináltak, különösen érzékenyen érintette a válaszdókat az, amikor a tanár ezeket váratlanul alkalmazta: „A tanárnő témazárót íratott velünk meglepetésből. Ezen múltott, hogy megbukok-e, vagy sem”. Ehhez szorosan kapcsolódik a siker hiánya, illetve a nem megfelelő szereplésre és az ettől való félelemre történő visszaemlékezés: „Az első egyesemre, aztán ami utána jött, a többire, de az se rázott meg túlzottan”; „Szavak visszakérdezése. Tudtam a jelentését, de nem tudtam megfogalmazni magyarul.”

Hasonlóan az általános iskolai negatív élményekhez, sokan nem szívesen emlékeztek vissza a túlzásba vitt nyelvtani gyakorlatokra, mert nem találták ezeket hasznosnak, a való életben használhatónak: „nyelvtan orrba-szájba, de közbe szavakkal sose foglalkoztunk. Arról sose szólt a nyelvtanítás, hogy meg is éljünk, hanem, hogy hibátlanuk beszéljünk.” A tanárok száma, az általuk támasztott különböző követelmények itt is megjelentek: „négy év alatt öt vagy hat tanárunk volt, és mindegyiket meg kellett szoknunk”; valamint erősebb hangsúly került a csoport szerepére, mint az általános iskolai élményekkel kapcsolatban: „A csoport nem tudott együttműködni.” Voltak olyan válaszdók is, akik úgy nyilatkoztak, hogy kizárólag negatív középiskolai nyelvórával kapcsolatos élményt tudnak felidézni.

A nyelvórákkal kapcsolatos utolsó kérdésben arról érdeklődtünk, hogy a résztvevők szorongtak-e valami miatt az órákon, és ha igen, mitől. Az első vizsgálatban a legtöbben (37 fő) a felelést említették: „kavarog az ember fejében, ilyen idő, olyan idő, ragozni kell és a végén tutira nem azt mondja az ember, amit kell, mert megzavarja az agyát.” „Latin órán féltünk a feleléstől, úgy is kaptunk egyest, hogy sokat tanultunk.” A második vizsgálatban a legtöbb válaszdó attól félt, hogy nem tud megfelelően teljesíteni, például nem emlékszik egy szóra, nem érti meg a nyelvtant, nem tud egy szót helyesen

kiejteni, valamit megtanulni vagy a tanár kérdésére azonnal válaszolni. A felelés, a rossz jegyek miatt itt is sokan szorongtak, másodikként legtöbbször ezt említették: „Felelés, brutálisan bevéssett egyes.”

Mindkét csoportban többen szorongtak, hogy nehogy hibát ejtsenek, hogy a társaik előtt megszégyenítsék őket a tanár, hogy kinevetik őket, emiatt sokan féltek a többiek előtt szerepelni. Másokban a tanár személyisége, viselkedése erősítette a szorongást: „Soha nem dicsérték minket semmiért, csak rosszat hallottunk, a tanár mindig emlegette a dolgozatokat, hogy ilyen meg olyan nehéz lesz, és nem bízik benne, hogy sok embernek sikerül.” Egyesek attól féltek, hogy egyedül, minden segítség nélkül kell valamilyen feladatot megoldaniuk: „Németórán rettegtem attól, hogy esetlegesen nekem kell egymagam lefordítani a leckét.” Kevesen nyilatkoztak úgy, hogy nem szorongtak a nyelvvórákon.

Tananyagok

A tananyagokkal kapcsolatban arra voltunk kíváncsiak, hogy a résztvevők milyen tankönyvekből, egyéb kiegészítő anyagokból tanultak és hogy ezekről mi a véleményük, mit tartanak hasznosnak és kevésbé annak. Sokan nem emlékeztek a használt tankönyvekre, így vagy nem válaszoltak, vagy azt válaszolták, hogy nem tudják, nem emlékeznek, mert már régen volt. A második csoportban, mivel a résztvevők átlagéletkora magasabb volt mint az elsőben, a legtöbb válaszadó a Tankönyvkiadó által kiadott „szokásos állami tankönyvekből” tanult, közülük csak egy említette, hogy a tanár egyéb kiegészítő anyagokat is használt.

Mindkét vizsgálatban sokan tanultak külföldi kiadású könyvekből, a leggyakrabban felidézett sorozatok címei angolból: *Streamline English*, *Hotline*, *Project English*, *Headway*, *Blueprint*, *Grapevine*. Az egyetlen címmel megemlített német könyvsorozat a *Themen* volt. Néhányan a szerző nevét idézték fel, például egy orosz kiadású tankönyv szerzője Havronina. A magyar kiadású könyveket a résztvevők szintén a szerzők nevei szerint emlegették, például Budai, Czobor-Horlai, vagy „Szanyi-könyv”, illetve egy-két cím is megjelent: *Kezdők olasz nyelvkönyve*, *Start - Tanuljunk nyelveket!* Sokan csak a főhősre emlékeztek (Linda, Arthur, Oliver), mások pedig a borító színére: „Tudod, az a világoskék könyv.”

A tankönyvekben azt tartották jónak, hogy színesek, sok bennük a kép és ez megkönnyítette a megértést, illetve érdekesebbé tette magát a könyvet, viccesek az illusztrációk, és volt bennük egy-két érdekes olvasmány. Néhányan a nyelvtani összefoglalókat kedvelték, mert ezek segítettek átlátni az addig tanultakat. Volt, aki úgy gondolta, hogy bár a magyar kiadású könyvek szárazabbak, unalmasabbak, mégis „jól megtanították a nyelvtant”, és ezért ezekből könnyebben elsajátította a nyelvtant, mint a külföldiekből.

Arra a kérdésre, hogy mi nem tetszett a tankönyvekben, sokan említették, hogy sok könyv még a képek ellenére is unalmas, száraz, „bugyuta” volt, nem voltak benne érdekes, életszerű témák, olvasmányok, „tele volt olyan nyelvtannal és olvasmánnyal, amit be kellett magolni”. A tankönyvek megszokott rutin szerinti használatát is többen megemlítették: „lefordítottuk a szöveget, megcsináltuk a feladatokat, és kész. Mindig ez volt.” Néhány válaszadó arról panaszkodott, hogy a külföldi könyvekből azért értette nehezen a nyelvtant, mert azokat a célnyelven magyarázták, a magyar tankönyvekből meg azért, mert magas szinten, nyelvészeti terminológiával magyarázták a nyelvtant,

ami nemhogy segítette, hanem inkább hátráltatta a megértést. Többek szerint túl sok és nehéz bennük a nyelvtan, mások „szájbarágósak” tartották a könyvet, és ezért nem érezték a fejlődést: „túlzottan fokozatos volt és nem haladtunk vele.”

A nyelvtanárok

A vizsgálat résztvevőit arra kértük, hogy jellemezzék legjobb, illetve legrosszabb nyelvtanárukat. A válaszokból kitűnik, hogy a személyiségjegyeket előnyben részesítették a szakmai képzettséggel. A jó nyelvtanár, véleményük szerint, „következetes, kellően szigorú, ugyanakkor játszva tanít”; „türelmes és segítőkész”; igazságos, ösztönző, kedves, és szakmailag felkészült. Olyan, „aki tud kommunikálni a tanulóval és azt várja el, amire az ember képes”; „aki a megfelelő időben tud dicsérni és korholni”; aki „vidám, rugalmas, optimista, könnyed, de céltudatos, felkészülten, tudatosan kezeli az óra menetét és a hallgatókat, egy lépéssel mindig előbb jár.” A személyes jó tulajdonságokon kívül tehát a válaszadók fontosnak tartották azt is, hogy a tanár megfelelő határozottsággal és rugalmassággal tudja irányítani az órák menetét, képes egyszerűen és érthetően magyarázni, azt követeli, ami elvárható, lelkes és képes megszerettetni a diákjaival a nyelvet.

A tanárok komplex szerepe tükröződik a következő válaszban: „Legjobb a némettanárom, bár a németet nem szerettem. Mindenki olyan akart lenni, mint ő. Meg egy angol tanár, aki mindent elmutogatott, meg nekünk is úgy kellett, csak meg ne szólalj magyarul. Nem javított ki, és éreztem, hogy nem lesz egyes és előre halad az egész csoport.”

Egy másik válasz azt illusztrálja, hogy a nyelvtanulóknak néha milyen furcsa tantermi élményekkel kell megbirkózniuk: „Piarista pap, bejött, megkérdezte ki ismeri *Stabat Mater*-t. Hát egy fiú. Aztán ki ismeri Phil Collins-t, erre mindenki. Ő meg reverendástul hanyatt vágódott. Így kifejezte ki meglepetését. De szimpatikus volt ennek elenére.”

A két vizsgálatban összesen 14-en mondták, hogy soha nem volt jó nyelvtanáruk. A rossz nyelvtanárok jellemzésekor is túlnyomó többségben voltak a személyiségjegyek, és sokkal kevesebb volt a nem megfelelő szakmai képzettségre vonatkozó utalás. A válaszadók közül sokan idézték fel, hogy tanáraik megalázták vagy megütötték őket, folyton kiabáltak és csak a hibákat keresték: „azt forszírozta, mit nem tud a diák, szeretne megalázni a diákot: hülye, bunkó.” A rossz tanárokat a következőképp jellemezték: személyeskedő, bosszúálló, beskatulyázó, kiszámíthatatlan, gúnyolódó, túl szigorú, előítéletes. Összesen négy válaszadó állította tanáráról, hogy alkoholista, és három másik kellemetlenül érezte magát a tanár közelében, mert „bűdös volt a szája”, és „koszos köpeny, cigaretta bűz” vette körül. Volt, akit azért nem kedveltek, mert folyton magyarul beszélt, másokat azért, mert nem beszélték jól a célnyelvet. Több idősebb tanárt jellemezték túl szigorúnak, unalmasnak, és nem kedvelték őket, mert nem értették meg a diákok problémáit. Végezetül álljon három további példa arra, hogy három résztvevő milyennek látta legrosszabb nyelvtanárát: „Rapszodikus idegi állapotának függvénye volt az éppen aktuális óra.” „Óriási önsajnálát a munkája miatt, kisebbségi komplexus, folyton üvöltött.” „Nem érti, hogy én miért nem értem.”

Nyelvtanulás az iskolán kívül

Mivel a iskolán kívüli nyelvtanulás aránya magas Magyarországon (40 % körüli, Gászó, 1997), arra is kerestük a választ, hogy a vizsgálatban résztvevők az általános és

középiskolán kívül tanultak-e idegen nyelvet, és ha igen, hol és mennyi ideig. Ebben a tekintetben jelentős különbségeket találtunk a két vizsgált csoport között.

Az első vizsgálatban a résztvevők 70 %-a nyilatkozott úgy, hogy járt nyelvtanárhoz vagy nyelviskolába, néhányan közülük az iskolai nyelvoktatás egész ideje alatt. Akik érettségiztek valamilyen nyelvből vagy nyelvvizsgával rendelkeztek, egy fő kivételével huzamosabb ideig jártak különórákra. Ezeket az iskolán kívüli órákat természetesen a szülők szponzorálták, ők fizették az órák, tanfolyamok díjait, a tankönyveket, a tanárokat, a külföldi tanulmányi kirándulásokat és a vizsgákat. Amikor arról érdeklődtünk, hogy a szülők hogyan segítettek a nyelvtanulásban, legtöbben az anyagi támogatást említették, illetve azt, hogy a szülei ösztönözték őket azzal is, hogy elmondták nekik, milyen hasznos lesz majd a nyelvtudás a későbbiekben.

Ezzel szemben a második csoportban a résztvevők 69 százaléka soha nem tanult iskolán kívül idegen nyelvet. Ez az ellentét a két csoport között, valószínűleg a résztvevők különböző szociális, anyagi és kulturális háttéréből adódik, hiszen 68 százalékuk válaszolta, hogy szülei egyáltalán nem tudták támogatni nyelvtanulási törekvéseiket, mert nem beszéltek az adott idegen nyelvet, és mert nem rendelkeztek a szükséges anyagiakkal. Azok a szülők, akik támogatták gyermeküket a tanulásban, ezt leginkább szóban tették, bátorították, ösztönözték őket. Néhányan említették csak, hogy szülei rendszeresen ellenőrizték a házi feladatot, gyakoroltak velük, illetve az adott idegen nyelven beszélgettek velük. Összesen öt család tudta gyermekeit anyagilag is támogatni: tankönyveket, kazettákat, szótárakat, mesekönyveket és külföldi magazinokat vettek nekik.

A második vizsgálatban tehát a résztvevők 31 százaléka tanult iskolán kívül idegen nyelvet. Közülük meglepően sok, 11 fő mondta, hogy otthon, autodidakta módon képezte, illetve a mai napig képzi magát, pl. gyakran néz külföldi tévécsatornákat, magazinokat olvas, és valamilyen tankönyv és szótár segítségével rendszeresen tanul. Ők valószínűleg felismerték a nyelvtudás jelentőségét, és megfelelő anyagi fedezet vagy idő híján megpróbálnak önállóan tanulni. Sokan közülük elismerték, hogy az ilyen tanulás nehézkes, mert nagy akaraterő, kitartás szükséges hozzá, és mert néha hiányzik valaki, akitől kérdezni lehetne. Összesen heten tanultak magántanárnál, legtöbben nyelvszakos egyetemistánál, hatan nyelviskolában, és öten külföldön egy pár hónapig. Sokan megemlítették, hogy az iskolán kívüli nyelvtanulást igen költségesnek tartják, és részben ezért kényszerültek abbahagyni.

Nyelvhasználat külföldön

A vizsgálatban résztvevőket megkérdeztük, voltak-e huzamosabb ideig külföldön, és ha igen, milyen hasznát vették a nyelvtudásnak. A két vizsgált csoport között itt is jelentős különbségek mutatkoztak. Az első csoport 88 százaléka tartózkodott már külföldön hosszabb-rövidebb ideig. Ezek az alkalmak leginkább egy-két hetes turista utak voltak, illetve pár napos bevásárló utak a közeli országokba (pl. Horvátország, Ausztria, Görögország, Olaszország, Németország). Ők tipikusan nemzetközi kommunikációra használták a tanult nyelvet, nem célnyelvi környezetben: például Olaszországban németül, Horvátországban, Görögországban, Németországban angolul próbáltak kommunikálni. Leggyakrabban vásárláskor, illetve valamilyen információ kérésére használták a nyelvet. A résztvevők hangsúlyozták, hogy ezekben a situációkban minimális

nyelvi kompetencia is elegendő volt, sokan pedig inkább barátokra, testbeszédre hagyatkoztak, hogy megértessék magukat. Három résztvevő dolgozott pár hónapig Olaszországban, illetve Németországban, de alapvető nyelvtudáson kívül másra nem volt szükségük. Hosszabb ideig csak hárman tartózkodtak külföldön: az egyik egy évet töltött el a világban való utazgatással (Nagy-Britannia, Ausztrália, Szingapúr), a másik egy félévet tanult Franciaországban, a harmadik pedig Londonban vigyázott gyerekekre. Mindhárman jól boldogultak, értették a nyelvet és megértették magukat.

A második csoportban ugyanakkor 66 % nem volt külföldön soha életében, így még csak alkalmuk sem volt arra, hogy a tanult idegen nyelvet természetes környezetben hallják vagy használják. Közülük hárman azonban nagy lelkesedéssel számoltak be arról, hogy Magyarországon külföldi turistákkal kommunikáltak, és ez a sikerélmény megnövelte önbizalmukat. Azok, akik a második csoportból voltak külföldön, szintén turistaként, és néhány hétig tartózkodtak otthonról távol. Tizenheten jutottak el célnyelvi környezetbe: ebből 14-en Németországban vagy Ausztriában használták német nyelvtudásukat vásárláskor, és hárman az angolt Nagy-Britanniában, illetve Los Angelesben. A többiek nemzetközi kommunikáció során használták a tanult nyelvet a szomszédos országokban, és szerintük még az a kis tudás is nagy segítség volt számukra. Egy válaszadó volt csupán, aki több hónapot töltött Horvátországban ösztöndíjjal, ő azonban a családban anyanyelvként sajátította el a horvátot, így problémája nem volt. Összesen heten mondták, hogy bár voltak külföldön, a nyelvet, amit tanultak, egyáltalán nem tudták használni.

Idegen nyelvekhez, kultúrákhoz való viszony

A résztvevők idegen nyelvekhez, más kultúrákhoz való viszonyát is megkíséreltük feltárni. Azt kértük tőlük, nevezzék meg a nekik legjobban tetsző idegen nyelvet, nemcsak azok közül, amiket tanultak, és indokolják válaszukat. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy melyik ország kultúrája a legvonzóbb számukra, illetve, hogy melyik nyelvet találják a leghasznosabbnak.

Volt, akinek több nyelv is tetszett, a legtöbben azonban csak egyet neveztek meg. A népszerűségi sorrend az első öt nyelv esetében a két vizsgálatban pontosan egyezett (6. sz. táblázat, ld. a következő lapon). Legtöbben az angolt választották mindkét csoportban: leginkább azért tetszik nekik, mert „világnyelv”, mert „mindenhol értik”, mert sok területen felhasználható (pl. számítástechnika, kereskedelem, ipar), valamint azért, mert könnyen tanulhatónak vélték. Egyeseknek „a lazasága miatt” tetszett, másoknak azért, „mert köztudott, hogy az egyik legszebb idegen nyelv”. Egy válaszadó kiemelte az amerikai angolt, egy másik pedig negatív megjegyzést fűzött a válaszhoz: „Nem mondom, hogy szeretem az angolt, de jobban tetszik, mint a német.”

A népszerűségi listán a következő három helyet az olasz, a spanyol és a francia foglalta el: leginkább a hangzásuk, a dallamosságuk, és a hangulatuk ragadta meg a válaszadókat. A spanyol és az olasz még azért is tetszett, mert temperamentumos, „pergős” nyelvnek hallották őket. Mindhárom nyelv jóval több embernek tetszett, mint ahányan valaha is tanulták őket. Ezzel ellentétes tendenciát figyelhettünk meg a német esetében: a második csoportban például 55 % tanulta és csak 13 %-nak tetszett. A németet leginkább azért választották, mert logikusnak tartották. Egy válaszadónak semmilyen idegen nyelv nem tetszett.

6. sz. táblázat. A kedvelt nyelvek rangsora

Vizsgálat 1 Válaszadók száma N=94	Kedvelt nyelvek		Vizsgálat 2 Válaszadók száma N=91
38	angol		43
36	olasz		22
23	spanyol		15
22	francia		12
10	német		12
2	orosz / portugál / héber	japán	3
1	japán / török / finn /arab	kínai / héber	2
		orosz / horvát / finn	1

A más kultúrákhoz való viszony igen pozitívnak bizonyult: alig akadt olyan, aki válasz nélkül hagyta ezt a kérdést. Az első csoportban a francia és az angol nyelvű kultúra volt a legnépszerűbb. Az angol esetében két válaszadó a rock zenével indokolta választát, a többiek azonban nem adtak magyarázatot. Szorosan mögöttük az olasz kultúra következett, legtöbbször a konyhája miatt kedvelték. Ezt követte a görög és a spanyol, az utóbbi esetében a szép lányok és a futball miatt, majd a magyar kultúra.

A második vizsgálatban a mediterrán kultúrák győzedelmeskedtek (olasz, francia, spanyol, görög) történelmi múltjuk, az emberek életmódja miatt, mellettük Japán volt még igen népszerű, főként azért, mert annyira különbözik Európától. Anglia meglepően lemaradt a második csoportban, csak négyen említették, míg az első csoportban az első helyre került (7. sz. táblázat).

7. sz. táblázat. A legkedveltebb kultúrák

Vizsgálat 1 Válaszadók száma	Kedvelt országok, kultúrák		Vizsgálat 2 Válaszadók száma
11	Anglia / Franciaország	Olaszország	12
9	Olaszország	Japán	11
7	Görög. / Spanyol.	Franciaország	6
5	Magyarország	Görög. / Spanyol. / Magyarország	5
4	Egyiptom / India	Anglia / Amerika / Kína / Egyiptom / Izrael	4
3	Távol- Kelet / Izrael	Németo. / India / Ausztrália	3
2	Portugália / Németor- szág	Afrika / Brazília	2
1	Brazília / Cseho. / Oroszo. / Belgium / Hollandia / Bulgária / Horvát. / Mexikó	Izland / Írorsz. / Thai- föld / Finno. / Töröko. / Mexikó / Ausztria / Ne- pál / Marokkó / Jamaika	1

A leghasznosabb nyelvnek mindkét csoportban az angolt tartották, az első esetben 88-an (94 %), a másodikban 61-en (67 %) választották. Néhány németül tanuló hozzátette: „Sajnos.” „Hát erre sajnos az angol a válasz, mert annyira elterjedt a világban, hogy úgymond minden országban kompatibilis, és ezért a legpraktikusabb angolt tanulni.” Legtöbbször azzal indokolták válaszukat, hogy az angol világnyelv, számos területen felhasználható (pl. számítástechnika, kereskedelem, ipar, szakirodalom).

A második helyen a német végzett, az első csoportban 24-en, a másodikban 23-an, közülük az első vizsgálatban 19-en, a másodikban 13-an az angollal együtt említették. A németet inkább Európán belül ítélték hasznosnak: a szomszédos országokban sokan beszélnek, Magyarországon a turizmusban, illetve a nemzetközi cégeknél hasznos. Más nyelvek (a francia, az anyanyelv, az orosz) egy-két szavazatot kaptak. Volt, aki azt mondta, hogy azok a nyelvek hasznosak, amelyeket kevesen beszélnek egy adott országban, mert ha valaki ezeket beszéli, akkor jól tudja hasznosítani a nyelvtudását.

Elképzelések a jó nyelvtanulóról, saját sikerességükről és nyelvérzékükről

Kíváncsiak voltunk, vajon a két csoport résztvevői mit gondolnak, mi kell ahhoz, hogy valaki sikeres nyelvtanuló legyen, a sikert minek tulajdonítják. A legtöbbször akarati tulajdonságokat említettek, mint például kitartás, szorgalom, akarat erő, türelem. Ennél kevesebben jelöltek meg velünk született képességeket, mint a nyelvérzék, vagy a jó hallás és a memória. Néhányan fontosnak tartották a benső motivációt („kell, hogy érdekelje”, „tudásszomj”, „kíváncsiság”) és az instrumentálisat („ha a nyelvtanulásra szüksége van célja megvalósításához”). Volt, aki szerint a siker kulcsa a rengeteg tanulásban és gyakorlásban, valamint az elhatározásban keresendő. Többször állították, hogy a sikeres nyelvtanuláshoz nem kell más, csak „fenék”.

Külső tényezőket jóval kevesebben soroltak fel, ezek közül leggyakoribb a pénz, az idő és a jó tanár volt. Néhányan említették csak a következő tényezők egyikét: célnyelvi környezetben tanulási és gyakorlási lehetőség, anyanyelvi beszélőkkel való rendszeres beszélgetés, megfelelő óraszám, az oktatás folytonossága, jó iskola, jó könyv, jó módszer, és korai kezdés. A legoptimistábbak a következő válasz hangzott: „ha nincs is nyelvérzéke, akkor is meg tud tanulni egy nyelvet valamilyen szinten”.

A két vizsgált csoport válaszaik jobbra megegyeztek, két alapvető különbség azonban feltűnt. A második csoportban 17-en választották azt, hogy a sok otthoni tanulás és gyakorlás elengedhetetlen a sikerhez, míg az első vizsgálatban senki. A másik lényeges különbség a tanárokról szólt: az első vizsgálatban 19-en tartották szükségesnek egy jó nyelvtanárt, a másodikban viszont csak négyen. A korai kezdés egyik csoport válaszaiban sem jelent meg a lényeges elemek között.

A válaszadókat arról is megkérdeztük, mennyire érzik magukat sikeresnek. Az első csoportban mindenki sikertelennek vagy nem túl sikeresnek nevezte magát, a másodikban 64-en (70 %). Tipikus válaszok voltak a következők: „Nem vagyok jó nyelvtanuló”; „Egyáltalán nem érzem magam sikeresnek.” Az első csoportban nyolcan reménytelennek érezték nyelvtanulási törekvéseiket: „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova.”

Kevesen indokolták sikertelenségüket, melyek között a következők szerepeltek: „a szorgalom kevés, ha anyagi háttér nincs hozzá”; „ami kötelező, azt nem szívesen tanulja az ember”; „másra tettem fel az életem”; „hiányzik belőlem a kitartás.” A második csoportban 12-en átlagosan sikeresnek tartották magukat, de többen közülük hozzátet-

ték, hogy több kitartással sikeresebbek is lehetnek volna. Tízen sikeresnek érezték magukat, mert úgy gondolták, jó a nyelvérzékük, könnyen tanulnak, és mert kitartóak.

A résztvevőket arra is megkértük, hogy értékeljék a saját nyelvérzéküket és indokolják döntésüket. Az első csoportban 27 %, a másodikban 44 % gondolta úgy, hogy nyelvérzéke rossz, vagy nem is létezik. Véleményüket az elmúlt évek tanulási tapasztalataira alapozták, hiszen folyamatosan nehézségekkel küzdöttek, több erőfeszítést kellett tenniük, hogy ugyanazokat az eredményeket ériék el, mint társaik: „Nem jó, ennyi év alatt már felsőfokú nyelvvizsgámnak kellene lennie.” Átlagos nyelvérzékkal rendelkezőnek gondolta magát az első csoport 21 %-a és a második csoport 20 %-a, mert „ha akartam, jól ment a tanulás”; vagy: „van amit hamar megérték, de van amit lassabban.” Az első csoportban 27 %, a másodikban 31 % érezte úgy, hogy a nyelvérzéke jó, illetve jobb, mint az átlag: „Sok dologra tanulás nélkül is rájövök, ráérezek”; „viszonylag jól tudtam memorizálni a szavakat”; „Jó: kiejtés, azonosulási képesség, memória”; „Szerintem elég jó a nyelvérzéke, nem okoz különösebb problémát a nyelvtanulás, és a helyes kiejtést is könnyen elsajátítom”.

Értelmezésükben a nyelvérzék összekapcsolódik a jó memóriával („rossz a memóriám, úgy érzem, hogy nem arra találtak ki engem, hogy ilyen multinyelveket beszéljek”), a gyors és könnyed tanulással. Annak van jó nyelvérzéke, aki szeret fordítani, gyorsan megjegyzi az új szavakat, és könnyen megbirkózik a nyelvtannal. Többen rámutattak, hogy a nyelvérzékük a különböző nyelvek esetén változó, egy másik résztvevő kétségbe vonta a fogalom létét: „Olyan nincs, hogy nyelvérzék, ha érdekel a nyelv, meg fogod tanulni.”

A résztvevők gyerekeinek nyelvtanulására vonatkozó tervek

Az utolsó kérdés arra keresett választ, hogy a résztvevők saját gyermeküket milyen korban, milyen nyelvre taníttatnák. Az első vizsgálat résztvevői közül csak néhánynak volt iskoláskorú gyereke, a második vizsgálatban azonban többen, így ők nem a terveikről, hanem a valóságról adtak számot.

A második csoportban 12 résztvevőnek volt már gyereke a vizsgálat idején, és mindannyian büszkén számoltak be arról, hogy gyerekeik milyen korán kezdtek idegen nyelvet tanulni, mennyire élvezik, milyen jól megy nekik: „lányom első osztályos, és német nyelvtagozatos osztályba jár. Nagyon tetszik neki a teljesen játékos formában való tanulás”; vagy: „gyermekeim nem tanultak nyelveket, de hatéves fiú unokám már iskola-előkészítőn németet tanult, és most ő a legjobb az első osztályban.” Ezek a gyerekek németül és angolul tanultak, volt aki mindkettőt.

Az első vizsgálatban 90-en (96 %), a másodikban pedig mindenki, akinek még nem volt gyereke a vizsgálat idején, úgy gondolta, hogy a gyerek minél korábban kezdje a nyelvtanulást, annál jobb. Az első vizsgálatban a résztvevők körülbelül fele az óvodában, a másik fele 6–8 éves kor között kezdené gyermeke idegen nyelvi taníttatását. A második csoportban voltak, akik túlzásba estek és úgy gondolták, nem lehet elég korán kezdeni: „Ha tudnék, és remélem fogok, professzionálisan németül, angolul és olaszul, mind a három nyelvre már kicsi korban”; vagy: „Szívem szerint anyanyelvi szinten csecsemőkorban.” Tizenhatan óvodáskorban, kilencen a lehető legkorábban kezdenék gyermekük taníttatását, de nem határozták meg, hogy pontosan hány éves kort értenek ez alatt. Az általános iskola elejét, a 6–8 éves kort nyolc fő, a 7–10 éves kort 11 fő tartot-

ta ideálisnak az nyelvtanulás kezdetére. Négyen ennél később, 10–12 éves korban kezdenék. Összesen öten mondták, hogy bár a korai kezdést fontosnak tartják, előbb mindenképp az anyanyelvet kell fejleszteni, és utána kezdődhet az idegen nyelv tanulása.

A két vizsgálatban összesen négyen kifejezetten ellenezték a korai kezdést, vagy a nyelvtanulást magát: „Nem tanítanám semmilyen idegen nyelvre.” Kétségeiket így fogalmazták meg a korai kezdés ellenzői: „Elbizonytalanodtam a saját példámon. Intenzív tanulással 12–13 évesen el lehet érni pillanatok alatt azt, amit 6 éves kortól. Nem hiszem, hogy érdemes, de angolra járatnám.” „Debil megoldás, hogy valaki ovitól nyelvet tanuljon, amit 14 éves koráig nemzetiségi óvodában, iskolában döngölnek bele, azt 14 évesen egy év alatt elsajátítja.” „Nincs sok értelme, hogy németül elmond egy verset, és ki van kiáltva csodagyereknek. Akármennyire utálok az angolt, azzal kezdeném vele.”

A nyelveket illetően igen határozottak voltak a válaszadók, az első vizsgálatban 92-en (98 %), a másodikban 39-en (43 %) az angolt, míg az elsőben csak heten, a másodikban pedig 27-en (30 %) a németet taníttatnák első idegen nyelvként gyermeküknek. A második vizsgálatban további hatan az olaszt, egy-egy résztvevő pedig a franciát és a horvátot választaná gyermekének. Nagyon kevesen válaszoltak úgy, hogy a nyelv kiválasztását a gyerekre bíznák, és azt tanulhatná ami érdekli. Ezt leginkább a második idegen nyelvvel kapcsolatban engednék meg, ami a legtöbb esetben a német, a francia, vagy az olasz lenne.

Összefoglalva: a válaszadók jelentős többsége úgy nyilatkozott, hogy hosszú távon a korai kezdés a siker nyitja, annak ellenére, hogy személyes tapasztalataik nem igazolták, sőt inkább cáfolták ezt a meggyőződést.

Következtetések

Visszatérve a tanulmány elején megfogalmazott kutatási kérdésekre, a célnyelv státuszával kapcsolatban világosan látható, hogy bár az attitűdöket és motivációt egyértelműen befolyásolja az, hogy milyen nyelvet tanulnak a diákok, az osztálytermi folyamatok legalább ennyire meghatározóak. Az orosz nyelv tanulásával kapcsolatban, annak ellenére, hogy a hozzáállás kedvezőtlenül alakult, mégis sok résztvevő számolt be érdekes, emlékezetes és hasznos osztálytermi élményről. Megfordítva is igaz: az oly rég vágyott angol és német tanulása még nem garantálja, hogy a nyelvtanuláshoz való hozzáállás, az órai motiváció kedvezően alakuljon. Mindezzel együtt úgy tűnik, hogy a kézzelfogható eredmények angoltól és németből születtek, illetve a sikertelenséget ezekkel kapcsolatban érzékelték legreálisabban a válaszadóink.

Mindkét vizsgálatban a vártnál több nyelvet tanultak a magukat sikertelennek tartó felnőttek. Ebből több dologra is következtethetünk. Egyrészt motiváltak általában a nyelvtanulásra, a közoktatásban kötelező egy, illetve két nyelvnél átlagosan többet tanultak. Ebben szerepet játszott az orosz nyelv, melynek tanulását minden résztvevő abba hagyta, amint tehette. Másrészt kétségek merülnek fel az erőforrások kihasználásának hatékonyságával kapcsolatban. Talán célszerűbb lenne egy nyelvet tanulni, de azt használható szintre fejleszteni.

Ez a nyelvtanulási tendencia optimizmusra ad okot: a válaszadók lényeges hányada nem adta fel a nyelvtanulást. Ez az attitűd egybecseng azzal, amit a kilencvenes évek közepén – szintén önbevalláson alapuló felmérés megállapított: a megkérdezettek jelentős hányada kedvezően állt hozzá a nyelvtanuláshoz (Terestyéni, 1996). Mindezekből viszont következik, hogy valami félrecsúszik a nyelvtanulás folyamatában.

A résztvevők jóval több nyelvi területen tartották magukat gyengének, mint jónak, és ebből a szempontból lényeges a nyelvi folyékonyság és a nyelvhelyesség szembeállítása. A válaszokból kiemelkedik egy vonulat, mely a hibátlan nyelvi produkciót nehezebbnek és egyben kevésbé lényesnek tartja a folyékonyságnál. Több válaszadó megfogalmazta ezzel kapcsolatos kudarca okát: bár tud beszélni, sok hibát vét.

A sikeres nyelvtanulás zálogaként legtöbbször akarati tulajdonságokat említettek. Ez valószínűleg a idegen nyelvi kontextussal szorosan összefüggő osztálytermi keretek közé szorult tanulással van kapcsolatban. A résztvevők ezek szerint nem osztják azt az általános kutatói nézetet, hogy a nyelvtanulás sikerét leginkább befolyásoló tényező a nyelvérzék és a motiváció. Érdekes, hogy a motivációt inkább mint a kitartó, szorgalmas tanulást értelmezik, a nyelvérzéket pedig inkább a jó memóriával azonosítják. Valószínűleg egyrészt egyéb iskolai tanulási tapasztalataik, másrészt pedig azok az implicit módon sugallt nyelvelsajátítási elméletek állnak a háttérben, melyekkel az iskolában eltöltött évek során azonosultak. További kutatás szükséges annak feltárására, hogy a tanárok javaslatai és a manapság oly divatos tanulói tréning milyen változásokat idézhet elő ezen a területen.

A tanulságok szerint az osztálytermi folyamatok alapvetően befolyásolják a nyelv-tanulók hozzáállást, motivációját és nyelvi teljesítményét. Két kérdéskörben találtunk lényeges dolgokat. Elgondolkodtató, hogy a számonkérést, mérést és értékelést hogyan élték meg a megkérdezettek. A válaszokból egyértelműen következik, hogy ezen a területen a tanárok módszertani kultúráján feltétlenül változtatni kell. A másik terület a nyelv-tan, a tudatos szabálytanulás hasznosíthatósága és a drillezés. Úgy tűnik, az alkalmazott nyelvészeti kutatások idevágó tapasztalatai még nem értek el az osztálytermi szintre.

Amint az más osztálytermi vizsgálatból is tudható (pl. Nikolov, 1999c), a színes, nemzetközi tananyagok, kommunikatív szlogenek ellenére a hazai nyelvoktatásra a hagyományos, nyelvi struktúrákra épülő rejtett tanterv jellemzői bontakoznak ki. A megkérdezettek többsége nyelv-tan-centrikus, értelmetlen magoláson, unalmas ismétlésen alapuló nyelv-tanulási tapasztalatokat idézett fel. A kellemes osztálytermi élmények közül visszaköszönnek a nyelvi jelentésre koncentráló, kommunikatív feladatok, a játékos, kognitív kihívást jelentő tevékenységek, valamint a szintén játékosan megszervezett nyelvi formát gyakoroltató feladatok. A legkellemetlenebb élmények többsége ugyanakkor a számonkéréshez és a nyelvtani gyakorláshoz kapcsolódik. A válaszokból a motiváció fokozatos csökkenésének tendenciája rajzolódik ki: a kudarc újabb kudarc-hoz vezet, elkedvetlenít. Úgy tűnik, a nyomtatott tananyagoknak jóval kisebb szerep jut, mint azt a tanárképzésben feltételezni szokás.

A nyelv-tanár szerepe meghatározónak tűnik a válaszokból. Az oly sokszor kritizált orosz tanárok közül több emlékezetes, humánus tanárportré körvonalazódik, számos kellemes élmény kötődik személyükhöz. Érdekes, hogy a megkérdezettek a kiváló nyelv-tanárt elsősorban személyiségvonásaival jellemezték, és csak másodsorban nyelvi, szakmai készségével. A mai kontrasztektált tanártársadalom és a tanárképzés számára ebből is levonhatóak tanulságok. További vizsgálatokra van szükség annak megállapítására, hogyan járulnak hozzá az általános és középiskolai nyelv-tanárok a diákok sikeréhez, illetve sikertelenségéhez.

Az iskolai nyelvoktatás problémáit jelzi még az iskolán kívüli nyelv-tanulás magas aránya. Ez annál is lényegesebb, mivel gyakran elhangzik, hogy csak a különösen igé-

nyes szülők költenek ilyen célra. Ebből a vizsgálatból az derül ki, hogy a hátrányos helyzetű, lassan haladóknál még a hazai átlag 40 százalék körülénél is magasabb lehet az átlag.

A nyelvvizsgákhoz két gondolkör is kapcsolódik. Kiválóan jellemzi a jelenlegi nyelvi érettségi presztízsének hiányát, hogy az interjúk során egyetlen válaszadó sem említette az idegen nyelvi érettségijét nyelvtudása mércéjeként. Ugyanakkor magas arányban rendelkeztek a magukat sikertelennek tartó résztvevők ilyen bizonyítvánnyal, mely ezek szerint semmit sem bizonyít. Ráadásul az érettségizettek és nyelvvizsgával rendelkezők, egy kivétellel, mind jártak iskolán kívül is magánórára. Tehát még erre sem készítette fel őket a közoktatás.

A nyelvtudás szükségletelemzése a szakirodalomban megfogalmazott trendeket tárta fel: az idegen nyelveket, elsősorban az angolt és a németet, a magyarok jellemzően nemzetközi kommunikációs helyzetekben használják – vásárláskor, utazáskor – és jóval ritkábban munkavállalóként, de nem a célnyelvet anyanyelvként beszélőkkel. Ez jellemzőbb a németre, mint az angolra. A tendencia egybeesik az európai uniós felmérés (Eurobarometer 54, 2001) adataival is, de a magyarok helyzete azért mégis más: míg egy brit vagy francia turista vagy munkavállaló jó eséllyel találkozhat külföldön olyanokkal, akik az ő nyelvén képesek kommunikálni, ez a magyarok esetében valószínűtlen.

A válaszokból arra is következtethetünk, hogy a résztvevők jelentős hányadát akadályozná a mobilitásban a nyelvtudásuk szintje. Mindezek miatt a hazai nyelvpolitikai célok megfogalmazásakor feltétlenül figyelembe kell venni, hogy valószínűleg sok magyar felnőttre jellemzőek az itt kapott válaszok. További, reprezentatív mintán végzett kutatásra van szükség ahhoz, hogy reális célokat lehessen meghatározni a hazai közoktatás számára (Nikolov, 2001b).

A nyelvtanulási folyamat kezdetével kapcsolatban indokolatlanul elfogultan nyilatkoztak a vizsgálat résztvevői. Bár ők maguk szinte kivétel nélkül korai programokban tanultak nyelveket és nem sikerült jó szintet elérniük, saját gyerekeik számára, kevés kivétellel, a lehető legkorábbi kezdést tartanak megfelelőnek. Ez a trend sem hazai különlegesség, világszerte jellemző (Nikolov és Curtain, 2000; Nikolov, 2000). Feltétlenül összehasonlító kutatásokra van szükség, hogy a korai nyelvtanítás sikerét befolyásoló tényezőket alaposan megvizsgáljuk. Várható, hogy ezen a területen is a tanárképzésre helyeződik a hangsúly (Nikolov, 2000).

Oktatásszervezési kérdés a nyelvtanulás folytonosságának biztosítása. Két külön aspektusról van szó: egyrészt, az általános iskolában megkezdett és éveken át tanult nyelv folytatásáról a középiskolában, másrészt, nem kevésbé hangsúlyosan, a megkezdett nyelvtanulás megfelelő kihívást jelentő szinten, és lehetőleg hasonló nyelvtanítási módszertani alapelvek alapján történő folytatásról. A vizsgálat résztvevői között igen magas volt azok aránya, akik a már tanult nyelvet vagy nem folytatták, vagy álkézdőként elveszítették motivációjukat a középiskolában.

Az élő idegen nyelvekhez és más kultúrákhoz való hozzáállással kapcsolatos kérdésekre adott válaszokból néhány érdekes jelenséget tapasztaltunk. A várakozásnak megfelelő az angol nyelv népszerűségének erősödése, és az sem okoz meglepetést, hogy a célnyelvi kultúra kevésbé vonzó, és ezzel összhangban az integratív motiváció elhanyagolható a hazai idegen nyelvi környezetben (Nikolov, 1999b). Meglepő azonban az a negatív felhang, mely számos németül tanuló felnőtt válaszából kicseng. Vesztesnek

érik magukat, mert németül tanultak, hozzáállásuk az angolhoz határozottan ellenséges, de elismerik, hogy világnyelv és hasznos.

A némettel kapcsolatban további érdekesség, hogy nem kapcsolódik hozzá benső motívum, nem találják magát a nyelvet önmagában vonzóknak. Ez valószínűleg a német nyelvtudás presztízsével függ össze: Terestyényi (1996) vizsgálatából kiderül, hogy az idősebb és alacsonyabb iskolai végzettségűek között magasabb a németül tudók aránya, míg a fiatalabb és magasabb iskolázottságúak körében a angolul tudóké.

A válaszadók a legvonzóbb nyelveket hangzásuk alapján választják ki, és jobbra olyanokat, melyeket sosem tanultak. Mindez összhangban van a szimpatikusnak tartott kultúrák kiválasztásával: ezek között elenyésző számban jelölték meg a leggyakrabban tanult nyelveket, és igen magas arányban a franciát, olaszt és spanyolt. Hosszabb távon ezekkel a tényekkel feltétlenül kezdeni kellene valamit, hogy ezeket a nyelveket is válasszathassák az iskolában a diákok. Ezen a területen további kutatásra van szükség, és elképzelhető, hogy például idehaza a francia nyelv tanulására jóval többen motiváltak, mint ahányan eddig esélyt kaptak a tanulására.

A kutatás korlátai

Kutatásmódszertani szempontból a vizsgálat több okból kifogásolható. Középponti témája negatív: sikertelen nyelvtanulókkal foglalkozik, a kiválóak és a jók helyett. Ugyanakkor azt reméljük, az eredmények bepillantást engednek olyan területekre, ahol egyrészt a sikerekről is megtudunk dolgokat, másrészt a gyengén teljesítők szempontjából alkalmunk nyílik átgondolni saját nyelvtanítási gyakorlatunkat. Tanárként mindannyian hajlamosak vagyunk a gyorsabban haladókkal, a motiváltabbakkal szívesebben foglalkozni, mivel az a tükör, amelyet ők tartanak nekünk, lényegesen kedvezőbb képet enged magunkról kialakítanunk, mint a lassúbb, lemaradozó, kevésbé motivált, ellenálló, esetleg kevésbé tehetséges nyelvtanulók.

Kritikus vonása a kutatásnak, hogy a konkrét személyes példák ellenérzést válthatnak ki. A megkérdezettek név és tét nélkül tárták fel tapasztalataikat. Ha csak töredéke igaz mindannak, amit nyelvtanárként magunkra nézve sértőnek, igazatlannak tarthatnánk, már volt haszna a munkánknak. Sikertelen olyan kérdésekre ráirányítani a figyelmet, ahol feltétlenül jobbításra van szükség.

Szubjektív szempontok alapján választottuk ki a résztvevőket, ezért sem alkothattak homogén csoportokat. Kiderült, hogy a sikertelenség fogalma is igen széles skálán mozog: volt, aki nyelvvizsgálója ellenére alulértékelt nyelvi készségeit, mások pedig, főként a második csoportban, viszonylag nagy önbizalommal nyilatkoztak önmagukról. A közel kétszáz megkérdezettől nem állíthatjuk, hogy a sikertelen magyar nyelvtanulókat statisztikailag reprezentálják, de nagy valószínűséggel állítható, hogy a feltárolt trendek alkalmasak arra, hogy további kvantitatív vizsgálattal ellenőrizzük, mennyiben általánosíthatóak ezek a megállapítások.

Nem alkalmaztunk a kutatásban objektív mérőeszközöket a nyelvtudás szintjének meghatározására, kizárólag a résztvevők önértékelésére alapoztunk. További kutatás során több forrásból szükséges adatokat nyerni: a nyelvi teljesítmények mellett fontos volna ismerni a nyelvtanárok véleményét és konkrét empíriára is szükség volna az osztálytermi folyamatokról.

Végül korlátozza a tapasztalatok általánosíthatóságát, hogy egyszeri, keresztmetszeti adatgyűjtésre nyílt csak alkalom, a folyamatokra kizárólag a visszatekintések-

ből következtethetünk. Nem tudhatjuk, hogyan értékelték volna önmagukat a résztvevők a nyelvtanulási folyamat különböző szakaszaiban, hogyan és miért változott önértékelésük az évek során.

Összegzés

Vizsgálatunk célja az volt, hogy betekintést nyerjünk olyan felnőttek nyelvtanulási tapasztalataiba, akik nem tartoznak a hazai idegennyelv-tanítás sikertörténetei közé. A kutatásból néhány lényeges trend bontakozott ki, de feltétlenül további vizsgálatokra van szükség ahhoz, hogy megtudjuk, mennyire jellemzőek az itt talált adatok, osztálytermi élmények, és mindezek mennyiben járultak hozzá a résztvevők viszonylagos kudarcához.

Szándékaink között lényeges helyet foglal el, hogy az itt közreadott elemzéssel a témára fogékony szakmabeli olvasót vitára és az itt felvetett kérdések továbbgondolására, esetleg újabb vizsgálatokkal a következtetések megcáfolására vagy alátámasztására motiváljuk. Elismerjük, a sikeresség és sikertelenség nehezen definiálható fogalmak, ugyanannak a skálának két véglete. Féltő, hogy a hazai nyelvtanulók között mégis a negatív véglet felé eső szakaszon többen helyezkednek el. Ezért reméljük, olyan kérdésekre irányítottuk a figyelmet, amelyek megválaszolásával többen kerülnek át a sikeres tartományba.

IRODALOM

- Crookes, G., és Schmidt, R. (1991). „Motivation: Reopening the research agenda.” *Language Learning*, 41, pp. 469–512.
- Dörnyei Zoltán. (1994). „Motivation and motivating in the foreign language classroom.” *Modern Language Journal*, 78, pp. 273–284.
- Dörnyei Zoltán. (1996). „Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában.” *Modern Nyelvoktatás*, vol. 2, nr. 4, pp. 3–21.
- Dörnyei Zoltán. (1998). „Motivation in second and foreign language learning.” *Language Teaching*, 31, pp. 117–135.
- Dörnyei Zoltán. Nyilasi, Emese és Clément, Richard. (1996). „Hungarian school children’s motivation to learn foreign languages: A comparison of target languages.” *Novelty*, 3 (2), pp. 6–16.
- Eurobarometer 54 Special: Europeans and Languages*. (2001). International Research Associates. <http://europa.eu.int/comm/dg10/epo>
- Fekete Hajnal, Major Éva és Nikolov Marianne (szerk.). (1999). *English language education in Hungary: A baseline study*. Budapest: The British Council.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1992). „A student’s contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables.” *Language Teaching*, 25, pp. 211–220.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1993). „A student’s contributions to second-language learning. Part II: Affective variables.” *Language Teaching*, 26, pp. 1–11.
- Gass, S. és Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gazsó Ferenc. (1997). *A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer*. Budapest: MTA Nemzeti Stratégiai Kutatások, BKE, Szociológiai Tanszék.
- Halász Gábor és Lannert Judit. (1998). *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Budapest: OKI.

- Medgyes Péter és Miklósy Katalin. (2000). *The language situation in Hungary*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Nagy Emese. (2001). Do early birds really catch the worm? A case study of unsuccessful early starters. Unpublished MEd Dissertation. Pécs: University of Pécs.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. és Todesco, A. (1996). *The good language learner*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Nikolov, Marianne. (1999a). The socio-educational and sociolinguistic context of the examination reform. In: Fekete, H., Major, É., és Nikolov, M. (szerk.), *English language education in Hungary: A baseline study*. (pp. 7–20) Budapest: The British Council.
- Nikolov Marianne. (1999b). ‘Why do you learn English?’ ‘Because the teacher is short.’ Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3 (1), pp. 33–56.
- Nikolov Marianne. (1999c). „Classroom observation project.” In: Fekete Hajnal, Major Éva és Nikolov Marianna (szerk.), *English language education in Hungary: A baseline study*. (pp. 221–50) Budapest: The British Council.
- Nikolov Marianne és Curtain, Helena (szerk.). (2000). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nikolov Marianne. (2000). „Research into Early Second Language Acquisition.” in: Moon, Jayne és Nikolov Marianne (szerk.). *Research into Teaching English to Young Learners: International Perspectives*. Pécs: University Press Pécs.
- Nikolov Marianne. (2001a). „A study of unsuccessful language learners.” in: Dörnyei Zoltán és Schmidt, R. (szerk.). *Motivation and second language acquisition*. Hawaii: University of Hawaii Press. pp. 149–170.
- Nikolov Marianne. (2001b). „Minőségi nyelvtanítás – a nyelvek európai évében.” *Iskolakultúra*, 11, (8), pp. 3–12.
- Terestyéni Tamás. (1996). „Vizsgálat az idegennyelv-tudásról.” *Modern Nyelvtanítás*, vol. 2, nr. 3 pp. 3–16.
- Vágó Irén. (1999). *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Budapest: OKKER.

Köszönetnyilvánítás

Megköszönjük mindazoknak a hallgatóknak a munkáját, akik a tanulmányhoz az interjúkat készítették a PTE BTK Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék *Child SLA in the classroom* című kurzusán 1999 őszén. Hálásak vagyunk minden résztvevőnek, hogy megosztották velünk tapasztalataikat. Továbbá köszönet illeti Horváth Józsefet a cikk szövegének jobbításához adott hasznos javaslataiért.

K DICTIONARIES – NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ

PASSWORD

Angol-magyar tanulói szótár
magyar-angol mutatóval
B/5 1144 oldal, Irányár: 4900 Ft

A PASSWORD szótár

mintegy 28 ezer címszót és idiomatikus kifejezést tartalmaz. A szavak használatát több mint 40 ezer élő nyelvi, folyamatos angol szövegből vett példamondat mutatja be. Mintegy 45 ezer magyar ekvivalens segíti a tanulót a szavak megértésében.

VILÁGOS SZERKEZETŰ:

a szócikkek felépítése, tagolása jól áttekinthető. Az angol-magyar szótári részt egy magyar-angol mutató követi. A Függelékben egy rövid nyelvtani összefoglaló, az ország- és népnevek, a gyakori keresztnévek, a mértékegységek és a különböző iskolarendszerek összehasonlító táblázata, valamint 16 tematikus kép kapott helyet.

TANULÓBARÁT:

jól egyesíti magában az egynyelvu és a kétnyelvű szótárok előnyeit. A szavak nyelvi- nyelvtani meghatározása, értelmezése, kiejtése és használata angol szöveggörnyezetben történik, ugyanakkor a tömör magyar fordítások átsegítik azokon a megértésbeli nehézségeken, amelyek különösen a nyelvtanulás kezdeti időszakában jelentkeznek. A legfontosabb nyelvi-nyelvtani buktatókra keretes példamondatok hívják fel a figyelmet.

MODERN:

bőségesen merít a legújabb szavak, kifejezések és jelentések tárházából, egyebek közt az „informatikai forradalom” nyelvi hozadékából, hogy a tanulók ne csak pontos és megbízható adatokat, hanem naprakész, friss szótanyagot is kapjanak.

Nyelvhasználati kérdések a magyar felsőoktatás idegen nyelvű képzésében

Bevezetés

A téma kutatása iránt 1983 óta érdeklődöm, amikor a Veszprémi Egyetemen megbízást kaptam arra, hogy közreműködjem a vegyész-mérnök hallgatók részben angol nyelvű képzésének tervezésében és megvalósításában. Éveken át számos módon közvetlenül is megtapasztaltam, milyen óriási nyelvfejlesztési lehetőségek rejlenek a szakmai tartalom idegen nyelven történő elsajátításában, milyen specifikus kihívásokkal találja szemben magát a nyelvtanár, a szakmai oktató és a hallgató, akiknek szoros együttműködése nélkül – véleményem szerint – szinte elképzelhetetlen a program sikeres megvalósítása. Az oktatás mellett kutatási tevékenységem kiterjedt a képzés több szempontjára az együttműködési formák kidolgozásától, a szakmai nyelvhasználat jellegzetessége és a kompetenciák vizsgálatán át a tanárképzésben rejlő lehetőségek kihasználásáig. Ezért is figyeltem fel az egyik külföldi szaknyelv-kutatási konferencián arra a felmérésre, amelyet skandináv országok felsőoktatási intézményeiben végeztek angol nyelvű képzési programokra vonatkozóan (Hellekjaer–Westergaard, 2001). Ez indított arra, hogy a témát újabb szempontból is vizsgáljam, ezúttal a magyarországi felsőoktatási intézményekben folyó idegen nyelvű képzést nemzetközi kontextusba helyezve.

Ennek érdekében 2002 júniusában kérdőíves felmérést végeztem. Az Oktatási Minisztérium segítségével a kérdőívek valamennyi magyarországi felsőoktatási intézmény rektorához, főigazgatójához eljutottak. Ezúton is megköszönöm Mang Bélának, az Oktatási Minisztérium felsőoktatási helyettes államtitkárának és Sárvári Juditnak, az Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Főosztálya nyelvvizsga referensének, hogy támogató levéllel segítették elő a felmérés sikerét. Egyúttal köszönetemet fejezem ki valamennyi válaszadónak szíves közreműködésükért. Jelen tanulmányban a felmérés adatainak értékelése alapján tárgyaljuk a felsőoktatási idegen nyelvű képzés nyelvhasználatával kapcsolatos kérdéseket.

Az idegen nyelvű képzés – általános megfogalmazás szerint – olyan oktatás, amelyben a tannyelv egy idegen nyelv. Mind a külföldi, mind a hazai felsőoktatási intézmények egyre növekvő számban kínálnak idegen nyelvű (angol, német, francia, egyéb) képzést is a különféle csere- és együttműködési programok keretében. Egész Európában ünnepelték 2002 októberében, hogy például az ERASMUS programokban résztvevő diákok száma elérte az egy milliót. A hazai és külföldi felsőoktatási intézmények közötti átjárhatóságot kredit-ekvivalencia egyezményekkel is biztosítják, és egyre több intézmény tervezi idegen nyelvű programjainak bővítését. A teljes jogú partnerség érdekében lényeges a magyar felsőoktatási intézmények számára, hogy hallgatóik mobi-

litásának ösztönzése mellett készen álljanak – azonos arányban – külföldi hallgatók fogadására is.

Az idegen nyelvű oktatási forma sajátossága, hogy a kommunikáció túlnyomórészt nem a képzés résztvevőinek anyanyelvén folyik. Figyelembe kell vennünk, hogy a közösen használt idegen nyelv nemcsak a tudás megszerzésének eszközeként, hanem az ismeretek alkalmazásának céljaként is szolgál. Elemző és értékelő tanulmányok sora (Johnson és Swain, 1997) támasztja alá e specifikus képzési forma számos előnyét, pozitív eredményeit, amelyek – általánosan elfogadott megfogalmazás szerint – megmutatkoznak mind a szakmai tanulmányi fejlődésben, mind az idegennyelv-használati képesség és a személyiség fejlődésében. Ugyanakkor az idegen nyelven történő oktatás tisztázásra váró kérdéseket is felvet: ugyanolyan módon közvetíthető-e az oktatási tartalom idegen nyelven, mint ahogyan az anyanyelvű képzésben; milyen specifikus kompetenciák kialakítása és fejlesztése kívánatos a hatékony nemzetközi képzés érdekében; milyen hatást gyakorol a szakmai tartalom idegen nyelven folyó oktatása az anyanyelv fejlődésére.

A téma aktualitásához és fontosságához képest az idegen nyelvű képzésre irányuló kutatások száma mind nemzetközi, mind hazai vonatkozásban rendkívül csekély. A magyarországi helyzetről legátfogóbb képet nyújtó kutatás eredménye Vámos Ágnes Magyarország tannyelvi atlasza (1998), amelyben a szerző két tannyelvű oktatásra vonatkozó információkat, térképeket és diagramokat közöl. Megtudhatjuk, hogy az 1996/97-es tanévben magyar–idegen nyelvű oktatás folyt Magyarországon összesen 9 általános iskolában és 51 középiskolában, azaz 30 gimnáziumban és 21 szakközépiskolában (Vámos, 1998: 39). A felmérés azonban nem terjedt ki az idegen nyelv mint tannyelv vizsgálatára a felsőoktatási intézményekben.

Kutatók, oktatáspolitikusok, oktatásfejlesztők és a téma iránt érdeklődők számára jelenleg nem állnak rendelkezésre olyan magyarországi adatok, amelyek alapján a mai helyzet, különösen a nyelvhasználatra vonatkozó kép széles spektrumban, többféle szempontra és a nemzetközi kontextusra is kitékintve elemezhető. Ennek a hiánynak a pótlására vállalkoztam a magyarországi felsőoktatási intézményekben folyó idegen nyelvű képzés vizsgálatával.

A kutatás háttere és célja

A kutatásban abból indultam ki, hogy:

- 1) a magyartól eltérő idegen nyelvű képzés jellemzői a külföldi és a magyar felsőoktatás általános kontextusában vizsgálhatók;
- 2) a magyar és az idegen nyelvű képzés között jelentős különbségek vannak, amelyek szervezési, szakmai–tartalmi, pedagógiai, nyelvi–kommunikációs, valamint interkulturális szempontokra terjednek ki;
- 3) az idegen nyelvű képzés tervezése, megvalósítása olyan sajátos tevékenységek láncolata, amely a résztvevőktől (oktatásszervezők, oktatók és hallgatók) specifikus kompetenciákat igényel;
- 4) a sikeres idegen nyelvű képzéshez szükséges szervezői, oktatói és hallgatói kompetenciák kialakításához és fejlesztéséhez célszerű és lehetséges segítséget nyújtani.

A kutatás célul tűzte ki, hogy:

- felméri a magyarországi felsőoktatási intézményekben folyó idegen nyelvű képzés főbb jellemzőit;
- elemzi a hazai képet a nyelvhasználat vizsgálatához elengedhetetlenül szükséges szempontokból;
- nemzetközi kontextusba helyezve (norvég, dán, finn, svéd, holland adatok) hasonlítja össze – azonos szempontok alapján – a magyarországi jellemzőket;
- alapot nyújt további kutatásokhoz a feltárt és leírt eredmények összegzésével.

A kutatás módszere

A 2002 júniusában végzett kérdőíves felmérés célja az volt, hogy a magyarországi felsőoktatási intézmények körében információt szerezzünk programszervezőktől és oktatóktól a teljesen vagy részben idegen nyelvű programokról, az idegen nyelvű általános és szakmai kommunikáció nyelvhasználati jellemzőiről, szükségleteiről. A kérdőív adatait a válaszadók köréből készített interjúkkal, megfigyelésekkel, valamint dokumentumelemzésekkel egészítettem ki. Bár a felsőoktatási intézményekben folyó idegen nyelvű képzésre csekély számú kutatás irányul, sikerült a témához kapcsolódó finn, norvég, dán, svéd és holland kutatási adatokat megismerni (Räsänen, 2000; Hellekjaer–Westergaard, 2001; Klaassen, 2001), amelyekkel a magyarországi felmérés eredményei összevethetők. A kérdőívet már úgy állítottam össze, hogy összehangban álljon a témában végzett felmérésekkel, s így lehetővé váljék az azonos szempontok szerinti összehasonlítás. Räsänen (2000) kutatása a finnországi Jyväskyläi Egyetemen folyó angol nyelvű oktatásra vonatkozik, Klaassen (2001) PhD-disszertációja pedig a hollandiai Delfti Műszaki Egyetem angol nyelvű oktatásának – elsősorban az oktatók előadói kompetenciáinak – vizsgálatával foglalkozik. Hellekjaer–Westergaard (2001) felmérése 20 norvégiai, 15 svéd, 10 finn és 10 dán felsőoktatási intézmény angol nyelvű képzési programjainak vizsgálatára irányult. A forrásokból nyert adatokat – egyszerűsítve – skandináv adatoknak nevezem a továbbiakban. A felsőoktatási intézményekben folyó, több nyelvre is kiterjedő, további felmérésekről, amelyek célja e specifikus képzési forma nyelvhasználatának több szempontból történő feltárása és leírása, nincs tudomásom.

A kérdőíves felmérés a következő területekre terjedt ki: tájékoztató adatok, az idegen nyelvű képzés jellege, a képzés célja, az oktatószemélyzet bevonása, felkészítés, a kurzusok tervezése, a program értékelése, fejlesztési igények.

A tájékoztató adatok összegyűjtésével információt kívántunk szerezni a magyarországi felsőoktatási intézményekben folyó idegen nyelvű képzési programok *szintjéről* (egyetemi alapképzés, főiskolai alapképzés, posztgraduális képzés, szakirányú továbbképzés, doktori képzés vagy egyéb); a képzés *nyelvéről* (angol, német, francia, orosz, egyéb); *időtartamáról* (néhány hét, 1 félév, 1 év, 1–3 év, 3–5 év, 5 évnél több); az oktatók, valamint a hallgatók *anyanyelvéről* (magyar, az idegen nyelvű képzés nyelve vagy egyéb). Az idegen nyelvű képzés jellegének megállapításához a kérdések arra irányultak, hogy az egész képzés vagy a képzés egy része során milyen *tevékenységek* folynak idegen nyelven (előadás, szeminárium, gyakorlati foglalkozás, diplomamunkák vezetése, konzultációk, egyéb), milyen időtartamban és arányban. A kérdőív következő kérdése arra vonatkozott, hogy milyen *célből* indították az intézmények az idegen nyelvű képzést (nemzetközi hallgatóság bevonása, hazai hallgatóság bevonása, a kurzus csereprogram része, a szakmai idegennyelv-használat segítése, interkulturális kommuniká-

ció elősegítése, fejlődő országokkal való együttműködés vagy egyéb). Az *oktatászmélyzet bevonásának* felméréséhez a kérdés arra irányult, hogyan választották ki a kurzusok oktatóit: a meglévő oktatók saját kezdeményezéséből jelentkeztek, a meglévő oktatókat felkérték, külső oktatókat szerződtettek vagy egyéb módon. A kérdőív több kérdéscsoportja vonatkozott az oktatók és a hallgatók *felkészítésére*. Felkészítették-e szervezett formában az oktatókat feladataik idegen nyelven történő ellátására; ha igen, milyen módon; a hallgatókat idegennyelv-tudásuk alapján választották-e ki; ha igen, akkor ezt hogyan vették figyelembe; felajánlottak-e a képzésben résztvevő magyar, illetve külföldi hallgatóknak nyelvfejlesztő képzést; ha igen, milyen jellegű képzést. A *kurzusok tervezésére* irányuló részben azt kérdeztük, hogy az idegen nyelvű kurzusokat eltérően tervezték-e az anyanyelven tartott kurzusokétól. Amennyiben igen, kértük az eltérések közlését. A *program értékelése* rész a kurzusok megítélését kérte az oktatók, a hallgatók, illetve az oktatásszervezők véleménye alapján. Kérdéscsoport irányult annak a megállapítására, hogy a programban résztvevő hallgatóknak volt-e idegen nyelvi problémája, milyen arányban, és milyen jellegű problémák merültek fel. Hasonlóképpen kértünk adatokat az oktatókra vonatkozóan is. A *fejlesztési igények* felméréséhez azt kérdeztük, hogy szükségesnek tartják-e a hallgatók, illetve az oktatók nyelvtudásának vagy egyéb készségeinek fejlesztését, és ha igen, milyen jelleggel és milyen mértékben.

A minta

A kérdőívre 34 intézményből érkezett válasz (17 egyetem és 17 főiskola), ami 90 százalék fölötti eredménynek tekinthető. Közülük 9 intézmény (4 egyetem és 5 főiskola) jelezte, hogy jelenleg nem folytatnak idegen nyelvű képzést. Ezenkívül nem lehetett fi-

1. táblázat. A feldolgozott információkhoz adatokat nyújtó intézmények

EGYETEMEK

1. Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest
2. Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest (TANOK)
3. Debreceni Egyetem, Debrecen (Orvos- és Egészségügyi Centrum)
4. Szent István Egyetem, Gödöllő (Állatorvostudományi Kar)
5. Miskolci Egyetem, Miskolc (Anyag-és Kohómérnöki Kar, Külföldi Hallgatók irodája)
6. Pécsi Tudományegyetem, Pécs (Általános Orvostudományi Kar, Gyógyszertudományi Kar, Közgazdaságtudományi Kar, Pollack Mihály Főiskolai Kar)
7. Semmelweis Egyetem, Budapest (Általános Orvostudományi Kar, Fogorvostudományi Kar, Gyógyszertudományi Kar, Külföldi hallgatók Titkársága)
8. Szegedi Tudományegyetem, Szeged (Állam- és Jogtudományi Kar, Általános Orvostudományi Kar, Gyógyszertudományi Kar)
9. Veszprémi Egyetem, Veszprém (Nemzetközi és Projekttervezési Osztály)
10. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba

FŐISKOLÁK

1. Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest (KVIFK, KKFK, PSZFK)
2. Budapesti Műszaki Főiskola, Budapest (Bánki Donát Főiskolai Kar)
3. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros
4. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola, Veszprém
5. Általános Vállalkozási Főiskola, Budapest

gyelembé venni azokat a kérdőíveket sem, amelyek a kutatási téma szempontjából nem megfelelő információt nyújtottak, például a lektorátusi tevékenységre, nyelvtanárképzésre, műveltségterületi tanítóképzésre, szűkebb szakképzéshez kapcsolódó nyelvfejlesztésre (óhéber, ógörög) vonatkozóan.

A felmérés során összesen 15 magyarországi felsőoktatási intézmény (10 egyetem és 5 főiskola) által nyújtott adatokat vettem figyelembe (45. old., 1. táblázat).

Egy-egy intézmény egyszerre több karra, több nyelven és szinten folyó idegen nyelvű képzésről is nyújtott információt, amelyeket az adott kategóriáknál külön programként tüntettem fel. Összesen 69 angol, német és francia nyelvű (53 egyetemi, 18 főiskolai szintű) képzési programot dolgoztam fel a következő főbb szakterületeken való csoportosításban: műszaki, gazdasági, orvosi (gyógyszerészet, állatorvosi), jogi–államigazgatási szakterület (2. táblázat).

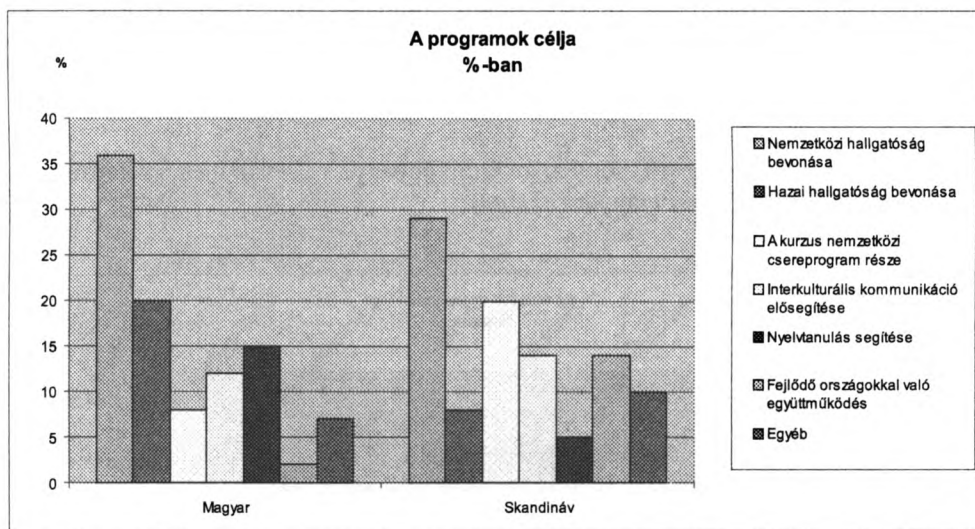
2. táblázat. A programok elemzésének megoszlása képzési szintek, nyelvek, főbb szakterületek között

Szint	Nyelv	Szakterület	Intézmény
Egyetemi	Angol	Műszaki	BMGE, ME VE
Egyetemi	Angol	Gazdasági	BKÁE, PTE
Egyetemi	Angol	Orvosi	DE, PTE, SE SZE
Egyetemi	Angol	Állatorvosi	SZIE
Egyetemi	Angol	Jogi	KGÁE, PPKE
Egyetemi	Német	Műszaki	BMGE
Egyetemi	Német	Orvosi	SE
Egyetemi	Német	Jogi	PPKE, SZE
Egyetemi	Francia	Műszaki	BMGE
Egyetemi	Francia	Gazdasági	BGF, SZIE
Egyetemi	Francia	Jogi	PPKE, SZE
Főiskolai	Angol	Műszaki	BMF
Főiskolai	Angol	Gazdasági	ÁVF, BGF, DF
Főiskolai	Német	Műszaki	DF
Főiskolai	Német	Gazdasági	BGF, SZIE, ÁVF
Főiskolai	Német	Hittudományi	VÉHF
Főiskolai	Francia	Gazdasági	BGF, SZIE

Az idegen nyelvű képzés célja, jellege

A magyarországi felsőoktatási intézményekben az idegen nyelvű képzés indításának legjellemzőbb célja a nemzetközi hallgatóság bevonása, ennél kisebb arányban a hazai hallgatóság oktatása. Ebből a szempontból eltérés mutatkozik az egyetemi és főiskolai

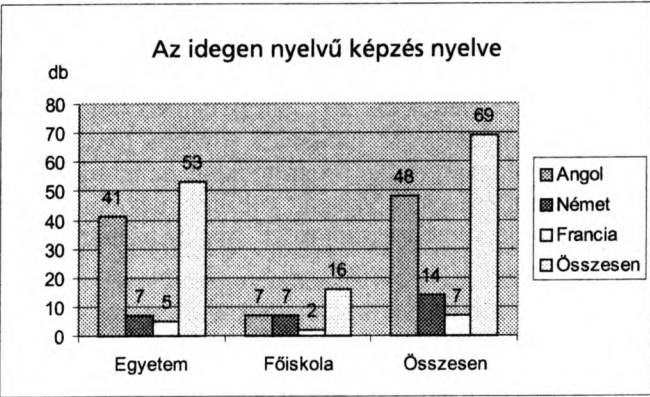
szintű képzés között. Míg az egyetemi képzésben erősen dominál a nemzetközi hallgatóság bevonásának célja, a főiskolai képzésben a hazai hallgatóság bevonása a jellemzőbb. Ha a magyarországi adatokat az elérhető külföldi (Dánia, Finnország, Norvégia, Svédország) eredményekkel vetjük össze (1. ábra), látható, hogy a nemzetközi hallgatóság megnyerése az elsődleges cél mindenütt, továbbá fontosságot tulajdonítanak mind a külföldi, mind a magyarországi programokban az interkulturális kommunikáció, a nyelvtanulás elősegítésének. A vizsgált külföldi intézményekben a kurzusok jelentős többsége nemzetközi csereprogram része, míg ez az arány jóval alacsonyabb a hazai képzésben.



1. ábra. A magyar és skandináv programok célja

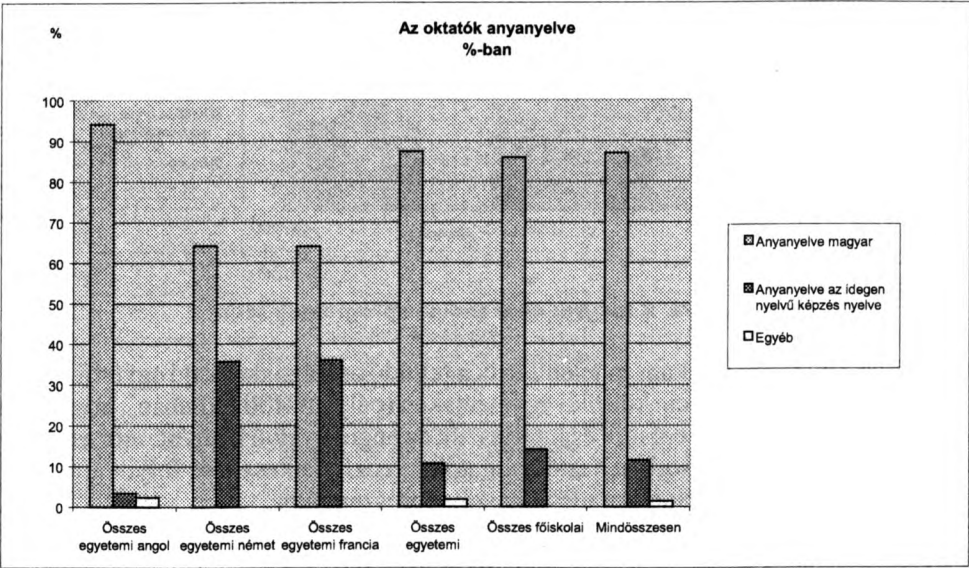
Ezenkívül külföldön markánsan jelentkezik a fejlődő országokkal való együttműködés is. Megfigyelhető tendencia külföldi egyetemeken (például Hollandiában), hogy a két-fokozatú képzés szintjén erősítik és kiterjesztik az angol nyelvű képzést, míg az alsóbb fokozatú képzésben elsősorban hazai hallgatók intenzív felkészítése folyik arra, hogy később bekapcsolódhassanak az idegen nyelvű programokba.

A 69 hazai program részletes elemzése alapján megállapítható, hogy a magyarországi felsőoktatási intézményekben jelentős arányban és sokféle formában folyik idegen nyelvű (angol, német, francia) képzés. A vizsgált egyetemi és főiskolai szintű programok többsége hosszabb időtartamú (3–5 év) alapképzés, ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül, hogy idegen nyelvű képzést ajánlanak az intézmények posztgraduális, doktori, szakirányú, valamint egyéb (például rövidebb tanfolyamok) képzési formákban is. Az idegen nyelvű képzés nyelve túlnyomórészt angol (48. old., 2. ábra). Különösen jellemző ez az egyetemi képzésre, ahol az angol nyelvű programok aránya kiugróan magas a német, illetve francia nyelvű programok számához képest.



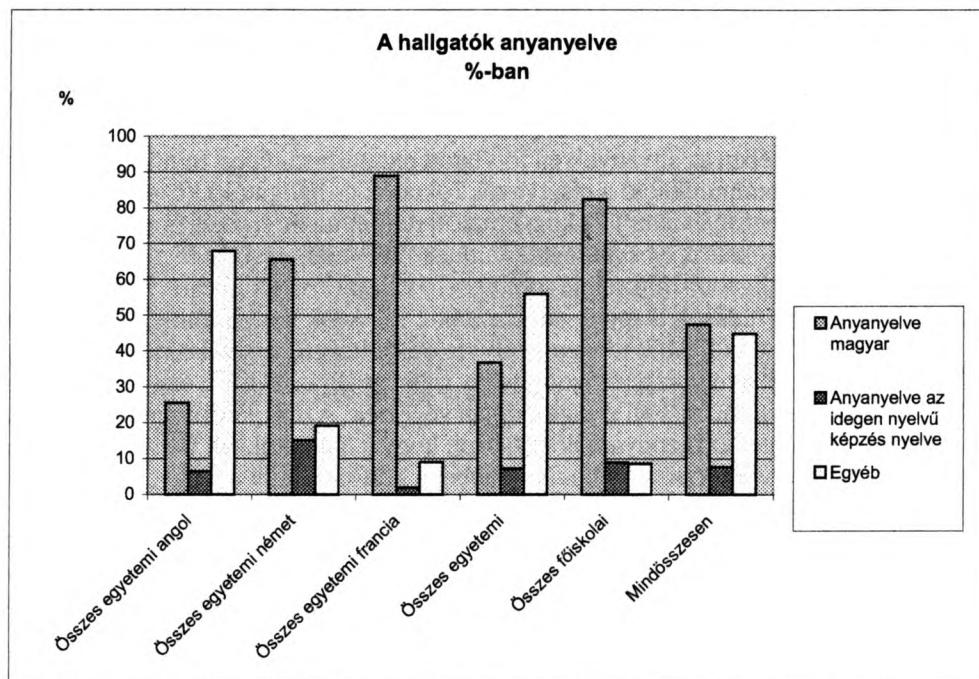
2. ábra. Az idegen nyelvű képzés nyelve

Az adatokból megállapítható, hogy az oktatók anyanyelve – valamennyi képzési formában – döntő többségben magyar (3. ábra)



3. ábra. Az idegen nyelvű képzés oktatóinak anyanyelve

A hallgatók anyanyelve az összesített adatok szerint – egymástól alig eltérő arányban – magyar, illetve a képzés nyelvétől eltérő idegen nyelv (4. ábra).



4. ábra. Az idegen nyelvű képzés oktatóinak anyanyelve

Árnyaltabb kép mutatkozik azonban, ha a hallgatók anyanyelvét a különféle programok közötti összehasonlításban vizsgáljuk. Míg az egyetemi angol nyelvű képzésben kiugró többségben vesznek részt nem magyar anyanyelvű hallgatók, addig ez az arány ellenkező képet mutat a magyar anyanyelvű hallgatók javára valamennyi egyéb szintű és nyelvű képzésben. Igen alacsony azoknak a hallgatóknak az aránya, akiknek az anyanyelve egyben a képzés nyelve is.

Az idegen nyelvű képzés tervezése és megvalósítása

A magyar és az idegen nyelvű képzés között jelentős különbségek vannak, amelyek az idegen nyelv tannyelvként való használatára vezethetők vissza. A résztvevők (hallgatók, oktatók, oktatásszervezők) közötti különböző szintű és minőségű kommunikációból, általános és szakmai idegennyelv-használatból erednek azok a lényeges különbségek, amelyek szakmai–tartalmi, nyelvi–kommunikációs, pedagógiai, interkulturális, valamint szervezési szempontok alapján csoportosíthatók. Ezeket a különbségeket a programok tervezésekor és megvalósításakor – néhány kivételtől eltekintve – sem a hazai, sem a külföldi intézmények nem veszik kellő mértékben figyelembe. A felmért magyarországi programok kevesebb mint a fele (41 százalék), míg a skandináv programok mindössze 26 százaléka tervezi eltérően kurzusait az anyanyelvű képzéshez képest. Véleményünk szerint ezzel a hiányossággal magyarázható az a jelenség, hogy míg a ha-

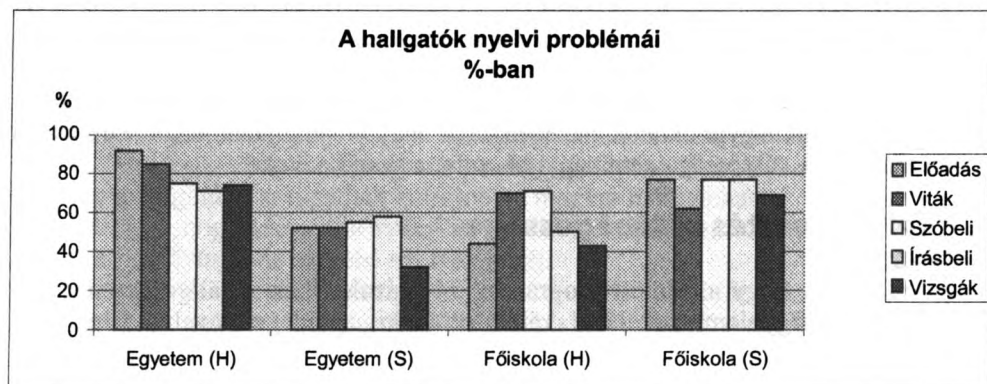
zai képzési programok túlnyomó része igen pozitívan értékelhető az oktatók, oktatásszervezők és hallgatók megítélése szerint, addig olyan nyelvhasználati problémákról is jelzések érkeztek (mind a hallgatókra, mind az oktatókra vonatkozóan), amelyek a nemzetközi versenyben lényeges minőségi képzés szempontjából nem elhanyagolhatóak. A programokban a közösen használt idegen nyelven folytatják a képzéshez kapcsolódó tevékenységeket (előadás, szeminárium, gyakorlati foglalkozás, diplomamunka vezetése, konzultáció és egyéb idegen nyelvű tevékenység) nagy arányban és jelentős időtartamban. Az idegen nyelvű diskurzus legfontosabb jellemzője, hogy a jelentés megértése érdekében az anyanyelven folytatott oktatáshoz képest minőségileg eltérő módon folyik a kommunikáció a résztvevők (oktatók és hallgatók) között. Az idegen nyelv használata befolyásolhatja a közvetített tartalom mennyiségét és minőségét, az oktatási stílust, az oktatók és a hallgatók tanítási illetve tanulási stratégiáit.

A válaszadók alig több mint a fele adott igenlő választ arra a kérdésre, hogy a hallgatókat idegennyelv-tudásuk alapján választották-e ki. Azok a programok, amelyekben figyelembe vették a hallgatók idegen nyelvi felkészültségét, a kiválasztást túlnyomórészt elbeszélgetés, nyelvvizsga-bizonyítvány (igen gyakran TOEFL és egyéb nemzetközi vizsgák), valamint írásbeli vizsga alapján végezték. A magyarországi idegen nyelvű képzés minőségéhez bizonyára hozzájárult, hogy a hallgatóknak jelentős arányban ajánlottak fel nyelvfejlesztést (valamivel többet a külföldi, mint a magyar diákok számára). Ugyanakkor hasonló arányban érkeztek nemleges válaszok is, vagyis a képzésben résztvevő hallgatók felének nem nyújtottak nyelvfejlesztési lehetőségeket. A felajánlott nyelvfejlesztő képzések tartalma a külföldi hallgatók esetében főleg magyar nyelvhasználat, kisebb mértékben szakmai, tanulmányi nyelvhasználat, és csak ezeknél alacsonyabb arányban interkulturális ismeretek. A magyar hallgatók számára nyújtott képzés tartalma elsősorban a szakmai nyelvhasználat, valamint az általános nyelvfejlesztés területeire terjedt ki, és közel azonos – de a külföldi hallgatókéhoz képest valamelyest alacsonyabb – arányban szerepelt tanulmányi célú nyelvhasználat és interkulturális ismeretek. Az idegen nyelvű képzésben résztvevő magyar hallgatók töredéke részesült csak magyar nyelvfejlesztésben. Az anyanyelvű szakmai nyelvhasználat szempontjából pedig fontos lenne e specifikus oktatás keretében, hogy a hallgatók ne csak idegen nyelven, hanem anyanyelvükön is képesek legyenek szakmájuk magas szintű gyakorlására.

Az idegen nyelvű képzésben résztvevő hallgatók nyelvhasználati problémái

A felmérés eredményei ráirányítják a figyelmet arra, hogy az idegen nyelvű képzés hatékonyságát akadályozó nyelvhasználati problémák mutatkoztak mind a külföldi, mind a hazai magyar anyanyelvű hallgatóknál (5. ábra). Komoly problémákat a válaszadók ugyan csak alacsony, de mégsem elhanyagolható arányban jeleztek, amelyek az idegen nyelvű tanulmányok során végzett tipikus nyelvhasználati tevékenységekhez kötődnek: vitákban való részvétel, szóbeli előadások, előadások megértése, olvasás, kommunikáció az oktatókkal, dolgozatok, diplomamunka írása. Nagy arányban utaltak arra, hogy még a nyelvtudásuk alapján kiválasztott magyar és külföldi hallgatóknak is van problémája az előadások megértésében, valamint – jellemző módon – a produktív, elsősorban szóbeli nyelvhasználatához kötődő idegen nyelvű tevékenységekben. Az interjúk és megfigyelések alapján figyelemre méltó, hogy még a képzés nyelvét anyanyelvként

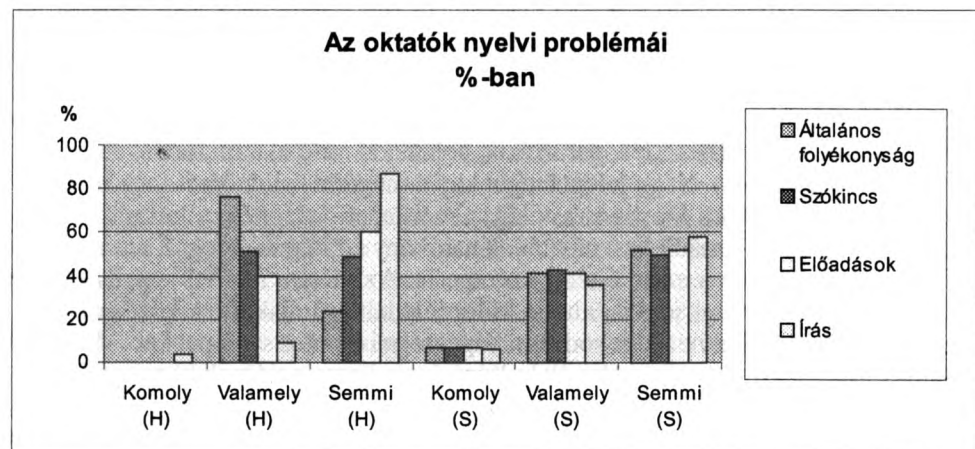
használó hallgatóknak is problémát jelent a szakmai konvenciók alapján folytatott tanulási tevékenységek végzése (tudományos írásművek elkészítése), interkulturális különbségek értelmezése.



5. ábra. A magyar (H) és skandináv (S) programokban a hallgatók nyelvi problémái

Az idegen nyelvű képzésben résztvevő oktatók nyelvhasználati problémái

A felmérés szerint a magyarországi programok 35 százalékában az oktatóknak semmilyen nyelvi problémája nem volt, ezzel szemben a skandináv programokban ez az arány 60 százalékot tett ki. A nyelvi problémát jelzett esetekre vonatkozó összehasonlítás a



6. ábra. A magyar (H) és skandináv (S) programokban az oktatók nyelvi problémái

6. ábrán látható (51. old.). Feltűnő, hogy a vizsgált készségek (általános folyékonyság, szókincs, előadások, írás) problémás eseteinek megoszlása a skandináv felmérés szerint eléggé egyenletesnek mondható. Például a komoly problémák esetében a programok mintegy 7 százalékára, míg a kisebb arányú problémáknál a programok mintegy 40 százalékára tehető. A magyar oktatók esetében komoly probléma csupán az írásnál jelentkezik, az is csak a nehézséget feltűntető programok 4 százalékában. A „valamely” címszó alatt összegez kisebb problémák megoszlása pedig lépcsőzetes. Kiugróan magas az általános folyékonyság (a problémát jelző programok 76 százalékában), ezt követi a szókincs (51 százalék), az előadások (40 százalék) és az írás (9 százalék). Megállapítható, hogy a magyar oktatók esetében – bár nagyobb arányban jelentkezik nyelvi probléma – azok súlyossága nem nagyobb, mint a skandinávoké.

A nyelvfejlesztés szükségessége

Hallgatók

Annak ellenére, hogy a felmért programok 54 százalékában a hallgatókat idegen nyelv-tudásuk figyelembevételével választották ki, az idegen nyelvű képzésben résztvevő hallgatók nyelvtudásának fejlesztését egyértelműen szükségesnek tartja a válaszadók 81 százaléka, azaz túlnyomó része. A többség véleménye szerint jelentősen vagy erősen kell fejleszteni interkulturális kommunikációs kompetenciájukat, valamint a következő tevékenységekhez szükséges tanulmányi készségeket: szóbeli szereplés, csoportmegbeszélés, íráskészség, előadások megértése. A fejlesztendő területek közül némileg kiugrik a szóbeli szereplés fontossága, ezt követi az olvasott szöveg értése.

Oktatók

Az oktatóknak bármely jó tanárra jellemző módszereket kell alkalmazniuk, azonban az idegen nyelvű képzésben bizonyos módszereket és eljárásokat hangsúlyozottabban és minőségileg eltérő módon az anyanyelven folytatott oktatáshoz képest. Megnő az interakciók szerepe, és fontossá válik a hallgatók aktivizálásának képessége. A jelentés megértetése érdekében sokkal szélesebb módszertani arzenállal kell rendelkezniük, aminek egyszerre nyelvi és pedagógiai vonatkozása is van. Az idegen nyelven oktatóknak képesnek kell lennie arra, hogy ugyanazt a közvetítendő tartalmat többféleképpen is ki tudja fejezni (ismétlés, parafrázis, példákkal való alátámasztás, definiálás, szinonimák használata). Nagy jelentőséget kap a megértés ellenőrzésének módja is. A tartalomközvetítésben lényeges a világos szerkezeti felépítés, a kulcsszavak kiemelése, retorikai jellemzők használatának hatékony stratégiái. Megnő a nem verbális kommunikáció, így a szemléltetés szerepe is. Az idegen nyelvű képzés egyben interkulturális kommunikáció is, ahol a különféle háttérű diskurzus-közösségek interakcióiban a rejtett üzenetek dekódolási képessége is fontos szerepet kap. Még azon hallgatók számára is fontos a szakmák kultúrájának, konvencióinak közvetítése (például tudományos publikációk produkciójának és recepciójának szabályai), akiknek anyanyelve a képzés nyelve. A nemzetközi hallgatóság együttes oktatása esetén igen fontos, hogy a többnyelvű, többkultúrájú résztvevők (mind a külföldi, mind a magyar hallgatók esetében) interkulturális nyelvi kompetenciájának fejlesztésére is legyen lehetőség, mégpedig a felmérés által jelzett mértéknél jóval magasabb arányban. A nyelvhasználati és didaktikai készségekkel együtt jelentős hangsúlyt kap a mul-

tikulturális kommunikációra való képesség is. A fenti képességek és készségek azonban nincsenek automatikusan jelen mindössze azért, hogy a képzés idegen nyelven folyik.

Következtetések és ajánlások

- Az idegen nyelvű tartalom elsajátítás együtt jár a nyelvhasználat fejlődésével is. Ennek figyelmen kívül hagyása azt jelenti, hogy nem aknázzuk ki teljesen ezen specifikus képzési forma lehetőségeit.
- A felsőoktatási intézmények készüljenek fel arra, hogy minél több idegen nyelvű programjuk felajánlható legyen a magyar, valamint a külföldi hallgatók számára is. Jelenleg kevés a csereprogramok aránya, holott az várható, hogy a jövőben viszonyossági alapon fogadják külföldön a magyar hallgatókat.
- Célszerű, hogy az intézmények – az angol nyelvű programokon kívül – lehetőség szerint bővítsék az oktatási nyelvek körét.
- A programok tervezésekor nyelvfejlesztési célt is ki kell tűzni, mivel csak ezáltal kerül fókuszba a tananyagok és az oktatás tartalmának megértését akadályozó nyelvi problémák létezése.
- A magyarországi felsőoktatási intézményekben vizsgált idegen nyelvű képzési programok résztvevőinek (oktatók, hallgatók) döntő többsége számára a képzés nyelve nem anyanyelv, hanem idegen nyelv, amelynek nyelvhasználati következményei jelentősen befolyásolják a programok megvalósítását. Ezeket a hatásokat célszerű a programok tervezésekor figyelembe venni.
- A magyar és az idegen nyelven folyó szakemberképzés között lényeges különbségek vannak, amelyek nyelvi–kommunikációs, pedagógiai és interkulturális különbségekre vezethetők vissza. Ezeken a területeken specifikus kompetenciákra van szükség a képzés hatékonysága érdekében, amelyeket ugyancsak célszerű figyelembe venni a programok tervezésében.
- A idegen nyelvű tanítási és tanulási tevékenységekhez szükséges képességek és készségek nincsenek automatikusan jelen mindössze azért, hogy a képzés idegen nyelven folyik, ezért célszerű segítséget nyújtani a sikeres idegen nyelvű képzéshez szükséges szervezői, oktatói és hallgatói kompetenciák kialakításához és fejlesztéséhez.
- A programok teljes időtartama során szem előtt kell tartani és tudatosítani szükséges az idegen nyelv tannyelvként való használatának következményeit. Ehhez segítséget nyújthatnak az idegen nyelvet (szaknyelvet) oktató és kutató csoportok azáltal, hogy nyelvpedagógiai–didaktikai módszerek alkalmazásával oktatási (tanítási és tanulási) stratégiákat dolgoznak ki és ajánlanak fel a különböző programokhoz.
- A nyelvi problémák megoldása érdekében modulszerű nyelvfejlesztő programok széles választékát kell kidolgozni és biztosítani mind a hallgatók, mind pedig az oktatók és oktatásszervezők számára, hogy a nyelvfejlesztésre igényt tartók segítséget nyújtó forrásra találjanak.

A modulok tartalma hallgatók számára

A hallgatók számára felajánlandó modulok lehetséges tartalma a következő területekre terjed ki: a célnyelvhasználati szituációkban jellemző tanulási tevékenységek elvégzéséhez szükséges kompetenciák fejlesztése; idegen nyelvű tanulmányi készségek (elő-

adások értése, jegyzetelés, vizsgázás, tudományos írásművek elkészítése, szóbeli előadások, vitákban való részvétel); szakmai nyelvhasználat; tanulási stratégiák; interkulturális ismeretek, készségek; szakmai anyanyelvi kompetencia fejlesztése; magyar szakmai nyelvhasználat és szakmai konvenciók ismerete.

A modulok tartalma oktatók számára

Az oktatók számára felajánlandó modulok lehetséges tartalma a következő területekre terjed ki: a célnyelvhasználati szituációkban jellemző oktatási tevékenységek elvégzéséhez szükséges kompetenciák fejlesztése; magabiztos általános és szakmai nyelvhasználat; a tanulás irányításához szükséges nyelvhasználat; az idegen nyelvű oktatási célok és módok választékának tudatosítása; a jelentés megértetésének sokféle módja a diákok nyelvi és szakmai felkészültségének szintje szerint (ismétlés, parafrázis, példák-al való alátámasztás, definiálás, szinonimák használata, előadások szerkezeti felépítése, kiejtés, hangsúlyozás, intonáció, nem verbális kommunikáció); pedagógiai–didaktikai képességek: interakció teremtésének és kezelésének módjai, a megértés ellenőrzése, a szemléltetés funkciója, módjai, hatása, a különböző idegen nyelven végzett tevékenységek és feladatok eltérő követelményeinek tudatosítása; interkulturális készségek, többnyelvű, többkultúrájú hallgatóság rejtett üzeneteinek dekódolási képessége; a magyar konvencióknak megfelelő szakmai kultúra közvetítésének képessége nemzetközi hallgatóság számára.

- Célszerű növelni azokat a lehetőségeket, amelyekkel a többnyelvű, többkultúrájú résztvevők jelenléte nyelvfejlesztési célokra használható ki.
- Kíváncsú, hogy az idegen nyelvű képzésben részt vevő magyar hallgatóknak is lehetőségük legyen a magyar nyelvhasználat fejlesztésére.
- A magyarországi idegen nyelvű képzésben már sok jó tapasztalat halmozódott fel, amelynek a megosztása hasznos lehet minden intézmény számára.

IRODALOM

- Hellekjaer, G. O. és Westergaard, M. R. (2001). An Exploratory Survey of Content Learning through English at Scandinavian Universities. Paper presented at the 13th European Symposium on Languages for Special Purposes, Vaasa, Finland, August 20–24.
- Johnson, K. és Swain, M. (szerk.) (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klaassen, R. G. (2001). *The International University Curriculum. Challenges in English-Medium Engineering Education*. Technological University of Delft.
- Kurtán Zsuzsa (1985). „A new Approach to Teaching Scientific English for Students of Chemical Engineering.” in: Melezinek, A., Kiss I. és Szűcs P. (szerk): *Ingenieurpädagogik. Lösungsansätze im internationalen Vergleich*. Darmstadt, 1985. pp 176–181.
- Kurtán Zsuzsa (1990). „Training Hungarian Chemical Engineering Students in English.” *INTER EST International Network for Teaching and Research*. Vol. 3. No.1. pp 2–7. Bergen, Norway
- Kurtán Zsuzsa (2001). Integration of Content and Language. Colloquium on Higher Education Programmes in Non-Linguistic Disciplines through English in Non-English Speaking Environments: Pedagogy and Staff Development. Paper presented at the 13th LSP Conference „Porta Scientiae”, Vaasa, Finland.

Räsänen, A. (2000). *Learning and Teaching Through English at the University of Jyväskylä. Project Report from Jyväskylä University Language Centre*. Jyväskylä: University Printing House.
 Vámos Ágnes (1998). *Magyarország tannyelvi atlasza*. Budapest: Keraban Kiadó.

SZÓTÁRAK

Új!





AKADÉMIAI KIADÓ

Akadémiai Kiadó Vevőszolgálat
 1519 Budapest, Pf.: 245
 Tel.: 464 8200 • Fax: 464 8201
 E-mail: custservice@akkr.hu
www.akademiaikiado.hu

MAGYAR ÉRTELMEZŐ KÉZISZÓTÁR

- A magyar nyelv megújult értelmező szótára,
 - új minősítésekkel, új értelmezésekkel,
- a határon túli magyar nyelv szókészletével, sajátos jelentéseivel,
- a magyar irodalmi és köznyelv szókincse,
- új szókapcsolatok, kifejezések, szólások,
 - a magyar nyelv egyetlen akadémiai szintű referenciaműve: egy- és többnyelvű szótárak alapműve,
 - az írott és beszélt nyelv,
 - mindenkinek szóló, könnyen kezelhető, átfogó kézikönyv,
 - élő nyelvhasználat,
- a Magyar Nemzeti Szövegtár (150 millió szövegszót tartalmazó korpusz) gyakorisági adatainak felhasználásával,
 - tipográfiai újításokkal,
 - szógyakoriságot jelző számokkal,
- a legújabb nyelvészeti kutatások alapján módosított etimológia.

Ára kb.: 7 500 Ft

Összehasonlító vizsgálatok kétnyelvűek körében

A Balassi Bálint Intézetben (volt Magyar Nyelvi Intézet, illetve NEI) az utóbbi néhány évben halmozottabban szembesülünk azzal a problémával, hogy a különböző nyelvi háttérrel rendelkező nyelvtanulók nehezen taníthatók egy csoportban. A „különböző nyelvi háttér” esetünkben a következőt jelenti: vannak tanulóink, akik a magyar nyelvet felnőttkorban idegen nyelvként kezdték (kezdik) elsajátítani, mások egy másik nyelv közegében családi nyelvként, ismét mások kisebbségiként a többségi nyelv jelenléte mellett gyermekkortól használták a magyart, s különböző szintekig módjuk volt magyar nyelvű iskolába járni. Azt a gyakorlati tapasztalatot, hogy ezek a különböző csoportok gyakran hátráltatják egymást a nyelvtanulásban, nem mindenki látja bizonyítotttnak. Célszerűnek látszott ezért, hogy a kérdést általánosabb összefüggésekbe helyezve vizsgáljuk meg, ezzel lehetőséget teremtve a helyes csoportalakításra, valamint a tananyag és az oktatási módszerek megfelelő kiválasztására.

Reményeink szerint a vizsgálódás nemcsak a magyart idegen nyelvként tanítók számára, hanem minden nyelvtanár számára tanulságokkal jár. Annál is inkább, mert a vizsgálandók körébe bevontunk egy magyar anyanyelvű csoportot is, azt vizsgálandó, hogy a többi csoport által elkövetett tévesztések mennyire írhatók az általuk beszélt másik nyelv rovására. A vizsgálati csoportokat az önéletrajzukban leírtak, valamint az intézet adatbázisában szereplő adataik alapján alakítottuk ki. A kontrollcsoport tagjait pedig személyes interjú után választottuk ki.

A kétnyelvűségről általában

A mai felfogások szerint gyakorlatilag mindenki kétnyelvűnek számít, aki az anyanyelvén kívül egy másik nyelven valamilyen nyelvi produktumot létre tud hozni. Kivételt képeznek azok a „megbélyegzettek”, akiket a szakirodalom félnyelvűnek minősít, mivel a két nyelv közül egyiket sem birtokolják teljesen.

Az utóbbi időben kérdésessé vált, hogy jogos-e az „egynyelvű – kétnyelvű” szembeállítás, vagy inkább kellene az „egynyelvű – többnyelvű” minősítést használni. Mivel a szakirodalom jelentősebb része az előbbi körében található, jelen munkánkban maradjunk inkább a kétnyelvűségnél, elfogadva azt, hogy a vizsgált személyek között nyilván több olyan is található, aki többnyelvű. Ez a részkutatás azonban nem kíván ennyire differenciált lenni.

Attól függően, hogy milyen aspektusból vizsgáljuk a kétnyelvűséget, sokféle meghatározása lehetséges, s mivel kutatásaink szempontjából ezek fontossággal bírnak, Navracsics (1998) alapján röviden felvázolom őket.

Az *oktatás és a nyelvpolitika* szempontjából vizsgálva van *additív* kétnyelvűség, melyre jellemző az L_2 hozzáadása az L_1 -hez, s ez gazdagabb társas, kognitív nyelvi képességet eredményez. Vele szemben áll a *szubsztraktív* kétnyelvűség, melyben az L_2 elsajátítása az L_1 rovására megy, s utóbbi elsorvadásához vezet. Eredménye a legtöbb európai kisebbségre jellemző nyelvváltás.

A nyelvek *agyi reprezentációja* szempontjából a szakirodalom felsorol *összetett*, *koordinált* és *alárendelt* kétnyelvűséget, s ezeket az életkorhoz alapján, illetőleg a nyelvtanulás módja szerint határozzák meg. Az első kategóriába tartoznak a második nyelvet 6 éves kor előtt; a másodikba a 13 éves kor után elsajátítók. A nyelvtanulás (-elsajátítás) módja alapján az összetett kétnyelvű többnyelvű közösségben, iskolában, fordítói módszerrel, míg a koordinált kétnyelvű egynyelvű közösségben az „egy személy egy nyelv” stratégia alapján tanulja a nyelvet. Az alárendelt kétnyelvű az L_2 -t az L_1 -en keresztül tanulja.

A *grammatikai kompetenciát* illetően megkülönböztethetünk *domináns* kétnyelvűt (az egyik nyelven jobb, mint a másikon), *második nyelv tanulót* (aktívan tesz azért, hogy javítson), *kiegyensúlyozott* kétnyelvűt (mindkét nyelvet anyanyelvi szinten tudja), valamint *minimális* szintű kétnyelvűt (épp csak elkezdte látogatni a nyelvórákat).

A *pszicholingvisztikai megközelítés* szerint kétnyelvű az, akinek a négy nyelvi készség közül legalább az egyiknek mindkét nyelvben a birtokában van; *produktív* kétnyelvűnek számít az, aki mindkét nyelven beszél is és ért is.

A *szociolingvisztikai megközelítés* szerint nincsen olyan kétnyelvű, aki mindkét nyelvet anyanyelvi kontroll alatt tudja tartani, mivel nem létezik ideális egynyelvű.

A *holisztikus megközelítés* a kétnyelvűség megítélésében hozott jelentős változást. A nyelvészek kezdik elismerni, hogy a kétnyelvű nem két monolingvisnek az összessége, hanem egy specifikus és kompetens beszélő-hallgató. A kétnyelvűek a különböző nyelveket különböző célokra használják, például a külföldön egyetemet végeztek bizonyos témákról (szakmájukról) csak az egyik nyelven tudnak beszélni.

Az *életkor szerinti* meghatározásokban, bár igazából nincs egyetértés az időhatárok meghúzásában, mégis beszélhetünk *csecsemőkori*, *gyermekkori* (3 éves kor körüli) és *felnőtkori* kétnyelvűségről. Aszerint, hogy a két nyelv elsajátítása hogyan viszonyul egymáshoz időben, van *szimultán* és *konszekutív* kétnyelvűség. Az első esetben a két nyelvet egy időben, a másodikban pedig egymást követően sajátítja el.

Máig vita folyik arról, hogy a korai vagy a kései kétnyelvűség jár-e több előnnyel. A *korai* kétnyelvű szocializálódásához nélkülözhetetlen a nyelv; a biológiai szükségletek és a pszichológiai motiváció működésbe hozza a velünk születő képességeket; a nyelv az önkifejezés, kommunikáció, társas érintkezés eszköze. A *kései* kétnyelvűségben a nyelvtanulás jelentősen alapoz a gyermekkorban szerzett környezeti és társas élményekre, az analógia nagy segítség az új kód elsajátításában, a különbözőség viszont zavart okoz.

A kísérleti csoportok leírása

A felmérésben négy csoportot vizsgáltam, a vizsgált csoportok jellemzőinek rövid leírását lásd az 1. sz. ábrán az 58. lapon. Az I. csoportba tartoznak azok az idegen anyanyelvű hallgatók, akik külföldi egyetemen magyar szakra járnak, s eddig 1,5–2,5 évet tanultak magyarul, ebből fél évet Magyarországon tartózkodtak részképzés keretében. A vizsgált csoport létszáma 7 fő, ebből 5 nő és 2 férfi. Semmilyen rokoni kapcsolat nem

áll fenn magyarokkal. Nemzetiség szerinti megoszlásuk: orosz, lengyel, francia. A II. csoportban szórványban élő magyar származású fiatalok vannak, szintén érettségivel rendelkeznek, szüleik közül legalább az egyik magyar, otthon magyarul (is) beszélnek, de magyar iskolába nem jártak. Az országok, amelyekből jöttek: Ausztrália, Argentína, Lengyelország, USA, Kanada, Szerbia. A vizsgált személyek száma: 8, ebből 7 nő, 1 férfi. A III. csoport tagjai (9 fő, mindannyian nők) vajdasági magyar fiatalok, akik ott-honi magyar gimnáziumban magyar nyelvű érettségit tettek, az egyetemet azonban szerb nyelven végezték. Szüleik magyarok, a család nyelve magyar. A IV. csoportban olyan kétnyelvűek vannak, akik magyarországi magyarok, diplomájukat magyar egyetemen szerzett nyelvszakosok. Létszám: 8 fő, ebből 1 férfi és 8 nő. Ezt a csoportot tekinthetnénk kontrollcsoportnak is.

1. ábra. A vizsgált csoportok osztályozása a Navracsics-féle meghatározások alapján

	I. csoport	II. csoport	III. csoport	IV. csoport
oktatás, nyelvpolitika	additív (L ₂ : magyar)	szubsztraktív (L ₁ : magyar)	additív (L ₁ : magyar)	additív (L ₁ : magyar)
agyi reprezentáció	alárendelt	összetett	koordinált	koordinált
grammatikai kompetencia	második nyelv tanuló	domináns	domináns / kiegyensúlyozott	kiegyensúlyozott
pszicholingvisztikai megközelítés	produktív	produktív	produktív	produktív
életkor szerint	felnőttkori kon-szekutív	csecsemőkori szimultán	gyermekkori kon-szekutív	gyermekkori kon-szekutív

A tesztanyag leírása

1. feladat: Tollbamondás. Elsődleges célja a helyesírás vizsgálata, de nem tekinthető teljes mértékben csak az írást mérő feladatnak, ugyanis a hibák elkerüléséhez szükség van nyelvtani ismeretekre is. A Némethné Hock Ildikó-féle felosztás (1998) szerint a rejtett nyelvtani tesztek sorába tartozik, amely az íráskészség bizonyos elemeit vizsgálja. Többségében hasonulós és összeolvadási eseteket tartalmaz.

2. feladat: Szöveg tagolása írásjelek kitételével, nagybetűk jelölésével. Ez tulajdonképpen a szerkesztés és hibajavítás esete, s az élőbeszéd leképezése is, mivel a beszédben kifejezésre jutó szupraszegmentális elemeket írásban az írásjelekkel tudjuk jelezni.

3. feladat: Feleletválasztós teszt, amely összetetten vizsgálja a különböző készségeket. Részben a tollbamondásból kimaradt helyesírási feladatokat, ábécébe sorolási feladatokat, nyelvtani feladatokat, lexikai, nyelvhelyességi, mondattagolással kapcsolatos kérdéseket tartalmaz. Formáját nem tekinthetem teljesen szabályosnak, hiszen nem a megszokott négy választási lehetőséget tartalmazza csak, hanem néhol ennél sokkal többet, máshol kevesebbet. Céлом az volt, hogy a felmérésben résztvevő személy ne kizárásos alapon találja meg a megoldást. A lépések között szerepel olyan, amelyben az egyetlen jó megoldást, illetve az egyetlen rosszat kell megtalálni, de van olyan eset, ahol a több nem rossz közül a legjobbat kell kiválasztani. Úgy gondolom, hogy ez a megoldás az, amely a kétnyelvűek vizsgálatát a leginkább lehetővé teszi. Ezzel a sokféleséggel azt kívántam elérni, hogy a vizsgált személyek ne kizárásos alapon, hanem tudásuk alapján megfelelő mérlegelés után válasszák ki a helyes megoldást.

4. feladat: Kérvény írása formanyomtatvány segítségével, a téma megadásával. A kísérleti személynek önállóan kell mondatokat alkotnia, melynek alapján kitűnik, hogy hivatalos irat készítéséhez mennyire van meg a szókincse, illetőleg mennyire ismeri a Magyarországon szokványos sémákat. Ez a feladat tulajdonképpen az irányított fogalmazás kategóriájába tartozik.

5. feladat: Önéletrajz készítése. Valójában ez is irányított fogalmazás, de már sokkal szabadabb, mint a 4. feladat. Mivel a műfajt minden érettségizett fiatal ismeri, a meg szerkesztés nem okozhat gondot. Lehetőség van a szövegalkotás, a lexika, s természetesen a nyelvtan vizsgálatára is.

Hipotézis

Feltételeztem, hogy az I. csoportnál a lexika, a grammatika és a nyelvhelyesség területén lesz a legmagasabb a hibaarány. A helyesírás és az ábécérend tekintetében alacsonyabb hibaarányt vártam. A nyelvhelyesség elsősorban azokra az esetekre vonatkozik, amelyekben az írásmód, illetve a szóválasztás helyessége szociokulturális ismereteket is követel. Grammatikai hibának tekintettem az ige- és névszóragozással, a birtokos személyjelekkel, az egyeztetéssel, a szórenddel kapcsolatos hibákat.

A II. csoportban előzetes véleményem szerint túlsúlyban kell lennie a helyesírással, az ábécérenddel, az írásjelek használatával, a szöveg- és mondattagolással, valamint a lexikával kapcsolatos hibáknak.

A III. csoportban azt vártam, hogy az ábécérend, a helyesírás egyes területei okoznak majd gondot, ha ezek aránya nem is lesz magas.

A IV. csoport esetében feltételeztem, hogy viszonylag kiegyensúlyozott eredményt kapok, azaz a hibaarány minden területen kicsi lesz.

A 3. feladat kiértékelése az elért pontszámok alapján

Azt feltételeztem, hogy az elért pontszámok alapján a leggyengébb az I. csoport lesz, a legerősebb a IV. csoport, de valamennyien 50 % felett végeznek, a IV. csoport esetében 90 % feletti eredményt feltételeztem.

Jelen dolgozatomban a 3. feladatot, azaz a feleletválasztós tesztet értékelem ki, ez az eredmény természetesen csak tendenciákat mutathat, mégis le lehet vonni bizonyos következtetéseket.

A teszt értékelésekor minden helyes megoldásra 1 pontot adtam, tekintet nélkül arra, hogy az adott lépésben hány disztraktor szerepelt. Az elért pontszámok értékelése a vizsgálat igazi céljához nem járul hozzá, csupán a teszt érvényességét kívánja vizsgálni. A pontszámok és a hozzájuk tartozó számítások a 2. sz. ábráról olvashatók le (lásd a 60. lapon).

Feltételezéseim csak részben igazolódtak. Elgondolkodtató, hogy egy olyan teszt, amely kimondottan a nyelvhasználatot célozta meg, s magyar anyanyelvűek számára készült, hogyan sikerülhetett jobban az idegen ajkú magyar szakos egyetemistáknak, akik csupán fél éve élnek Magyarországon, s maximum 2,5 éve tanulják a nyelvet. Ha a mediánt tekintjük, amely esetben a legkiugróbb szélső értékek figyelmen kívül maradnak, a két csoport közötti különbség már kisebb, de a sorrend nem változott meg. Mielőtt a felmerült kérdésre választ adnánk, vizsgáljuk meg a szórást is. A szórás értéke a III. és IV. csoportnál kisebb, mint a másik kettőnél, ami azt jelenti, hogy a jó átlagon kívül az adott csoportok teljesítménye egyenletesebb is.

2. sz. ábra. A teszt eredményei pontszámok szerint

	I. csoport		II. csoport		III. csoport		IV. csoport	
	Pontszám	Százalék	Pontszám	Százalék	Pontszám	Százalék	Pontszám	Százalék
	23	46%	28	56%	33	66%	41	82%
	32	64%	19	38%	37	74%	41	82%
	32	64%	30	60%	39	78%	43	86%
	32	64%	35	70%	36	72%	45	90%
	32	64%	32	64%	37	74%	42	84%
	40	80%	24	48%	36	72%	47	94%
	37	74%	31	62%	38	76%	46	92%
			14	28%	38	76%	40	80%
					36	72%		
Max psz.	50		50		50		50	
Átlag	32,57143	65%	26,625	53%	38	73%	43,125	86%
Medián	32		29		37		43	
Szórás	5,287001		7,130167		1,732051		2,587746	

Amint látjuk, az I. és a IV. csoport esetében elég kicsi a szórás, ami azt jelenthetné, hogy ezeknek a csoportoknak a mérésére volt a legalkalmasabb a teszt. A IV. csoport esetében nyilvánvalóan a tudás egyenletessége eredményezi ezt az elrendezést, míg az I. csoport esetében inkább sejtem, hogy tesztfírás közben valamiféle meg nem engedett „együttműködés” lehetett az egyenletes eredmény háttérében. Emiatt talán célszerű lenne ennek a feladatnak az ismételt megírása.

A többi feladat vizsgálata is hozhat változást az eredményben, ezért az értékelés jelenlegi fázisában a következtetések egy része kritikával kezelendő.

A 3. feladat kiértékelése a felvett hipotézisek tükrében

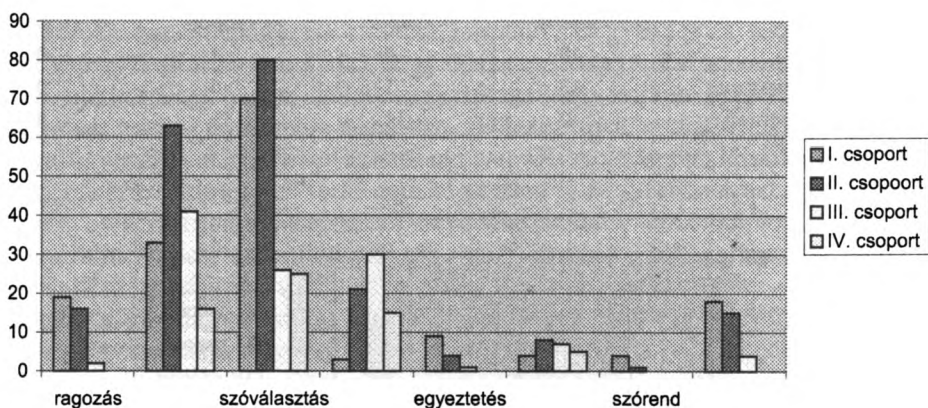
Miután arra voltunk kíváncsiak, mely nyelvi területek milyen mértékben jelentenek nehézséget az egyes kétnyelvű csoportok esetében, meg kellett határozni azokat a részterületeket, amelyek mérésére az adott feladat lehetőséget biztosított. Először 16 kategóriát állapítottam meg, de a javítás során kiderült, hogy ezek összevonhatók 8+3 csoportba. A nyolc csoport a következő: ragozás, helyesírás, szóválasztás, ábécérend, egyeztetés, mondattagolás, szórend, egybe-/ különírás (ez utóbbi nyelvhelyességi szempontból). A három kategória: nem válaszolt, egyik sem jó válasz helyett mást választott, a jó megoldás helyett az egyik sem jó válasz mellett döntött. Ez utóbbi hármas csoportot külön kezeltem, mert legtöbbször nem deríthető ki a döntés oka, tehát a hiba nem sorolható be a nyolc közül egyikbe sem. Fontos információt nyújt azonban a bizonytalanság és a tesztmegoldási stratégiák vizsgálata szempontjából.

Ne felejtjük el, hogy esetünkben arányok vizsgálatáról van szó. A következő eljárást követtem tehát: minden egyes hibáról megállapítottam, hogy melyik típusba tartozik, majd az egy típusba sorolt hibák számát összeadtam. Mivel a csoportok létszáma nem volt azonos, az így kapott számot elosztottam a csoportlétszámmal. Mivel így esetenként olyan kis számot kaptam, amely alig értelmezhető és ábrázolható, ezeket az ér-

tékeket megszoroztam tízzel. A kapott eredményeket a 3. sz. ábrán láthatjuk táblázatos, a 4. sz. ábrán pedig grafikonos formában.

3. sz. ábra. A hibák eloszlása

	I. csoport	II. csoport	III. csoport	IV. csoport
ragozás	19	16	2	0
helyesírás	33	63	41	16
szóválasztás	70	80	26	25
ábécé	3	21	30	15
egyeztetés	9	4	1	0
mondattagolás	4	8	7	5
szórend	4	1	0	0
egybe-, különírás	18	15	4	0



4. sz. ábra. A hibaarányok grafikonos ábrázolása

Általános következtetések

Az I. csoportnál beigazolódtott az a feltételezés, hogy a lexikai hiányosságok a legnagyobb arányúak, míg a helyesírási hibák a vártnál kisebb arányban jelentkeztek. A nyelvtanban valóban nehézséget okozott a ragozás, egyeztetés és a szórend, az ábécérendbe sorolás eredménye viszont még a IV. csoportnál is jobb. A jelentéskülönbséggel bíró egybe- és különírás kérdése (pl. fekvő rendőr – fekvőrendőr) ennek a csoportnak okozta a legnagyobb problémát.

A II. csoportban magasan vezet (a többi csoporthoz képest is) a helyesírással és a lexikával kapcsolatos hibák aránya, a mondattagolási feladatban, bár nem olyan nagy különbséggel, de szintén az első helyen áll, az ábécérendbe sorolásban és az egybe-, különírásban a második helyet foglalja el. Bár a hipotézisben várt túlsúly nem jelentkezik az utóbbi három kategóriában, nem tévedtem nagyot a feltételezéssel.

A III. csoport eredményei lényegében megfelelnek a várakozásnak, a helyesírás és az ábécérendbe sorolás mellett azonban nagyobb arányú a tévesztés a szóválasztás területén, de mivel majdnem azonos a IV. csoport eredményével, talán nem tekintendő relevánsnak.

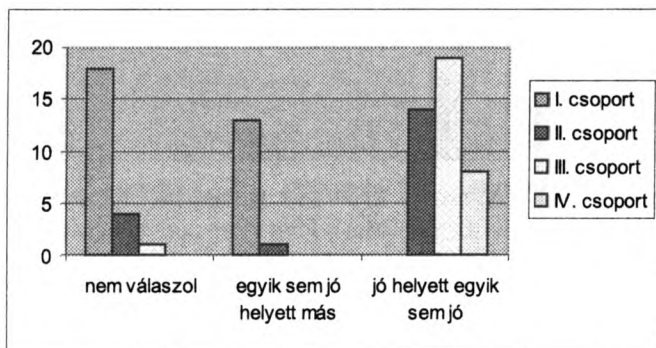
A IV. csoportnál nem volt hiba a ragozás, az egyeztetés, a szórend és a nyelvhasználat területén; a helyesírás, a szóválasztás és az ábécérendbe sorolás a vártnál kicsit talán nagyobb gondot okozott, a mondattagolásban elkövetett hibák aránya elenyésző.

Bizonytalansági tényező

Vizsgáljuk meg, hogy mit mutatnak azok az esetek, amelyekben a vizsgált személyek nem adtak választ, vagy inkább törekedtek a megoldás keresésére abban az esetben is, amikor egyik felkínált lehetőség sem volt jó, illetőleg nem találták meg a helyes megoldást, s helyette az egyik sem jó kategóriát választották. Ennek táblázatos formáját az 5. számú ábra mutatja, grafikonos formáját a 6. sz. ábra

5. sz. ábra

	I. csoport	II. csoport	III. csoport	IV. csoport
nem válaszol	18	4	1	0
egyik sem jó helyett más	13	1	0	0
jó helyett egyik sem jó	0	14	19	8



6. sz. ábra

Ellentét látszik abban, hogy az I. csoport vezet mind a kihagyott válaszok, mind a mindegyik válasz adni akarók között. Megvizsgáltam ennek okát, s kiderült, hogy a „nem válaszol” kategóriában majdnem minden eset ugyanattól a kísérleti személytől származik, az ő nyelvtudása nyilvánvalóan nem tette lehetővé a teszt megfelelő megoldását. Ahogy a 2. számú ábrán láthatjuk, ő lehetett az, akinek teljesítménye jelentősen eltért a többi személyétől. A mindegyik választ keresők magas aránya arra utal, hogy a magyar idegen nyelvként tanulók – talán éppen tanulási tapasztalataik miatt – a teljességre törekcszenek, nehezen tudják elhinni, hogy az autentikusnak számító szöveg vagy mondat hibás is lehet. Ez a tanítási gyakorlatban hasznosítható tanulság.

Az viszont a magabiztosság jele, hogy a másik három csoport bátran választotta még a jó megoldások helyett is az „egyik sem jó” megoldást. Ez a jelenség az anyanyelvi beszélőnél arra utal, hogy bátrabban hagyatkozik nyelvérzéke akkor is, ha az nem működik tökéletesen, illetőleg nyelvérzéke helyett jó lenne a tudásra támaszkodnia. Emiatt tudok részben egyetérteni a szociolingvistákkal, akik szerint nincs tökéletes egynyelvű sem, nemhogy kétnyelvű.

Tanulságok

A fenti részeredményekből és következtetésekből óvatosan ugyan, de néhány általános tanulságot levonhatunk. A nyelvet idegen nyelvként tanulók tanulási stratégiái eltérnek azokétól, akik a nyelvet két- vagy többnyelvű, illetőleg anyanyelvi környezetben sajátítják el. Ebben a csoportban világosan megmutatkozik a tudatosság igénye, s egyértelmű, hogy a nyelvtan és a lexika célzatos és irányított tanítása nem hanyagolható el, ha a megtanulandó nyelv a magyar. Ugyanakkor a szabad nyelvhasználatra, a kommunikációs képesség fejlesztésére éppen emiatt nagyobb gondot kell fordítani. Csupán azt a kérdést kellene eldöntenünk, hogy hol van az a pont, amelynél a nyelv célból eszközzé válhat. Ennek eldöntése a magyar nyelvnél nem is olyan könnyű feladat.

A szórványban élő magyarok esetében felmerül az a gyanú (s ezt a szóhasználat hibáinak kiemelkedő aránya mutatja), hogy nem a ma Magyarországon használatos köznyelvet sajátították el, hanem szüleik vagy rokonaik egy korábbi nyelvhasználatot tükröző nyelvét, esetleg a vasárnapi iskolában, gyülekezetben használt, a mai magyar köznyelvvvel ugyancsak nem teljesen azonos nyelvet. Olvasottság sem látszik nyelvhasználatukon, bár erre a felmérések során nem kérdeztem rá. Helyesírásuk azt tükrözi, hogy a magyar nyelvű írást nem sajátították el, s nyelvhasználatuk sem tudatos. A tanítás során tehát a szókincsfejlesztés mellett szükség van írástanításra, s a nyelvtani ismeretek kisebb szintű tudatosítására, valamint az olvasási készség fejlesztésére.

A határon túli magyaroknál a legtöbb kategóriában nem tér el lényegesen a teljesítmény a magyarországi magyarokétól. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy legtöbbjük érettségi szintjéig majdnem ugyanazt a képzést kapta, mint magyarországi társaik. A helyesírás kérdésében mutatkozik némi eltérés, s ezt a készséget feltétlenül fejleszteni is kell. Megjegyzendő azonban, hogy a lexikai ismereteket a felmérésnek ebben a részében csak a felismerés szintjén vizsgáljuk, s valószínűsíthető, hogy a szabad nyelvhasználat, a fogalmazás értékelésekor még találkozhatunk ettől eltérő jelenségekkel.

A kontrollcsoport (a magyarországi magyarok) számára a tanulság az, hogy érdemes nyelvhelyességi, helyesírási ismereteinket időnként felfrissíteni. Emiatt azt gondolom, hogy a „holtig tartó tanulás”-ba nemcsak a különböző szakmák fejlődésének követése, hanem a nyelvi ismeretek frissen tartása, bővítése is bele kell, hogy tartozzon.

A lexikával kapcsolatos lépések elemzése

A 64. és 65. lapon található táblázatban összefoglalom azokat a lépéseket, melyek a 3. feladatban a lexika témakörét érintik, ezek közé soroltam az igekötő-használatot, valamint azokat a lépéseket is, amelyek a helyesírási (egybe-, különírás) kategóriában nyelvhelyességi kérdéseket vetnek fel. A táblázatban félkövér betűkkel szerepelnek az általam elfogadott megoldások, kurzívan pedig azok, amelyek a lexikai vizsgálatban helyesnek veendő, mert csupán a helyesírás, illetve valamilyen grammatikai vagy szórendi tévesztés miatt lett hibás a mondat, de a kísérleti személy a szó jelentését jól értel-

mezte. Mivel mindegyik csoportban alacsony volt a felmérésben részt vevők aránya, a találatokat nem százalékban tüntetem fel, hanem a csoportlétszám megadása mellett számokkal.

			I.	II.	III.	IV.
			7 fő	8 fő	9 fő	8 fő
Igehasználat						
25.	A múltkor nagyon _____ engem a szomszédom	meglepett <i>meglep</i> lepett meg megleپödött	3 1 1 2	6 – 1 1	9 – – –	8 – – –
43.	A telefont Bell _____.	találta fel találta meg fedezte fel	5 2 –	5 1 2	8 – 1	8 – –
45.	A Genius tehetséggondozó iskolába járó gyerekek IQ-ja 130 körül _____.	kezdődik indul kezd	5 – 2	6 2 –	8 1 –	6 2 –
48.	Az Országházat tíz évig _____.	építették megépítették épült	4 3 –	7 – 1	9 – –	8 – –
Névszóhasználat						
41.	Őseink _____, vadászó, halászó életmódot folytattak.	gyűjtögető gyűjtő gyűjteményező	5 2 –	4 3 1	9 – –	8 – –
42.	Ez a kisleány _____, még csak tízéves, és már így zongorázik.	csodagyerek zeneművész zenemester	6 1 –	2 4 2	9 – –	8 – –
44.	Marci _____ egészen rendkívüliek.	képességei tudása készségei képzettségei	4 2 – 1	5 1 – 2	8 – 1 –	8 – – –
46.	A művelt emberek beszéde _____.	választékos stílusos érthető	7 – –	5 2 1	6 – 3	8 – –
47.	Kati minden _____ tudást elraktároz.	megszerzett megkapott megadott elkapott	2 3 2 –	2 2 3 1	9 – – –	8 – – –
Nyelvhelyesség						
30.	Az úton _____ lassítja a forgalmat.	fekvőrendőr futó rendőr fekvő rendőr	4 1 2	7 – 1	9 – –	8 – –
32.	_____ hoztam neked ajándékba.	macskanyelv a macska nyelvét macska nyelvet eyik sem jó nem válaszolt	6 1 – – –	3 1 2 1 1	9 – – – –	8 – – – –

37.	Anyám _____ sült reggelire.	vajaskiflit fonottkalácsot vajas kiflit túrós csuszát nem válaszolt	2 2 2 – 1	1 2 4 1 –	4 3 2 – –	3 5 – – –
33.	Tegnap semmi _____ nem éreztem, ma viszont meg sem tudok mozdulni.	fáradtságot fáradtságot kimerülést	7 – –	7 – 1	7 2 –	8 – –
34.	Megúsza a balesetet egy kisebb _____.	ijedséggel ijedelemmel ijedtséggel nem válaszolt	1 – 5 1	2 – 6 –	3 – 6 –	2 1 5 –
Melyik a legjobb megoldás?						
38.	Tegnap _____ az egész ügyet.	megbeszéltük átbeszéltük kibeszéltük letárgyaltuk	7 – – –	5 2 1 –	6 1 – 2	7 1 – –
39.	Az egész könyvet _____.	elolvastam felolvastam kiolvastam	6 1 –	7 – 1	8 – 1	8 – –
40.	A múlt héten _____ a gyerekek ügyét.	elrendeztem berendeztem lerendeztem egyik sem jó nem válaszolt	2 3 – – 2	4 1 – 3 –	7 – 1 1 –	5 2 1 – –
49.	Az utóbbi időben folyó- és állóvizeink is rendkívül _____.	szennyezettek piszkosak szennyesek koszosak szennyeződnek	2 1 1 1 2	4 1 1 1 1	8 – – – 1	8 – – – –
50.	A meghatározott célból együttműködő emberek közössége a _____.	társaság társadalom társulat felekezet	6 1 – –	– 7 1 –	4 – 5 –	4 2 1 1

Értékelés

A fenti adatokat négy csoportba osztottam. Az elsőbe az igék kerültek, s nem mondható, hogy kizárólag a lexika ismerete a döntő, némelyik esetben nyelvtani kizárásos alapon is megtalálható a helyes válasz. A másodikba a névszók kiválasztását vizsgáló lépések kerültek, s többnyire az azonos szemantikai mezőbe tartozó szavak közül kell kiválasztani a legmegfelelőbbet. A harmadik csoport lépései a nyelvhelyességet vizsgálják, s bizonyos szociokulturális jártasságot igényel a megoldásuk. A negyedik rész azokat a lépéseket tartalmazza, amelyek az anyanyelvi beszélők körében is gyakori hibaforrások, s a nyelv művelők számára állandó témát szolgáltatnak.

1. Igehasználat

Három lépésben alapvetően az azonos tőből alkotott *meglep – meglepődik*, valamint a *kezd – kezdődik* cselekvő – visszaható, illetve az *épít – épül* tranzitív – intranszitiv párok-ból kellett választani. Ezek a párok azonban nem kizárólag grammatikailag térnek el egymástól, hanem jelentésükben és szemléletükben is. A II. és IV. csoportnak (határon túli magyarok és a magyarországi magyarok) a nyelvérzéke jól működött, s nem jelentett problémát a helyes alak megjelölése. Az I. és II. csoportbeliek (az idegen ajkúak és a szórványban élők) körében azonban már tapasztalható némi bizonytalanság.

A 43. lépésben a *feltalál – megtalál – felfedez* igék közül a IV. csoport helyesen választott, a többiek nagyrészt helyesen. A 45. lépés olyan kérdést feszeget, amely eredeti feltételezésem szerint még a magyar anyanyelvűek körében is gondot okozhat. Feltételezésem beigazolódott, a IV. csoportból is ketten az *indul* igét választották a korrektebb *kezdődik* helyett. Az I. csoport tagjai közül azonban senki sem tévesztett ebből a szempontból. Ez arra utal, hogy a nyelvet iskolai keretek között tanulók a nyelvtanár által prezentált nyelvi elemet preferálják, s számukra az *indul* ige nem társul az elvont *pontszám* fogalmához.

2. Névszóhasználat

A névszók helyes kiválasztásában a vártnak megfelelően a IV. csoport teljes biztonsággal döntött a helyes megoldás mellett. A II. csoport tagjai is közel álltak ehhez a megoldáshoz, csupán egy személy választotta a 44. lépésben a *készség* szót a *képesség* helyett, ez azonban a pedagógiában, pszichológiában járatlan magyar anyanyelvűeknél is gyakori hiba. Érdekes azonban, hogy a *A művelt emberek beszéde választékos*. mondatban hárman is az *érthető* szót választották. Feltételezésem szerint a határon túliak közül többen nem építették be hosszú távú memóriájukba ezt a szót még a felismerés szintjén sem, azaz még nem találkoztak vele, vagy nem találkoztak vele elégszer. Hasonló a helyzet a II. csoportnál is, míg az I. csoport tagjai hiba nélkül oldották meg ezt a feladatot.

A következő csoport a tévesztések számát illetően az I. csoport. A 42. lépésben csupán ketten választották a *vadászó* és *halászó* analógiájára a *gyűjtő* szót, míg a II. csoport tagjai közül még olyan is akadt, aki a *gyűjteményezőre* szavazott. A nyelvtudásukban kicsit bizonytalanabbak hajlamosak tehát nem a jelentés, hanem a kontextusban szereplő azonos mondatrészek formája szerint választani.

A *csodagyerek – zeneművész – zenemester* összetett szavakban a II. csoport tagjai közül többen a szó második felére koncentráltak, hiszen mind a *művész*, mind a *mester* keltheti a 'legjobb, legelső, tökéletes' képzetet, míg a *gyerek* szó aligha. Ugyanakkor a *csoda* vagy nem ismert, vagy egészen más kontextusban ismert számukra, ezért nem kapcsolódik ugyanahhoz a jelentésmezőhöz. Ez a jelenség azt látszik igazolni, hogy a nyelvet alacsonyabb szinten és nem tudatosan használók hajlamosak az összetett szavak jelentését az összetétel tagjainak jelentéséből kitalálni.

A *Kati minden megszerzett tudást elraktároz.* mondatban a teljes sokszínűség uralkodik a megoldások között az I. és II. csoportban. Egy személynél még az *elkapott* szó is előfordul. Ez arra utal, hogy a gyengébb nyelvi képzettségűek esetében nem határolódott el egymástól megfelelően a *szerez*, *kap* és *ad* igék jelentése.

3. Nyelvhelyesség

Ebben a részben látszólag helyesírási kérdések szerepelnek, valójában azonban az írás változása jelentésszerű különbséget is eredményez. Emiatt szükség van szociokulturális háttérismeretekre is a helyes válasz megállapításához. A *fekvőrendőr*, *macskanyelv* egyaránt ismert volt a határon túli és magyarországi magyarok számára, viszont nehézségeik támadtak a másik két csoport résztvevőinek. Hárman a *fekvő rendőr* megoldást, egy pedig a *futó rendőrt* választotta, előbbi nem kis derűtlenség forrása lehet. Ugyanígy a *macskanyelv* nevű édesség helyett volt olyan személy, aki a *macska nyelvét* vitte volna ajándékba (2 fő), ugyancsak előfordult különírvá is: *macska nyelvet* (2 fő), de egy résztvevő szerint egyik megoldás sem jó, illetve egy nem vállalkozott a válaszadásra.

Mind a négy csoportnak nehézségei voltak az *Anyám vajaskiflit süített reggelire*. mondat *vajaskifli* szavával. Egyaránt sokan választották a *fonottkalácsot*, holott ezt két szóban kell írni, az I. II. és III. csoportból többen a *vajas kiflire* szavaztak, míg a IV. csoportból senki sem választotta ezt a megoldást. A *vajaskifli* és a *vajas kifli* közti különbséget mindenki ismerte, azonban a *fonottkalács* a *vajaskifli* analógiájára csapdába ejtette őket, mert a nyelvi tudatosság nem terjedt át erre a szóra is.

Kicsit más a helyzet a *fáradtság* – *fáradság* és az *ijedség* – *ijedség* szópárokkal. Míg a *fáradtság* szót majdnem minden csoportban helyesen alkalmazták (csupán a III. csoportban volt két tévesztés), addig az *ijedség* szó helyett a legtöbben helytelenül az *ijedtség* szót választották. Egy fő a IV. csoportból úgy tűnik, nem tudta eldönteni a kérdést, s helyette az *ijedelem* szót jelölte meg, egyébként helyesen. Érdekes, hogy ugyanazt a problémát nem tudták egyformán kezelni a két szópár esetében. Ennek oka a szó gyakoriságában rejlik. Sokkal gyakrabban találkozunk a köznyelvi kommunikációban a *fáradtság* szóval, mint az *ijedséggel*.

4. Melyik a legjobb?

Jobb híján adtam ennek a résznek ezt a címet, hiszen ezekben a lépésekben az magyarországi anyanyelvi beszélőknek is fejtörést okozó kérdésekről van szó, illetőleg tulajdonképpen mindegyik megoldás használatos a köznyelvben, még ha nem tekintjük is mindet az igényes nyelvhasználat részének.

Az I. csoportnál a 38. lépésben csak a helyes *megbeszéltük* megoldás szerepel, az *átbeszéltük* megjelenik a többi háromban, a *kibeséztük* csak a másodikban, a *letárgyaltuk* pedig csak a harmadikban. Az idegen ajkúak esetében egyértelmű, hogy a tanult formát alkalmazták, a szerb nyelvi közegből érkezetteknel felmerül a szerb nyelvi transzfer lehetőség, a többiekre inkább a magyar nyelvi közeg sokszínűsége lehetett hatással.

Bár már szokványos az ilyesfajta mondat: *Az egész könyvet kiolvastam*, majdnem az összes kísérleti személy az *elolvastam* szót választotta (39. lépés).

A 40. lépés mondatában (*A múlt héten elrendeztem a gyerekek ügyét.*) a várt *lerendeztem* szónál nagyobb számban jelent meg a *berendeztem*, amire nehezen találkozik magyarázatot, mert az I., II. és IV. csoportban fordult elő, s a mondatban szereplő *ügy* főnévhez nem szokott a *berendez* ige kapcsolódni. Lehetséges, hogy az I. és II. csoport számára ismeretlen volt az *ügy*, esetleg az *elrendez* szó, míg a IV. csoportból többen félreolvasták a *berendez* szót, és *lerendeznek* gondolták.

Végül az utolsóként kiemelt két lépés szakmai jellege adott alkalmat a tévesztésre. A 49. lépésben a III. és a IV. csoport nagyrészt jól választotta a *szennyezett* szót, csupán egy fő döntött a *szennyeződnek* mellett. Az I. és II. csoportban mindegyik válasz előfor-

dult. Ez arra utal, hogy a környezetvédelem témája nem kerül túl gyakran terítékre ezekben a társaságokban.

Az utolsó lépés négy szava (*társaság, társadalom, társulat, felekezet*) nehezen elkülöníthető fogalmak. A *meghatározott célból együttműködő emberek közössége* a _____ mondatban a 32 résztvevő közül mindössze 14 választotta a legjobb megoldást (*társaság*), 1 a *felekezet* szót, aminek jelentése egyes területeken azonos a *társaság* szóéval, 10 fő választotta a *társadalom* szót, 7 pedig a *társulat*ot. A *társadalom* szónak túl szűk, a *társulat* szónak pedig túl tág lenne ez a meghatározás. A *felekezet* szót pedig a mai köznyelvben a vallási felekezetekre szoktuk használni. A tévesztések oka feltehetően abban rejlik, hogy ezzel a négy szóval filozófiai magasságokba emelkedtünk, s ez már nem a nyelvi kompetenciát, hanem igen erősen az általános műveltséget teszi próbára. Feltehetőleg a spontán nyelvhasználatban nem kerülne sor ezeknek a szavaknak a hibás használatára, mert vagy egyáltalán nem merülne fel olyan téma, melyben előfordulhatnának egyes szavak, vagy a kontextus, a beszélő szándéka a helyeset hívná elő.

Összefoglalás

Mind az általános elemzésből, mind a szókincs használatának vizsgálatából egyértelműen kiderül, hogy az a három kétnyelvű csoport, amelyik a nyelvtanítás alanya lehet, más-más nehézségekkel küzd. A második nyelv tanulók (additív, alárendelt, felnőttkori) számára elég jól kidolgozott módszereink vannak, melyeknek alkalmazása mellett szép eredményeket érhetünk el. A szórványban élők (szubsztraktív, nem magyar dominanciájú, csecsemőkori, összetett kétnyelvűek) esetében nem alkalmazhatók minden változtatás nélkül ugyanazok a módszerek, mert tévesztéseik egy része az idegen ajkúakéhoz hasonlít, más része azonban a magyar dominanciájú nyelvhasználóéhoz. Ezért a nyelvhasználat óvatos tudatosítására van szükség, ami egy ideig gátolni fogja ugyan a szabad beszédet, de eredményeképpen jelentős javulás várható. A határon túli magyarok, akik többen élnek, s magyar dominanciájú kétnyelvűek, a magyarországi magyarokéhoz hasonló problémák mellett küzdenek a második nyelv hatásával is. Mindhárom csoportnál beigazolódott, hogy nem lehet lemondani a magyar kultúra közléséről, tehát a nyelv csak a kultúra közegében tanítható eredményesen.

IRODALOM

- Bárdos Jenő. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha Csilla. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Eggers, D. és Müller-Küppels, E. (2000). „Der Aufgabenbereich ‚Vorgabenorientierte Textproduktion‘ in der deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH)”, in: Bolton, S. (szerk.). *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*, pp. 107–131. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 8. München: Gilde Verlag.
- Gósy Mária. (1999). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
- Heltai Pál. (megjelenés alatt). „Rutin és kreativitás a szakfordításban.” *Alkalmazott Nyelvészet*

- Nahalka István. (2000). „Pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerrel.” In: Falus Iván (szerk.). (2000). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó pp. 341–515.
- Navracsics Judit. (1998). *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina.
- Némethné Hock Ildikó. (1998). *Idegen nyelvi mérés- és vizsgatechnika*. Veszprém: VEK.
- Pléh Csaba. (1998). *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest: Osiris.
- Singleton, D. (2000). „A második nyelv a „mentális lexikon” kontextusában.” *Modern Nyelvoktatás*, vol. VI., nr. 2–3, pp. 3–23.
- Solt György. (1969). *Valószínűségszámítás*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szende Tamás. (1979). *A szó válsága*. Budapest: Gondolat.
- Szépe Judit. (2000). *Bevezetés a pszicholingvisztikába*, Kézirat gyanánt, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba.
- Wardhaugh, Ronald. (1995). *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris–Századvég.

A Librotrade Kft ajánlja:

Oxford University Press

Oxford angol-magyar szótár nyelvtanulóknak (szerk. Janet, Phillip)	3 554 Ft
Oxford Collocations Dictionary for Learners of English	4 922 Ft

Librotrade Kft

Margaret Grimm – Szóné Fülöp Dalma: Gyakorlókönyv hallás utáni szövegértéshez – német középfok – kazettával	2980 Ft
Maklári Tamás: Német feladatlexikon kezdőknek és haladóknak I–II.	4300 Ft

Péntek Bernadett – Nordwest 2002

Péntek Bernadett – Kovács Klaudia: 170 szituáció, 15 témakör – angol, német szituációs kártya	1950 Ft
Péntek Bernadett: Középfokú kurzuskönyv a német szóbeli nyelvvizsgára	1950 Ft
Péntek Bernadett – Hatos Hajnalka: Német felsőfokú írásbeli gyakorlókönyv -új helyesírással	1650 Ft

Panoráma Nyelvstúdió

Kiss Judit – Papp László – Csatlós Judit: Lerne gerne Deutsch 1.	1960 Ft
Kiss Judit – Papp László: Lerne gerne Deutsch 2.	1780 Ft



A könyvek megvásárolhatók:

Librotrade Kft., 1173 Budapest, Pesti út 237. Tel.: 258 1463

Famulus könyvesbolt, 1137 Budapest, Újpesti rakpart 6., tel.: 349 3656

KÖNYVSZEMLE

Gadányi Károly – Pusztay János (szerk)

Közép-Európa: egység és sokszínűség

A Nyelvek Európa Éve 2001 zárókonferencia előadásai
Szombathely, 2002. 368 p.

A Nyelvek Európai Éve 2001 című rendezvény sorozat záróeseményének, a Közép-Európa: egység és sokszínűség címmel rendezett tudományos konferenciának a szombathelyi Berzsenyi Dániel Főiskola Filológiai Intézete adott otthont. Pusztay János megnyitó beszédét, majd Gadányi Károly rektori köszöntőjét követően a rangos szakmai rendezvényen a plenáris előadásokat követően 5 szekcióban folytatódott a munka, a konferencia szempontjából releváns témakörökben: Nyelvi helyzet Európában; A Kárpát-medence nyelvi helyzete; Veszélyeztetett nyelvek és nyelvi tervezés; Nyelvi helyzet Olaszországban; valamint A nyelvoktatás kérdései.

A plenáris előadások: Náray-Szabó Gábor előadásának gondolatai A Nyelvek Európai Évének legfontosabb céljai köré csoportosultak: a nyelvi örökség védelme, az állampolgárok idegennyelv-tudásának ösztönzése, az egész életen át tartó nyelvtanulás támogatása stb. Ezt követően az európai „modell” vázolta, majd az Európa Tanácsnak „A nyelvtanulás, nyelvoktatás, nyelvi értékelés közös európai referenciakerete” című alpművének magyar közoktatásra gyakorolt hatásait vizsgálta. Szépe György a nyelvpolitikák történetét kísérte végig Pannónia térségében az ókortól napjainkig. Ismertetette az európai szervezetek nyelvpolitikáját, s azt, hogy ebben hol fog elhelyezkedni az összmagyarság ügye. Két példamutató külföldi modellt is említést tett: a francia *éveil linguistique*-ről (=nyelvi felébresztés), valamint az ausztrál *LOTE*-ről (=Languages Other Than English). Előbbi „változatos

nyelvi cselekvések révén ébreszti fel a tanuló érdeklődését a nyelvi problematika és az idegen nyelvek iránt,” az utóbb említett ausztrál program keretében az ausztrál gyerekek 12 éves koruktól két évig – félévenkénti forgásban – négy nyelvvel ismerkednek meg; ezek közül kettő közeli keleti nyelv, illetve az ausztrál bevándorlók nyelve. – Mart Rannut tallinni nyelvészprofesszor az észti nyelvpolitika periódusairól – peresztrojka és glasznosztj –, Észtország szuverenitásának restaurációjáról beszélt; amíg Észtországban az 1992-es alkotmány elfogadása a nemzetépítés, az emberi jogok védelmének jegyében zajlott, az 1990-es évek végére a nyugati demokráciába való integráció, valamint a gazdasági, közigazgatási és biztonságpolitikai kérdések kerültek előtérbe a politikában.

Nyelvi helyzet Európában: Bańcerowski Janusz összegző, több témát felölelő előadásában más egyéb mellett a kultúrokológiai és a globalizációs (=az angol terjedése paradigma) paradigmákat jellemezte; Verses István az EU polgárainak nyelvi kompetenciáiról, valamint az EU polgárainak nyelvtudáshoz való hozzáállásáról számolt be a Special Eurobarometer adatainak felhasználásával, továbbá az EU akcióprogramjait tekintette át. Megerősítette, hogy a kis nemzetek sokkal inkább rá vannak szorulva az idegen nyelvek ismeretére, mint a versenyképes országok polgárai. Gúti Erika Hollandia idegennyelv-politikájának modellértékű, koherens akcióprogramját ismertette, amelynek hatóköre túllép az oktatáson, és cselekvési körébe vonja a gazdasági és kereskedelmi szektort. A program magyarországi adaptációja megfontolandó és ajánlott. Eliisa Pitkäsalo az 1987-ben Vaasában beindított példaértékű, korai teljes belemérítési program eredményiről számolt be. Hatására Finnországban további 20 tengerparti településen működik sikeresen a program; érdekessége, hogy a diákok az idegen

nyelvet is a belemerítési módszer alapelvei szerint tanulják. Hasonló program működik Kanadában és Katalóniában. Nemzetközi szinten 1993-ban alakult meg a nyelvi belemerítési program intézete, két kihelyezett intézete Vaasában és Barcelonában működik. A rigai Daiga Baltaiskalna előadásában kiemelte, hogy Lettországból a geopolitikai és etnodemográfiai helyzet komplikáltsága egy hosszú távú, határozott nyelvpolitikai koncepció kidolgozását teszi szükségessé. Hangsúlyozta, hogy Lettorság etnikai szerkezete, az ismert történelmi tények, a gazdaságban tapasztalható regionális különbségek és migrációs folyamatok alapján kirajzolódó nyelvi helyzet és ezzel párhuzamosan a nyelvi attitűd vizsgálata a XXI. század hajnalán elengedhetetlen. Jankovics Mária az Oroszországban is zajló demokratizálódási folyamat negatív nyelvi hatásait mutatta be, előadásában a sajtónyelvet elemezte. Több nyelvi példán keresztül érzékeltette, hogy a mai orosz sajtónyelv megértése legalább alapszintű angolnyelv ismeretét előfeltételezi, ezért elengedhetetlen a szakszótárak, egyáltalán a szótárak anyagának modernizálása és felülvizsgálata.

A *Kárpát-medence nyelvi helyzete*: A szekció sokrétűsége, az előadások sokszínűsége indokolja, hogy egy-egy előadásról rövidebben ejtsék szót. Kopasz Filoméla a magyarországi német kisebbség helyzetét mérlegelte az oktatásügyben, Márkus Éva a Buda környéki német nyelvjárásokról, Doncsev Toso a magyarországi bolgárok nyelv- és szociológiai sajátosságairól beszélt. A pécsi Barics Ernő előadásában rámutatott arra, amennyiben a magyarországi horvátság közösségként nem találja meg a megfelelő „túlélési” stratégiát, hallgatólagos asszimilációja továbbfolytatódik. Hasonlóan vélekedett Koós Margit is, aki a horvát nemzetiségi oktatás jövőjét vázolta Pécsen. Mindketten egyetértettek abban, hogy a horvátság fennmaradása elsősorban attól függ, hogy nemzetiségi jogait mennyire tudják hathatósan érvényesíteni.

A médiát képviselő Kimpfián Péter Sze-

gedről, az 1980 júliusában indult román rádiózárról beszélt, amelynek hazai közönsége a 20–25 ezres román közösségből kerül ki. Szerkesztőségük nyelvi ismeretterjesztést is folytat, a magyarországi román értelmiségiek által létrehozott ún. Nyelvi Akadémiával a háttérben. A pécsi Taragya Györgyné a hazai horvát rádiózás nehézségeit vázolta: hiányzik az anyaország médiájával való partnerkapcsolat, a regionális horvát adó csak három megyében fogható (Baranya, Bács-Kiskun és Somogy) – pedig máshol is lenne rá igény; nincs kétnyelvű szótár az intézmények ekvivalenciájára, az eltérő államigazgatási, társadalmi berendezkedésből fakadó különbségekből adódóan nehézséget okoz a szakfordítás, stb.

Hornokné Uhrin Erzsébet a békéscsabai felnőttek szlovák nyelvtanulásának motivációját vizsgálta. Megállapította, hogy mind az integratív, mind az instrumentális motiváció hat a szlovák nyelvet tanulóknál. A szombathelyi Vörös Ottó egyebek mellett a magyarországi kereskedelmi nyelvtörvény kapcsán kifejtette, hogy egy normálisan működő demokratikus államban nincs szükség nyelvtörvényre, hiszen az államnak nincs nyelve, csak az állampolgárnak. Az állam feladata az, hogy biztosítsa, hogy az állampolgár nyelvhasználatával érvényesülni tudjon.

A maribori Kolláth Anna a muravidéki magyar nyelvváltozatra vonatkozó nyelvi tervezésről szólt, aláhúzta, hogy a muravidékiek anyanyelvváltozata éppen olyan értékű, mint az anyaországbeli. A lendvai Göncz László a magyar nyelv státusa és gyakorlati haszna közötti ellentmondásra mutatott rá. Hangsúlyozta, hogy az adott jogi keret nem a tartalma, csupán feltétele lehet minden nyelv-, illetve tágabb értelemben kisebbségpolitikának. A gyakorlatban történő megvalósulás a kisebbség-többség viszonyrendszerében aszimmetrikus, hiszen többnyire a kisebbség alkalmazkodik a többséghez, pl. a többnemzetiségű területeken általában csak a nemzeti kisebbség multikulturális. Ennek hatásaként általáno-

san tapasztalható a magyar nyelv presztízsvesztése, közömbösség a nyelv iránt, stb. Guttmann Miklós is csatlakozott az előtte szólókhoz; kifejtette, hogy a muravidéki magyar közösségek anyanyelvhasználatát erőteljesen jellemzi a nyelvjárásiasság, illetve a nyelvi interferencia hatásaként nyelvhasználatukban jelentkezik a szlovénizmus. Mindkét esetben nélkülözhetetlen megfelelő pedagógiai magatartást tanúsítva a helyes nyelvi forma tudatosítása és a kétnyelvű oktatás támogatása.

A maribori Zinka Zorko a szlovén nyelv helyzetét elemezte, Csire Márta a Bécsi Egyetem Finnugor Intézetében magyarul tanulók nyelvi motivációját vizsgálta, Éva Erzsébet pedig a Nyelvek Európai Évének programjait tekintette át, és azt üdvözlendő a nyíregyházi programsorozatot ismertette. Drescher J. Attila a veszprémi MANYE-kongresszus nemzetiségi tárgyú előadásából készült kötetet mutatta be, ami a Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti Füzetek első kiadása.

Veszélyeztetett nyelvek és nyelvi tervezés: Pappné Farkas Klára a Velence Bizottság ajánlása nyomán a veszélyeztetett kisebbségekről rendezett budapesti konferencia (2001) jelentéseit és ajánlásait ismertette. Elizabeta Bernjak a magyarországi szlovén kisebbség nyelvi szempontjait tekintette át. Rámutatott, hogy szükség van a szlovén nyelv státusának újratervezésére, és korpusztervezésre is. Guttmann Miklóshoz hasonlóan kiemelte, hogy a nyelvi tervezésben is figyelembe kell venni a regionalizációt, vagyis az egy régióban élő kisebbségek lemaradását kompenzáló oktatási formák kialakításakor a megfelelő szakirányokat össze kell (kellene!) hangolni a régió gazdasági-társadalmi szükségleteivel. A határmenti régiókban a szomszédos népek nyelveinek oktatását is szem előtt kell tartani. Pusztay János a kis finnugor (uráli) népek nyelvi tervezéséről, a közös problémákról beszélt. Az oroszországi demokratizálódási folyamatok egyik eredménye a finnugor népek öntudatra ébredése. Az uráli népek jogi

státuszuk szerint különbözőek; státuszuk tükrözi, hogy nyelvük milyen fejlettségi szinten van, ami árulkodik arról is, hogy milyen szinten funkcionál a nyelv. Ahhoz, hogy a társadalmi-politikai szinten, anyanyelvükön érvényesülni tudjanak, a kis finnugor népeknek meg kell kezdeni, illetve tovább kell folytatni a korpusztervezést. A korpusz tervezését azonban nehezíti, hogy az egységes irodalmi nyelv létrehozását tekintve az uráli nyelvek némelyike megosztott, ezért a terminológiát két nyelvi változatra kell kidolgozni. Az általa mondottakat alátámasztotta Margarita Kuznecova a mari nyelv mai helyzetéről tartott előadásában, illetve a karjalai Santeri Torvinen, aki a karjalaiak nyelvi helyzetét és perspektíváját latolgatta. A feladatok mellett Pusztay János felhívta a figyelmet, hogy a cél elérését hátráltathatja, illetve megakadályozhatja a politikai szándék megváltoztatása, a divide et impera továbbélése. A nyékvárkonyi Menyhárt József a Dunaszerdahelyen működő GRAMMA Nyelvi Iroda tevékenységéről beszélt, amely 2002 januárjától működik, és a nyelvi tervezési feladatok mellett fordítási feladatokat lát el.

Nyelvi helyzet Olaszországban: a szege-di Kollár Andrea és a pécsi Józsa Judit is hivatkozott az 1999. évi 482. számú kisebbségvédelmi törvényre, amellyel bár az olasz parlament célja az egységes szabályozás megteremtése volt, azonban megnyugtató megoldást ez a törvény sem jelent/jelentett, mivel csak az ún. történelmi kisebbségek védelmével foglalkozik, és hatálya nem terjed ki az ún. elsődleges dialektusokra – amelyek a vulgáris latin önálló fejlődése útján kialakult változatok –, holott az EU és az UNESCO dokumentumok ez utóbbiakat regionális nyelvként említik: ellenben Olaszországban semmilyen hivatalos elismerésben nem részesülnek. Ezen túl Józsa Judit foglalkozott a kisebbségi nyelvek állapotával, a nyelvi hovatarozás kérdésével is. Salamon Eszter a friuli és szárd nyelv kapcsán – melyeket a fent említett törvény elfogadásig dialektusként, ma nyelvi kisebbségként

tartanak számon –, az utóbbi esetében a sztenderdizáció szükségességéről szolt, a friuli esetében a standard elterjesztéséről az oktatásban. Antonio Donato Sciacovelli „Az olasz mint világnyelv: nyolc évszázad ingadozás centrum és periféria között” címmel tartott előadást.

A nyelvoktatás kérdései: Balaskó Mária az európai nyelvoktatási modellekkel, illetve az Európai Unió Iskola modelljével foglalkozott; Molnár Katalin az Európa Tanács közép-európai keretrendszerét ismertette; Szücs Judit a BDF Angol Nyelv és Irodalom Tanszékén beindított távoktatási program tapasztalatairól beszélt. Nagyné Foki Livia az általa készített kérdőíves adatfeldolgozás tanulságait összegezve rámutatott arra, hogy a kommunikatív megközelítés hatását az osztálytermi gyakorlat nem támasztja alá, és a készségek fejlesztése elhanyagolt. Bár a kommunikatív megközelítés a leghatásosabb elméletek egyike, az osztályteremben leggyakrabban használt tevékenységek ezt nem tükrözik, és a valóságban az önálló tanulás is a legkevésbé hatásos elméletek között szerepel: A mindennapokban a témák feldolgozása hagyományos módon történik. Pólay Veronika a BDF-en a TEMPUS támogatásával, a fegyveres testületek számára beindított szaknyelvi tanfolyamok tapasztalatairól, az újvidéki Papp György a helyesírási interferenciajelenségekről beszélt szerb–magyar viszonylatban; Tóth József pedig a kétnyelvű szótárkészítés kapcsán a szómező kutatás továbbgondolását emelte ki. A kétnyelvű, kontrasztív igei mezőszótár elkészítése egy specifikusan jellemző szócikkstruktúra kidolgozását igényli, valamint szótáralkotó munkacsoport felállítását feltételezi.

Szatmári Petra szintén az interferenciáról beszélt, Kovács László pedig az e-mailen keresztül történő nyelvtanulás előnyeit ecsetelte, az 1998 tavaszán indított, az amszterdami Hogeschool van Amsterdam, Edjucative Faculteit, valamint a BDF EECALL Központja közötti közös projekt tapasztalata alapján.

A konferencia sikeréhez nagyban hozzájárult a résztvevők között kialakult baráti, családiás légkör, és a szervezők munkáját dicséri a hangulatos kirándulás Bozsokra. A közös nyelvi, nyelvstratégiai problémák, a közös feladatok közelebb hozták a résztvevőket, akik hasonló érzékenységgel, hasonló módon gondolkodnak a globalizálódó világban a nyelvi kérdésekről. Ezúton is gratulálunk a szervezőknek a magas színvonalú, egyszerű szervezéshez.

Gúti Erika

Dárdai Ágnes

A tankönyvkutatás alapja

Budapest – Pécs: Dialóg Campus Kiadó, 2002. 156 p.

Napjaink iskoláiban használatos taneszközeink olyannyira hozzánk nőnek, olyannyira természetesnek tűnnek, hogy talán sokszor fel sem merül az a gondolat, hogy mi lehetett az oka a tankönyv kialakulásának, hogy hogyan is tudta a mai modern iskolák elengedhetetlen eszközévé kinőni magát.

Nem véletlen, hogy a társadalom nagyon fontos problémának tekinti az oktatást és ezen belül természetesen az oktatási taneszközök minőségét is. Érthető tehát, hogy miért oly fontos annak a taneszköznek a kutatása, amely a tárgyi tudáson kívül a társadalom berendezkedésének, filozófiájának, értékrendszerének is valahol a gyűjtőmeme. A tankönyv kétélű dolog, mellyel embereket a csillagokba repíthetünk, de a nevelést hatalmi alapon ellenőrző állam eszköze is lehet.

Saját tapasztalatunkból kiindulva tudhatjuk, hogy a tankönyv az a taneszköz, melynek időszerűsége ugyanolyan fontos tendenciákat mutatott a múltban, mint napjainkban. S bár sokkal modernebb eszközökkel is rendelkezik a mai tanítási rendszer, a tankönyv jelentősége ma is vitathatatlan. A mai modern tankönyvpiac óriási

repertoárja sokszor új típusú kérdéseket vet fel nemcsak a pedagógus számára, hanem a tankönyvet bírálók, közülük válogatók, azokat ajánlók számára is.

Volt, mikor a társadalom merev hozzáállása volt a baj, vagyis a túlközpontosított tankönyvkiadás; ma viszont néha a lehetőségek a piaci lehetőségek „gondatlan” kihasználása jelenthet problémát, hisz egy rosszul megalkotott – s gyorsan eladott – tankönyv bizony sokak életét megkeserítheti. Nincs sikerélménye a diáknak, de nincs sikerélménye a tanárnak sem.

Valószínűleg hasonló tapasztalatok és megfontolások alapján kutattatta a szerző ezt a témát. Dárdai Ágnes először meghatározza témája tudomány-rendszertani helyét. Nagyobb fejezetet szán a nemzetközi tankönyvkutatás bemutatására, aminek több szempontból is nagy jelentősége van: óriási hiány pótlására került sor, hisz ez az egyetlen magyar nyelvű könyv, amely összefoglalja a tankönyvkutatás történetét a XIX. századtól napjainkig, méghozzá úgy, hogy az eddig ismert – szocialista éra által kiadott tankönyvkutatói műhelyek eredményein túl – a nemzetközi tankönyvelméleti szakirodalmat is feldolgozza. Megtudhatjuk, milyen volt a „nemzetközi tankönyvjavítás” az európai békemozgalom keretei között 1914-ig, de olvashatunk az UNESCO szerepvállalásáról is, a két világháború közötti tanár-szakszervezetek eredményeiről. Bemutatja a Népszövetség tankönyvrevíziós munkáját, sőt Európát elhagyva megtudhatjuk, hogy milyen szerepe volt az USA-ban 1910-ben alapított Carnegie-alapítványnak. Követhetjük az UNESCO oktatáspolitikai tevékenységét a második világháború után is, az általa rendezett tankönyv-egyeztető konferenciák és Nemzetközi Oktatásszervező Intézet szerepvállalásán keresztül.

A könyvből kiderül, hogy a tankönyvrevízió szerencsére eljutott a tankönyvkutatásig, hisz a különböző háttértudományok, mint a tudományelmélet, a neveléstudományok új kommunikációs rendszerek fejlődé-

se magával hozta ennek szükségességét. Eből kifolyólag a tankönyvkutatás specializálódása is megfigyelhető, ami nagy részben a Bécsi Tankönyvkutató Intézetnek is köszönhető, és persze annak az elégedetlenségnek, amely a társadalom, a szülők irányából nyilvánult meg, amikor látták gyerekeiket értetlenül ülni tankönyveik felett.

A szerző említi a magyar tankönyvkutatás eredményeit is, amiben sajnálattal érzékelteti, hogy bizony „a magyar tankönyves szakmának nem sikerült magát a nyugat-európaihoz hasonlóan – elismertetni, megakadt a kutatás emancipálódási, intézményesülési folyamata is”. Be kell látnunk, ebben nagyon is igaza van, hisz nincsenek tankönyvelméleti kutatóműhelyek és a felsőoktatásba még a mai napig sem épültek be a tankönyvkutatás eredményei.

A 3. fejezetben a szerző bemutatja a tankönyvelméleti kutatások főbb kérdéseit. Nagyon fontos kérdés például az, hogy mikor tudja betölteni a tankönyv szerepét, mitől lesz egy tankönyv hatékony. Megtekinthetjük a tankönyv „mapping”-jét és azokat a tankönyvelemző modelleket, amelyeken keresztül a tankönyvelméleti kutatások főbb kérdései megválaszolhatóak. Megismerhetjük a tankönyvelemző módszerek típusait, a kategóriaképzés sajátosságát, a különböző kategória- és tankönyvprofilokat. Ennek szintén értéke, hogy ezeket az ismereteket magyar nyelvű interpretációban még nem vehettük kézbe.

Ezen a tudásanyagon túl mégis a könyv legfontosabb része az összehasonlító tankönyvelemzés, ahol a szerző az európai dimenzió keresztül, az eddig vázolt elméleti kontextusokon át bemutatja 17 történelem-tankönyv elemzését, kutatásának módszertani koncepcióját az első lépésektől az adatok kiértékelésén keresztül a kutatási eredményekig.

A tankönyvek témaválasztása sem véletlen, hisz a napjainkban egyre aktuálisabbá vált európai integráció kérdése ennek a kutatási projektumnak az alapja. Az Európai Unióhoz való csatlakozás, tudjuk, jelentős

változásokkal jár, amely értelemszerűen nemcsak a jogi, közgazdasági szakembereket foglalkoztatja, hanem a pedagógiai és történettudományi kutatókat is. A tankönyv és Európai Unió így nem egy konferencia visszatérő témája.

A szerző tehát ennek a fontos témának a tankönyvekben megjelenő bemutatását elemzi és „méri”. Fontos, hogy a munka nem klasszikus tartomelemzés, nem a történelmi, politikai adekvátságot veszi figyelembe, hanem azt kutatja, hogy mennyire segíti a tartalom az olvasónak elmélyíteni a tudását, s hogy a sajátos didaktikai eszközök használata egybeesik-e azzal a tartalommal, amit közvetíteni szeretne.

Természetesen a tankönyvet, mint egészet is vizsgálja, de a két fontos szempont a tartalmi és a didaktikai dimenzió. Bemutatja a tankönyvek tantervi hátterét, a makrostruktúráját, a struktúraelemeit; ezen belül az alapszöveget, a didaktikai apparátust, az üres helyek szerepét és a tartalmi súlypontokat. A didaktikai apparátuson belül a szívemhez közel álló témával, a tankönyvek illusztrációjával is foglalkozik, de a bemutatás rövid és inkább adatszerű. Ennek az eljárásának valószínűleg az a magyarázata, hogy nem ez alkotja a kutatás sarkalatos pontját. A kommunikációval és a vizuális kultúrával is foglalkozó nyelvészek számára marad még kutatni való ezen a téren.

Minden egyes tankönyv kiértékelésre kerül egyenként is: így az olvasó szakavatott kritikát kap róluk. A kapott eredményeket összefoglalva közli az olvasóval a legfontosabb általánosítható megállapításokat.

A szerző tudatosan használja a grafikus megoldásokat, ábrákat, grafikonokat művében, mely a munkáját még érthetőbbé, még átláthatóbbá és követhetővé teszi.

Dárdai Ágnes könyve jól átgondolt, tudatosan tervezett alkotás, mely nagy segítséget nyújt azoknak, akik tankönyv-kutatással foglalkoznak. Bátran lapozhatja fel akár a tankönyvíró, akár a tankönyvek elbírálásában részt vevő szakértő, de a tankönyvkiadó könyvek szerkesztésével foglalkozó mun-

katárs is. Mégis én legjobban a tanár-to-vábbképzésben résztvevő tanároknak javasolnám, akik napi munkájuk szintjén mint taneszközt használják, és irányítják gyerekeiket ezek eredményes használatára, és a leendő tanároknak, akik most kézbe kapják azt a lehetőséget, amellyel az én korosztályom és az előttem tanulók nem rendelkeztek.

A sok évi rutin nem feltétlenül jelenti azt, hogy sokszor érthető az a koncepció, amellyel egyes szerzők kívánják saját metodikájukat a tankönyvekben bemutatni. A Dárdai Ágnes által írt könyv pedig világossá teheti a tankönyvhasználó számára, mi volt az a ráció, amely ilyenre vagy olyanná alakít egy könyvet. A könyv nyelvezete érthető, világos, talán néha túlzottan is egyszerűen fogalmaz a szerző a megszokott tudományos írásművekhez képest. Én személy szerint nagyon örülök ennek a munkának, és várom, hogy a szerző folytassa ilyen kutatásait.

Megemlítem, hogy szükség volna az idegen nyelvek tankönyveit is megvizsgálni hasonló módszerrel. A magyarnak anyanyelvi és „idegen nyelvként” használt tankönyveinek szervezett keretekben folyó összehasonlító kutatásait pedig meg kellene kezdeni.

Tóth Ildikó

Ronald Schmidt, sr.

Language Policy and Identity Politics in the United States

Philadelphia: Temple University Press, 2000. 296 p.

Id. Ronald Schmidt, a Kaliforniai Állami Egyetem politológus professzora, 2000 áprilisában jelentette meg azt a könyvét, amelyben bemutatja az Egyesült Államokban napjainkban is dúló nyelvi konfliktusok mélyebb összefüggéseit, kritikailag elemzi az egymással gyakran éles ellentétben álló vélemények képviselőinek érvrendszerét,

valamint felvillantja egy újfajta szintézisen alapuló nyelvpolitika jövőbeli esélyeit.

Schmidt professzor – aki vezető tisztséget tölt be az American Political Science Associationban is – olyan olvasmányos, ugyanakkor tudományos alapossággal felépített művet alkotott, amely joggal vívta ki mind a politikatudomány, mind pedig a szociolingvisztika jeles képviselőinek elismerését Louis Fragától Joshua Fischmanig.

A könyv négy, egymástól jól elkülöníthető részre tagolódik. A bevezetőben a szerző mozaikszerűen felvillantja azokat az eseteket, amikor a nyelvhasználat szabályozására irányuló helyi, tagállami és szövetségi szintű politikai döntések körül ádáz viták alakultak ki az elmúlt három évtizedben, hosszú időre megosztva a különböző etnikai háttérrel rendelkező amerikai közösségeket. A példák alapján kitűnik, hogy alapvetően három csomópont mentén csoportosítható a látszólag összefüggéstelen ügyek halmaza: 1) a nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek (kétnyelvű) oktatásának problematikája; 2) az állampolgári jogok gyakorlásának biztosítása az angolul nem vagy nehezen értő lakosok számára; végül 3) az angol nyelv kizárólagos hivatalossá tételének kérdése szövetségi, tagállami és helyi szinten egyaránt.

A nyelvpolitikai vitákban résztvevő amerikaiak alapvetően két csoportba sorolhatók: a pluralizmus híveire, valamint az asszimiláció szükségességének hirdetőire. Ronald Schmidt mindkét oldal szemszögéből részletesen és irigylésre méltó pártatlansággal bemutatja, majd Rein fogalmával (1971) élve „érték-kritikus” módszerrel elemzi az érvek, ellenérvek és indulatok már-már kibogozhatatlan szövevényét.

A könyv három alfejezetre tagolódo első része sorra veszi a nyelvi konfliktusok kialakulásához általában szükséges előfeltételeket. Szinte minden esetben jelentős mögöttes szereppel bír az etnikai azonosságtudat, továbbá a *nemzeti egység* és az *egyenlőség* filozófiájának egymással rivalizáló elvei. Ezen összetevők akár robbanásveszélyes

elegyet is alkothatnak olyan környezetben, ahol a nagypolitika tényezői aktív állami szerepvállalást remélnek a nyelvi sokszínűséget, kontaktust és versengést érintő problémák megoldásában. Az egyes államok nyelvpolitikai megközelítésmódjai az apartheid-típusú dominanciamodellel kezdve az erőszakos asszimiláción át a svájci és belga konföderációs megoldáson keresztül a pluralista felfogásig terjedhetnek. A harmadik fejezetben az olvasó választ kap arra, hogy az Egyesült Államokban hogyan alakulnak a fent ismertetett tényezők, illetve az amerikai nemzeti karakter mibenléte körül zajló értelmezési viták milyen kihatással lehetnek a nyelvpolitikai megközelítésmódokra.

A mű második fő része (4–6. fejezet) aprólékos részletességgel mutatja be a pluralista és az asszimilációpárti érvek ellentétes történelemfelfogáson alapuló hátterét. A véleménykülönbségek többek között az amerikaivá válás önkéntes vagy kényszeres formáinak hangsúlyozásán, illetve a burkolt, etnikai és nyelvi alapon történő diszkrimináció meglétének kétségbe vonásán vagy elismerésén alapulnak. A szerző mindkét álláspontot górcső alá veszi az igazságosság és a közjó elveinek szempontjából egyaránt.

A harmadik rész (7–8 fejezet) a pluralista, asszimilációs és az elkülönülésen alapuló konföderációs megközelítésmódok kritikai elemzését adja, rávilágítva a gyenge pontokra mindegyik érvrendszer tekintetében. Schmidt erősen támaszkodik a kanadai liberális filozófus, Will Kymlicka nézeteire, amelyek szerint az egyének életminőségének javítása a politikai igazságosság megvalósulásának kulcstényezője. Azonban az egyénnek saját magának kell meghatároznia – szabad mérlegelés alapján – a saját boldogulásához vezető utat. A helyes választáshoz elengedhetetlenül szükséges információkat és kritériumrendszert viszont az a kulturális közösség közvetíti, amelybe az illető beleszületett vagy később tagjává vált. Amennyiben az érvelés helytálló, úgy az

egyen számára a kulturális közösség állapota és jövője létkérdés, hiszen ő csupán ezen a közegen keresztül definiálhatja önmagát és alakíthatja ki egyéniségét. Logikus tehát, hogy a társadalom minden egyes kulturális közösséget egyenlőként fogadjon el és kezeljen.

Ronald Schmidt szerint az igazságosság és a közjó elveinek hatékonyabb megvalósítása csupán az utolsó fejezetben felvázolt, *pluralista integráción* (Higham, 1984) alapuló nyelvpolitika alkalmazásával lehetséges. A javaslat az alábbi összetevőkön alapul: 1) Kétutas kétnyelvű oktatási programokba kell bevonni a anyanyelvi kisebbségekhez tartozó és az angol egy nyelvű iskolás gyermekek minél nagyobb hányadát. 2) Jelentősen emelni kell az angol nyelv tanítására szánt összegeket olyan területeken, ahol a lakosság jelentős hányada nem beszél angolul. 3) Többletforrásokat kell juttatni az őslakos indián nyelvek megőrzése érdekében. 4) Nem megengedhető, hogy az USA állampolgárai adott esetben azért ne hozhassanak felelős döntést a választásokon, mert nem tudnak angolul. 5) Növelni kell a kétnyelvű köztisztviselők arányát olyan területeken, ahol a kisebbségi nyelvek magas koncentrációban fordulnak elő. 6) A szövetségi kormány hathatós támogatást kell, hogy biztosítson a nyelvi kisebbségek csoportjai által fenntartott és működtetett civil szervezeteknek. 7) Az 1964-es Polgárjogi Törvényt módosítani kell, megtiltva a kisebbségek nyelvi alapon történő diszkriminációját is.

De a kifejezetten nyelvi vonatkozású intézkedések önmagukban nem lehetnek sikeresek. Ahogy a szerző a könyv végén rámutat, ehhez még legalább két területen szükséges reformintézkedéseket foganatosítani. Jelentős és összehangolt erőfeszítésekre van szükség a bevándorlók munkaerőpiaci és állampolgári beilleszkedésének elősegítése céljából, illetve hathatós lépéseket kell tenni az amerikai lakosság egészét is veszélyesen megosztó gazdasági egyenlőtlenségek orvoslása érdekében.

Czeglédi Sándor

Borbély Anna

Nyelvcseré

Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztálya, 2001.

A szerző könyvében a magyarországi román kisebbség nyelvi helyzetét vizsgálja az 1990-es évek elején. Hogy ez a helyzet megvilágítható és könnyebben értelmezhető legyen, könyve első részében megismertet a szociolingvisztikai nyelvcseré-kutatásokkal, az idevágó fogalmakkal (nyelvesztés, nyelvhalál, nyelvpusztítás, nyelvmegőrzés, nyelvélénkítés). Röviden áttekinti a jelentősebb kutatásokat, különös hangsúlyt fektetve a jelenség típusaira, a nyelvcseré előidéző tényezőkre, a nyelvi oldal vizsgálatára és az ismertebb kutatási módszerekre. A nyelvcseré szakirodalmával foglalkozó rész kizárólag külföldi kutatók munkáira hivatkozik, a hazai vizsgálatok bemutatására – terjedelmi okok miatt – nem kerül sor.

A *nyelvcseré* folyamatának vizsgálatához a két-, illetve többnyelvűségből kell kiindulni, fontos annak eldöntése, hogy a közösség két- vagy többnyelvűsége *stabil* vagy *instabil* (átmeneti) jelenség-e. A stabil kétnyelvű közösségek megőrzik az általuk használt nyelveket, ez annak a következménye, hogy a nyelvek *funkcionálisan* elkülönülnek egymástól. Az instabil kétnyelvű közösségek saját nyelvük használatáról áttérnek egy másik (leggyakrabban többségi) nyelv használatára, ezzel a nyelvcseré folyamatát élik át. A folyamat kezdetének minősül, ha a közösség egy vagy több tagja nem használja többé csoportja anyanyelvét, hanem egy másik nyelvet beszél. A folyamat akkor fejeződik be, ha a közösség egyetlen tagja sem beszéli már az eredeti nyelvet. A nyelvcseré folyamata *közösségre* vonatkozik, egyúttal társadalmi és nyelvhasználati változásokat jelent, a *nyelvesztés* ezzel szemben egy bizonyos beszélőre (egyénnre) utal, akinek *egyéni* nyelvi rendszerében a nyelvcseré megjelenik. A funkcionális nyelvvesztés arra utal, hogy radikálisan csökken

azoknak a helyzeteknek a száma, ahol az első nyelv megjelenhet. A *nyelvhalál* akkor következik be, ha a nyelvnek már nincs anyanyelvi beszélője, egy közösség sem használja mindennapi kommunikációja során és már nem jellemzők rá a normális körülmények között előforduló állandó változások.

A nyelvcseré ellenpólusa a *nyelvmegőrzés*, ezt segíti elő a *nyelvtervezés*, amely irányulhat egy nyelv vagy nyelvi változat belső fejlesztésére (korpusztervezés), vagy vonatkozhat a nyelv funkcióinak és használói jogainak megváltoztatására (státusztervezés).

A *nyelvcserét előidéző faktorok* között ki kell emelni a *társadalmi és demográfiai* tényezőket (a nyelvet beszélő csoport őshonos vagy emigráns, ezen belül alárendelt vagy fölrendelt; a közösség lélekszáma, szétszórtsága vagy koncentráltasága, saját intézmények megléte vagy hiánya, a vallásgyakorlás lehetősége, izoláltság a többségtől és/vagy az anyaországtól). A nyelvcseré folyamatát lényegesen befolyásolja a közösség *attitűdje*: a csoport, a saját kultúra és nyelvváltozat presztízse, a sztenderd vagy írott nyelvváltozat (illetve a nyelvjárás) ismerete, az etnikai öntudat. Nem elhanyagolható szempont az adott ország *kisebbségpolitikája*. Ha egy ország kormánya elnyomó politikát folytat egy kisebbséggel szemben, akkor az elnyomással szembeni ellenállás a nyelvmegőrzést segíti elő, de ha az ellenállás elmarad, a nyelvcseré végbemegegy.

A nyelvcserét kísérő *nyelvi jelenségek* vizsgálata főképpen arra terjed ki, hogy miképpen szorul vissza a nyelv használata a közösség életében, hogyan változik a két-nyelvűség foka a csoporton belül, milyen összefüggés van a nyelvcseré, az interferencia-jelenségek, valamint a kódváltás között.

A könyv 1.6. pontjában rövid tájékoztatást kapunk a nyelvcseré-kutatás *módszereiről*. Eszerint a jelenség vizsgálható szociológiai és nyelvészeti szempontból. A nyelvészeti szempontú vizsgálat a nyelvhasználat (nyelvválasztás és kódváltás) változásait rögzíti, de irányulhat a beszélők által birtol-

kolt nyelvek kölcsönhatásainak (interferencia-jelenségek) jellegzetességeire. A nyelvcseré vizsgálata korlátozódhat egy konkrét közösség helyzetének feltárására, de összehasonlítható két vagy több közösség (egy országon vagy egy kontinensen belül vagy azon kívül). Az adatgyűjtés leggyakoribb módja a kérdőíves vizsgálat, illetve a nyelvi szokások megfigyelése, majd ezek statisztikai feldolgozása.

A könyv további részében megismerkedhetünk a magyarországi románok közösségével, lélekszámával és lakóhelyével, a hazai román nyelvjárásokkal és ezen belül a kétegyházi román nyelvjárással. A vizsgálat célja a magyar–román két-nyelvűség jellemzőinek feltárása, a két nyelv funkcióinak megismerése, a társadalmi és nyelvi tényezők befolyásának, a nyelvi repertoár megválasztásának, a két nyelv egymásra hatásának felderítése. A kutatás során alkalmazott módszer szociolingvisztikai interjú volt: sor került irányított beszélgetésre, nyelvhasználati interjúra, nyelvtudást mérő önértékelő tesztre, szótesztre, írásrögzítő és olvasási tesztre; mindez kétegyházi román nyelvváltozatban.

Az adatfeldolgozás eredményeként a szerző több megállapítást tesz. 1.) A nyelvcseré-helyzetben levő magyarországi románoknál a kódváltások használata nem került abba a stádiumba, hogy a beszélők ne lennének tudatában annak, hogy éppen melyik nyelvet használják. Tisztában vannak azzal, hogy románul beszélve gyakran magyar nyelvtudásukat is segítségül hívják. 2.) Az eddig ismert kódváltás-típusok mellett két újabb (a nyelvcseré-helyzettel összefüggő) típus is megjelenik. Az egyiknél az üzenetben szereplő személy szokásos nyelvhasználatát befolyásolja a beszélőt abban, hogy kódot váltson, a másiknál olyan kódváltás figyelhető meg, amely annak a szándéknak köszönhető, hogy a hallgatóság szókinccse bővüljön. 3.) A kölcsönszavak integrációjával kapcsolatban az egyik változás az, hogy míg a XIX. században és a XX. század első felében átvett magyar szavak fonetikai-

lag-fonológiaiilag is integrálódtak a románba, addig az utóbbi évtizedekben átvett magyar szavak fonetikailag-fonológiaiilag nem (csak morfológiaiilag és szintaktikailag) integrálódtak. A változás oka a magyar nyelv széleskörű ismeretével és kiterjedt használatával magyarázható. 4.) A vizsgálati eredmények szerint a vendégyszavak a kisebbségi nyelvet alig használó fiatal generációnál (18–39 évesek) szignifikánsan gyakrabban fordulnak elő, mint az időseknél. Így ebben a közösségben a vendégyszavak előfordulása nyelvcsere-helyzetben lényegesen megnő. 5.) A vendégyszavak az erős kisebbségi identitással rendelkező beszélőknél a stílusváltások jegyeként is értelmezhetők. Ezek a személyek ugyanis formális helyzetben kerülnek a vendégyszavak, különösen a többszavas kódváltások használatát, ami a vendégelemek iránti negatív attitűddel magyarázható.

A szerző általános következtetései szerint a kétegyházi románok közösségében a román nyelv háttérbe szorul, ez összefügg a beszélőknek a két nyelvvvel kapcsolatos attitűdjével. Ez azt jelenti, hogy a nyelvcsere velejárója az attitűdbeli változás. Az adatok szerint a kétnyelvűségben élők számára a nyelv sokkal fontosabb szerepet tölt be, mint egy egynyelvű közösség tagjainál. Ezért okkal feltételezhető, hogy az anyanyelvét elveszített kétegyházi román egyben elveszíti román identitástudatát is. A román etnikai öntudat gyengülése elsősorban a fiatal nőknél volt megfigyelhető. A közösségen belüli nyelvcsere a román és a magyar nyelvtudásbeli különbséggel igazolható. A helyi román nyelvváltozatot elsősorban az idősebbek ismerik, a gyermekeknél a magyar nyelv a domináns. A gyermekek román nyelvtudása a szülők magasabb iskolai végzettségével, az otthoni gyakoribb román nyelvhasználattal függ össze. A román nyelv használata a közösség lakóhelyén belül kizárólag a templomra és vallásgyakorlásra korlátozódik, egyéb színtereken (munkahely, vásárlás) a magyar nyelv választása a gyakoribb.

Más magyarországi kisebbségi nyelvek (horvát, szerb, szlovák, szlovén) vizsgálatánál tapasztalt jelenségekkel összhangban a kétegyházi románoknál is egyértelműen kiderült, hogy megváltoztak a közösség nyelv választási szokásai, ez a kisebbségi nyelv egyre ritkább használatát és a magyar nyelv növekvő dominanciáját jelenti. A folyamatnak ez a stádiuma a közösségen belüli nyelvcsere előrehaladott fázisát mutatja.

A szerző érdeme, hogy az adatokat több összefüggésben (életkor, nemek aránya, iskolázottsága, nyelvhasználati színterek, a nyelv választást befolyásoló tényezők, nyelvi attitűdök, etnikai identitástudat stb.) értékeli, némiképp hiányérzetet okoz azonban az a tény, hogy a pillanatnyi, rendkívül aggasztó nyelvcsere folyamatának megfordítására nem keres perspektivikus javaslatokat.

Koós Margit

H. Szabó Sára

Pour l'enseignement précoce obligatoire de langues étrangères en Hongrie à l'exemple du français

Kaposvár: Csokonai vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola kiadványai. Tankönyvsorozat, 11. szám. 1999. 71 p.

A szerző a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Idegen Nyelvi Lektorátusának vezetője, a magyarországi korai francia nyelvoktatás példáját alapul hozva hívja fel a figyelmet a korai nyelvoktatás jelentőségére. A francia nyelv oktatásakor elért sikerekre támaszkodva igyekszik bátorítani és motiválni a más idegen nyelveket tanítókat arra, hogy kisgyermekkel foglalkozzanak, ismertessék meg a gyerekekkel a nyelvek szépségét. (Erről a franciatanárook 2000 júliusában, Párizsban rendezett X. világtalálkozásán is hallhattuk előadását.)

Könyve bevezető fejezetében megemlíti, hogy az elmúlt néhány évben a politikai változások következtében az orosz egyre inkább háttérbe került, lehetőség nyílt más idegen nyelvek elsajátítására, többek között a franciára is. Utal a francia nyelv oktatásának hagyományaira és kitér a francia nyelv napjainkban való egyre nagyobb térhódítására, ami a francia vállalatok, kulturális intézmények és a francia szaknyelvi képzés megjelenésének köszönhető. A változások azonban nagy mértékben sújtották az orosz nyelvet tanítókat, akik közül sokan három, illetve négy éves „egyszakos” átképzésen vettek részt, többek között a kaposvári Tanítóképző Főiskolán is. A képzés alapja ott a hallgatók kisgyermekkori kommunikatív nyelvvoktatásra való felkészítése, nagy figyelmet fordítva a gyermekek nyelvi szintjére és életkori sajátosságaira.

A következő egység első részben H. Szabó a Tanítóképző Főiskolán folyó francia nyelvi, négy évre kiterjedő képzési hálót mutatja be. A közölt táblázatból megtudhatjuk, milyen tantárgyak keretein belül, heti hány órában sajátítják el a hallgatók a nyelv tanításához szükséges ismereteket: nyelvtan, fonetika, írás- és stílusgyakorlat, országismeret, kultúrtörténet, gyermek és ifjúsági irodalom, drámapedagógia, módszertan (szemléltető eszközök készítése), pedagógiai gyakorlat. Ezek után a tantárgyak részletes leírását olvashatjuk, valamint az órákon alkalmazott könyvek listáját. A fejezet második részében az 1991–1992-es tanévet alapul véve mutatja be a szerző a főiskolán folyó francia nyelvvoktatás menetét. A problémák között említi, hogy a hallgatók a jó érettségi eredmények ellenére alig beszéltek franciául, valamint, hogy a tanszéken nem volt francia anyanyelvi lektor, ezért a Pécsi Egyetem francia lektorát hívta segítségül. Több úton igyekezett a hallgatók számára lehetőséget biztosítani a francia anyanyelvűekkel való találkozásra és beszélgetésre. Ezek közül a franciaországi Venceban működő Freinet iskola tanárának, Mi-reille Renard asszonynak az előadását emeli

ki. Az iskoláról annyit érdemes tudni, hogy a tanárnő maga is itt folytatta tanulmányait. Édesapja pedagógustársa és barátja volt a névadónak. Az iskola pedagógiájának lényege a munka által az életre való felkészítés. Freinet a XX. század elején dél-franciaországi száműzetése során megalapította a „Gyermekek értelmes neveléséért” nevű nemzetközi ligát, melynek elnökeként tevékenykedett. Alelnöke Anatole France volt. Freinet művei közül az előadásra való felkészülés gyanánt a *Les Dits de Mathieu* és a *La Santé Mentale* címűből olvastatott részleteket a szerző. Ebből kitűnik a freinet-i reformpedagógia lényege: szakítva a tradicionális oktatási elvekkel, a természetességre, a gyermeki aktivitásra építve, a gyermekek kreativitását kihasználva lehet személyiségüket kibontakoztatni. Ezt az elvet igyekeznek követni a főiskolán, amely partneri viszonyt alakított ki a francia iskolával. Ennek köszönhetően több hallgatónak volt lehetősége gyakorlati tapasztalatszerzésre Franciaországban. A szerző kitér más, a hallgatóknak szervezett külföldi továbbképzésekre is (Brüsszel, Nantes, Saint-Sébastien, Erasmus Program).

Kis kitérés után a szerző ismét hangsúlyozza a kisgyermekkori nyelvvoktatás jelentőségét. Beszél a francia nyelv az angollal és némettel szembeni hátrányos helyzetéről, amely a NAT 1998-as bevezetése óta tovább mélyül. A NAT ötödik osztálytól egy idegen nyelv oktatását írja elő, hat éven keresztül, a 10. évfolyamig. A korábbi nyelvtanításra, valamint a második nyelv elsajátítására csak akkor van lehetőség, ha az iskola megteremti az ehhez szükséges feltételeket. Ebből az következik, hogy sok középiskolás csak a 11. évfolyamon kezdi meg a második idegen nyelv tanulását. Több ellentmondás lép fel az óraszámok csökkentésével, és a második nyelv kései elsajátításával nehezen megvalósítható az az elképzelés, hogy a diákok 18 éves korukra haladó szinten beszéljenek két nyelvet. A kor igényei alapján első idegen nyelvként sokan választják az angolt, másodikként a németet. Kevesen vannak viszont,

akik a franciát első, vagy második nyelvként választanák. A kialakult helyzet miatt a Franciatanárok Szövetsége tiltakozását fejezte ki. Ugyanakkor veszélybe került a kisgyermekkorai nyelvoktatásban résztvevők képzése is. Erről a kérdésről a budapesti Francia Intézetben tartottak az általános iskolák vezetői jelenlétében megbeszélést. A kisgyermekkorai nyelvoktatás fontosságának hangsúlyozására ismét önmagát idézi a szerző (p. 21, 22). Ezen túlmenően egy franciaországi továbbképzésen bemutatott példát hoz fel (*CEI Sans frontière*). Lényege, hogy a gyermekeket hét éves koruktól fokozatosan, játékos formában készítik fel a nyelvtanulásra napi 15 perces foglalkozások keretén belül. A gyerekek videó és kazetták segítségével, rengeteg ismétléssel, játékkal, kellemes környezetben és jó hangulatú órákon sajátítják el az adott idegen nyelv alapjait. A cél a gyermekek kommunikációs készségének, hallás utáni értésének, kreativitásának fejlesztése, néhány országismereti elemet „csempészsze” az órákba.

A következő egységben a szerző különböző eljárásokról ír. Az első, az audiovizuális módszer a beszélt nyelvre, a hallás utáni értési képesség és kifejezőkészség fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. A gyermek egyszerű nyelvi struktúrákat sajátít el a magnóhallgatás, utánzás és memoriterek révén, melyeket a későbbiekben a reprodukció során alkalmazni tud. Az eljárás épít a gyermekek más órákon elsajátított képességeire is. Ezek után a szerző a korábban említett *CEI Sans frontière* című módszer részletes leírását adja. Utána az Egyesült Államokban alkalmazott módszereket mutatja be, legelőször a *FLEX* („Foreign Language Exploratory” vagy „Ezperience”) programot elemzi. Ezek a programok csak 3 hetesek, az óvodában vagy az általános iskola alsó tagozatán alkalmazzák. A gyermekek néhány gyakoribb szót, kifejezést sajátítanak el hallás után. Az órán az idegen nyelvi jelenségeket azonban anyanyelvükön beszélik meg a tanárral. A program célja gyakorlatilag az, hogy a gyermek érdeklődését felkelte az

idegen nyelvek és más kultúrák iránt. A második módszer, melyet a szerző említ, a *FLES* (Foreign Languages in Elementary Schools). Ez egy kisgyermekkorai nyelvoktatásban alkalmazott alapprogram. Az órák 20–60 percesek és hetente egy-öt alkalommal vannak. Más tantárgyak anyagát is integrálhatják az órákon, de főként a célnyelv és kultúra megismerése a cél. A program a gyermekek szóbeli értési készségét és kifejezőkészségét igyekszik fejleszteni. A könyv az ún. „belemerítéssel” programok bemutatásával folytatódik. A szerző az alábbi fajtaakat említi: részleges belemerítés, teljes belemerítés, korai belemerítés, elemi iskola 2–3. osztályában történő belemerítés, rövid távú belemerítés, dupla belemerítés, folyamatos belemerítés. (A belemerítés alatt azt értjük, hogy a gyermeket „nyelvi fürdőbe” helyezik, vagyis olyan körülményeket teremtenek köré, ahol az idegen nyelvet tanulhatja és alkalmazhatja.)

A korai nyelvoktatást illetően Annett Tannuly észrevételeit osztja meg velünk a könyv szerzője. Tannuly szerint a kommunikációs képesség a kompetenciából és a performanciából tevődik össze: kompetencián azt érti, hogy mit tud a 8 éves gyermek a nyelvről, és hogyan tudja ezt konkrét kommunikációs helyzetekben alkalmazni. A performancia a kompetencia aktualizálása. A kommunikációs kompetencia globális kompetencia, melynek az idegen nyelven való társalgási képesség csak egy alkotóeleme. A fejezetben ezen kívül olvashatunk még néhány érdekes megállapítást: a kommunikációs makro- és mikrokompetenciáról, a hallás utáni értési képesség fejlesztésének fontosságáról, a gyermek életkori sajátosságainak figyelembevételéről, a gyermek azon képességéről, hogy figyelmét a tárgyalt témára összpontosítsa, a tanórán kialakítandó kommunikációs hálózat jelentőségéről, a motiváció jelentőségéről, a Jakobson által javasolt kommunikációs séma két elemének a metanyelvi és poétikai képességek jelentőségéről, a gyermek személyiségfejlődéséről, hogy hogyan jut el a

gyermek a játékos, kreativitást igénylő feladatokon keresztül az egocentrizmustól addig, hogy egy másik ember bőrébe képzelje magát és szándékait felismerje.

Ezek után a kaposvári Tanítóképző Főiskola Gyakorlóiskolájában René Vulbert anyanyelvi lektor óráján tapasztaltakat osztja meg a szerző az olvasóval. A lektor a „Frère Jacques”-módszert használta. Hét-köznapi szituációt mutatott be a gyermekeknek filctáblán mozgatott bábok segítségével. Először lassan, majd gyorsabban beszélve mutatta be a szituációt, utána pedig metanyelvi eszközök segítségével próbálta mondanivalóját a gyermekek számára érthetővé tenni. A gyerekek ezután az elhangzott mondatokat ismételték és memorizálták. Idővel a gyerekek eljátszották a szituációt a bábok segítségével. A játékot strukturális feladatok követték a jobb bevésés érdekében.

Az ezt követő fejezetben a szerző az előbb vázolt módszer előnyös tulajdonságait foglalja össze: a gyerekek a legáltalánosabb, illetve leggyakrabban előforduló szituációkban használt kifejezéseket könnyen elsajátították a játékos feldolgozás során. A gyermekek szerepjátékokban alkalmazhatták ismereteiket, mozoghattak, amitől a zárkózottabb gyermekek gátlásossága is oldódott, így azok könnyebben vettek részt a munkában. A gyerekek bátran szólaltak meg, még az anyanyelvi lektorral is ügyesen társalogtak.

Ezek után számos, különböző szerzőktől vett idézet következik, mely az olvasó számára eléggé zavaró. A fejezet végén ismét arról számol be a könyv szerzője, milyen módon történik a francia nyelv oktatása a Tanítóképző Főiskola Gyakorlóiskolájának első és második évfolyamán. A gyermekek számos mondókát és dalt tanulnak. Ezek elvezetik őket a szerepjátékokhoz, amikor lehetőség van a mókára. A gyerekek feloldódnak, így az óra jó hangulatban telik és eléri célját. Kedvcsinálóként néhány mondókát is közöl a szerző, majd a pedagógiai célokat taglalja: az anyanyelvi funkcionális kompe-

tenciákhoz hasonló képességek kialakítása a francia nyelvet illetően is, amihez a tanító a mozgást irányító funkciókat aknázza ki, amikor a gyerekeket szerepjátékokra ösztönzi; a gyermekek hallás utáni értési képességének fejlesztése.

A kisdiákok a mondókák segítségével a család, számok, testrészek, iskola, állatok témaköréből sajátítanak el szavakat és kifejezéseket, melyeket különböző beszédhelyzetekben alkalmaznak. A pedagógiai célok illusztrálására a szerző két órávázlatot közöl. Lefrja, meddig jutnak el a gyermekek az első osztály végére. Arról is beszámol, milyen erőfeszítéseket tesznek már az óvodás gyermekek és szüleik körében, hogy a francia nyelv szépségeit bemutattva motiválják őket a francia nyelv választására és elsajátítására.

A könyvben csak a francia és angol szakirodalomra támaszkodó hivatkozások jegyzékét találjuk, és az is hiányos. A könyv nagyon ömlesztett jellegű, nincsen nagyobb fejezetekre osztva, nem egyértelmű az olvasó számára, milyen logika szerint követik egymást az egyes részek. Nincs irodalomjegyzék, név- és tárgymutató, így meglehetősen nehéz a tájékozódás. Mivel kevés az összefoglaló jellegű táblázat, nincsenek a fontosabb gondolatok kiemelve, sok a felsorolás, és többször botlik az olvasó idézetekbe (melyek közül néhány több alkalommal is előfordul), nehéz a mű alapgondolatának megragadása és értelmezése. Több olyan eleme is van a könyvnek, ami nem tartozik szorosan a tárgyhöz. A lektorálás ellenére több elírás (gépelési hiba) van a szövegben. Emiatt a kezdeti örömből üresség válik.

Sajnálatos, hogy a szerző a címben jelzett gondolatot nem bontotta ki részleteiben, nem vitte végig, és kár, hogy a kezdeményezését ilyen formában tárja az olvasók elé. A könyv francia nyelvezete eléggé behatárolja az olvasóközönség nagyságát. Hasznos volna átdolgozott formában (táblázatokkal, fényképekkel, részletes órávázlatokkal kiegészítve) magyar vagy más idegen nyelven megjelentetni. Ilyen módon valóban elérné

célját: a korai nyelvoktatás meghonosítását a magyarországi óvodákban és általános iskolák alsó tagozatán.

Szabolcsi Zsuzsanna

Zsolnai József – Huszár Ágnes (szerk.)

Értékközvetítő és képességfejlesztő program

Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program

Jubileumi konferencia

Pápa: Veszprémi Egyetem

Tanárképző Kar Pedagógiai

Kutatóintézete, 2002. 221 p.

Zsolnai József neve senkinek nem ismeretlen a magyar pedagógiában, sem az alkalmazott nyelvészetben, különösképpen pedig annak anyanyelvi nevelési dimenziójában. Az általa megálmodott és csapatával közösen létrehozott *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) nevelési programról* és az *Értékközvetítő és képességfejlesztő programról* (ÉKP) mindenki hallott. Ugyanakkor sokan nem látunk bele a részletekbe, nem ismerjük a létrejött tantervek, tananyagok motívumait és az egész munka történetét sem.

A most bemutatásra szánt kiadvány – amely nem más, mint a 2002. május 25–26-án Veszprémben és Pápán megrendezett jubileumi konferencia előadásainak írott változata – tájékoztató jellegű bevezetőként is szolgálhat az említett programok megismeréséhez, de egyben visszatekintő összegzés is lehet a programokat mélyen ismerők számára.

A könyv első, jelentős hányada a 30 éves Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program jubileumi előadásait tartalmazza. Az általános köszöntéseket és jubileumi jókívánásokat nem említve hadd idézzek egy-egy gondolatot a felszólalóktól.

A nyitó beszédet *Gaál Zoltántól*, a

Veszprémi Egyetem rektorától hallhatták a jelenlévők, melyben elhangzott, hogy a NYIK olyan nagyszabású program, mely (az ÉKP-val egyetemben) évekkel megelőzte korát, s a benne dolgozók „centiméterekkel nőttek környezetük fölé”. Pápa város alpolgármestere, *Áldozó Tamás* szerint a mindenkorai pápai tanítók annak köszönheték (el)ismertségüket, hogy mindig képesek voltak befogadni a reformgondolatokat, és ez a megállapítás természetesen a NYIK-kel kapcsolatban is helytállónak bizonyul. *Andrásfalvy Bertalan* néprajzprofesszor levélben köszöntötte a jubiláló közönséget, kiemelve az ÉKP-beli játék, tánc és néphagyomány-oktatás jelentőségét. Ugyanakkor buzdítva a résztvevőket arra, hogy dolgozzák ki az osztatlan iskolákra alkalmazott utat. *Vekerdy Tamás* pszichológus szintén levélben küldte a programot illető mindenkorai támogatását. Ezt követően a program „atyja”, a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézetének igazgatója, *Zsolnai József* köszöntötte az egybegyűlteket, megemlékezve mindenekelőtt azokról az alkotókról, akik ma már nem élnek, de életükből sok évet áldoztak a program fennmaradására és fejlődésére. Ezek után megemlítette a NYIK történetének számos buktatóját, és röviden kifejtette, hogy mit is jelentett akkoriban a kommunikáció ügye.

(Itt jegyzem meg, hogy a tavalyi év végén megjelent Zsolnai József lebilincselő életrajzi kötete, melynek kiadási előkészületeiről ő maga már a konferencián is szót ejtett: Zsolnai József: *Vesszőfutásom a pedagógiáért. Egy pedagógus-életút sikerei és botrányai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002)

Szépe György pécsi professor emeritus az alkalmazott nyelvészet, azon belül is az anyanyelvi nevelés hazai történetét vázolta fel röviden, különös tekintettel annak korszerűsítési törekvéseire, ezen a ponton kapcsolódva az ünnepelt 30 éves pedagógiai programhoz. *Lengyel Zolt*, a Veszprémi Egyetem dékánja beszédében a kommuni-

káció jelentőségét hangsúlyozta a közoktatásban. *Genzwein Ferenc* nyugalmazott igazgató az Országos Oktatástechnikai Központ szerepét mutatta be a NYIK életében, és a NYIK szerepét az OOK életében. *Baloghné Zsoldos Julianna* debreceni főiskolai tanár azt mesélte el, hogy tantárgy-pedagógiát tanítva hogyan találkozott a NYIK-kel, mely közel negyedszázados szakmai múltjának minden mozzanata mögött ott rejlik, és hogyan alakította karrierjét az a csapat, amely e területen munkálkodott, s amelynek jóvoltából Debrecen és környéke lett a leginkább NYIK-től „fertőzött” terület. Zárszóként arról beszélt, hogy a NYIK megtermékenyítően hatott az egész anyanyelvi nevelésre. *Nagy J. József* nyugalmazott főigazgató volt intézményének, a Jászberényi Tanítóképző Főiskolának történetét mutatta be röviden, attól a momentumtól kezdve, amikor az intézmény felsőoktatási rangot kapott. Majd felvázolta akkori anyanyelvi nevelési céljait (anyanyelvi tantárgy-pedagógia érvényesítése a tanítóképzésben, illetőleg az integrált anyanyelvi nevelés folyamatának megalkotása) és azok elvi és gyakorlati kapcsolódását a Kaposvári Tanítóképző Főiskolával, Zsolnai Józseffel és a NYIK-kel. A következő előadó, *Zsolnai Anikó* szegedi egyetemi docens a NYIK-kel való többszörösen visszatérő találkozásáról beszélt. Ő volt az – még gyermekként –, akin a program először kipróbálásra került, majd az egyetemen a szakdolgozata szintén a NYIK-hez kapcsolódott, Szegeden pedig NYIK-es tankönyvek kidolgozásában vett részt. *Druzsin Ferenc*, az ELTE rektorhelyettese NYIK-es éveit három stációra bontotta beszédében. Ezen kívül kiemelte a program *beszédművelés* tantárgyát, melyről – elmondása szerint – csak Zsolnai József tudta, hogy hogyan kell tanítani. *Kaján László* a Fővárosi Pedagógiai Intézet nyugalmazott igazgatójaként méltatta a gyermekközpontú programot, mely „...új alapokra helyezi a gyerekek anyanyelvi-irodalmi fejlesztését; átfogóan átalakítja a tanító munkájának lényegéről való felfogást – s

ami ennél is fontosabb: a gyakorlatba átvihető, a gyerekeket szenvedélyes együttműködésre készítet” (p. 54). Az ELTE egyetemi docense, *Sipos Lajos* saját történetét, gimnáziumi és egyetemi éveit mesélte el röviden a hallgatóságnak, hiányolva a pedagógiai tantárgyakból szerezhető érvényes tudást. Elmondta, hogy mindezek után találkozott a NYIK-kel, és elbűvölte őt annak rendszerkoncepciója: a teljességre törekvés, a kommunikáció szempontú megközelítés, a differenciált csoportmunka és a még hosszan sorolható pozitív jelzők mögött rejtőző tartalom. *Réthy Endre*, a Nemzeti Tankönyvkiadó irodalmi igazgatója az 1972-es év pedagógiai hangulatát idézte fel beszédének kezdetén (kötelező iskolaköpeny, újonnan megalakult Pedagógiai Kutatócsoport a Tudományos Akadémián, rendeletre létrehozott nevelési tanácsadók, a hírhedt tananyagcsökkentés stb.), majd általában beszélt a szerzői típusokról (egykönyves, sorozatban gondolkodó stb.), külön „Zsolnai József”-kategóriát létrehozva. *Kárpáti Andrea* az ELTE egyetemi docense az ÉKP-program művészetpedagógiáját jellemezte. A dorogi iskolaigazgató, író, *Kovács Lajos* tollából a következőket szeretném idézni: „A NYIK attól volt alkotó pedagógia, hogy nem engedte meg a tegnapok felidézgetését, a rutin földhöz ragasztó kanonizálását. Megtanultuk – tanár és diák – a közös leckék során: az alkotásban nincs rutin, csak a teremtés állandó ingere” (p. 79). *Orosz Sándor* a Veszprémi Egyetem pápai Pedagógiai Kutatóintézetének tudományos tanácsadója „Egy útítárs szemével – objektívan” címmel tartotta előadását a Zsolnai Józseffel közös (a magyar köz- és felsőoktatás, a pedagógusképzés és a pedagógiai kutatás megreformálásáért vívott) „hadi” útjának szellemében.

Zsolnai Józsefné, a fenti kutatóintézet tudományos munkatársa az állandó önfejlődésen átment harminc éves NYIK-et olyan szempontból jellemezte, hogy milyen antinómiákat tudott feloldani (pl. hátrányos helyzet, tehetségfejlesztés stb.). Ezek után

számszerű adatokkal szolgált a program monumentalitását érzékeltetve.

A könyv második nagy része a húsz éves Értékközvetítő és Képességfejlesztő programot ünneplők beszédeiből áll. Feleslegesnek tartom a fentiekhez hasonló részletességgel bemutatni ezen előadásokat, hiszen az eddigiekből megéreztettük, hogy milyen hangulatban zajlott ez a két nap. Már itt ajánlom a kötet elolvasását, mert nem csupán tényeket és történeteket tudhatunk meg belőle, hanem minden mondat olvasásakor együtt örülhetünk az ott megjelentekkel, a programok alkotóival.

A harmadik részben a konferenciát záró rövid emlékezők sorát találjuk. Zsolnai tanár úr pohárköszöntője után heten (*Hajnal Lajos* pedagógiai intézetigazgató; *Csizmadia Sándor* tanító, középiskolai tanár; *Gáncs Andrea* tanár; *Szabó Eszter* könyvtáros; *Új Imréné* ny. pedagógiai intézeti munkatárs; *Csizmadia Sándorné* tanító, középiskolai tanár; *Granasztói Szilvia* bábművész, bábpedagógus) emlékeznek a „zsolnaizmusra”. Saját történetüket osztják meg a hallgatósággal, derűs hangon, mesélve.

Az emlékezők után a kötetben a konferencia résztvevőinek és vendéglátóinak névsorát találjuk. A felszólalók szájából többször hangzott el dicséret a rendezvény szervezetségét illetően, és mindannyian nagy megtiszteltetésnek vették Zsolnai tanár úr személyes (és egyénre szabott) meghívólevelét.

A könyv legvégén a méltán híres ÉKP-s iskolák tanulóinak jubileumi műsorát (annak koreográfiáját) olvashatjuk, majd a lencsevégre kapott ünnepi pillanatokból láthatunk néhányat. (Flamencót, néptáncot, reneszánsz bált, tornabemutatót, balettet, furulyazenekart, sajtósárga ritmus-zenekart és gyermekkorust.)

Fontos tudománytörténeti pillanatnak lehetnek tanúi a konferencia résztvevői és – részletesen elolvasva és a szavak mögé látva – mi, olvasók is, hisz jól megérdemelt ünneplés volt ez. Visszatekintés, megemlékezés, összegzés, ugyanakkor – a természet

körforgásához hasonlóan – előremutatás is. A könyv olvastán érezhető a konferencia hangulata, a szavak őszintesége, és hogy a NYIK-ben és ÉKP-ban dolgozó embereknek mindez mit jelentett. A legtöbbjüknek az egész élete volt a NYIK (sokuknak ma is az). Ezen a konferencián mindannyian Zsolnai Józsefet és mindannyian saját magukat is ünnepelték (joggal).

Jelen írásnak nem lehet jobb szentenciája, mint Szepe professzor ott elhangzott előadásának utolsó szavai: „S ez az a pillanat, amikor tisztelegnünk kell Zsolnai tanár úr közvetlen, mostani és régebbi munkatársai előtt, a kísérleti idő pedagógusai előtt, különböző szintű tanítványai előtt, akiknek a munkája valahol ott fénylik ebben a rendkívüli teljesítményben. A Zsolnai-féle pedagógiát lehet szeretni vagy nem szeretni, követni vagy elkerülni. Ez a pedagógia azonban – ezt biztosan állíthatjuk – a XX. század végi és most már a XXI. század eleji magyar pedagógiának kivételes, elsőrendű alkotása” (25. p.).

B. Nagy Ágnes

Székely Gábor

A lexikai fokozás

Scholastica: Budapest, 2001

A szerző a könyv hátoldalán így mutatja be munkáját: „E könyv szerzője arra tett kísérletet, hogy mind a magyar, mind pedig a német nyelv fokozó értelmű szókapcsolatait a szemantikai háttér feltárásával együtt részletesen bemutassa, és elvégezze a két nyelv egybevető vizsgálatát is.” Ez azért érdekes, mert a leíró nyelvtanok és a szótárak utalnak erre a nyelvi jelenségre, „de az eszközrendszer teljességre törekvő leírása még nem történt meg.”

Valóban, a mindennapi tanítási gyakorlatban is leginkább a nyelvtani fokozással foglalkozunk, amennyire az idő engedi, de

már az „Elativ” jelenségével sem érdemben (pl. hófehér – schneeweiß).

A könyv felépítése egy matematikus kristálytisztá logikáját követi. Mindenre gondolt az író, minden benne van nagyon szépen áttekinthetően: 1. Általános kérdések; 2. Lexikai fokozás a magyar nyelvben; 3. A lexikai fokozás kifejezésének az eszközei a német nyelvben; 4. Magyar–német egybevetés. Fokozó értelmű mondatok és szókapcsolatok európai nyelvekben; 5. Összegzés. Nyelv és fokozás. Természet, egyén, társadalom; 6. A lexikai fokozás vizsgálatának alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai.

A bevezetésben definiálja a címmel kapcsolatos szakkifejezéseket. Már itt nagyon szépen látni, amit az egyszerűség kedvéért nem hangsúlyozunk eléggé: a nyelv soha nem egyértelmű megfeleltetés, hanem nagyon gazdag tárház. Távol áll a matematikától, ahol egyértelműen meghatározott nemzetközi szakkifejezések vannak. Természetesen a nyelvészetben is könnyen rá lehet jönni, hogy mi mit takar, de nincs annyira egységesítő. Mivel ez egy kevésbé feltárt terület, a szerző a következő utat választotta: „Vizsgálati módszerem tehát alapvetően induktív jellegű: a (...) jellemző vonásainak leírásakor sok ezer konkrét példára támaszkodom” (p. 8). A munka során „a konkrét jelenségek leírása alapján inkább az általánosításra, az univerzális jelleg bemutatására törekszem” (p. 8).

Nem véletlen a könyv világos felépítése. Az író mást is átvész a matematikából, mert így sokkal egzaktabban tudja kifejezni magát: „A típusjelenségek valóban a függvények matematikai értelmére emlékeztetnek” (p. 15). Szívesen idézi Zsolkovszkij-Melcsuk elméletét, de több más nyelvészt is.

A magyar nyelvben a mondatokból, mint a közlés alapvető egységeiből indul ki, és utána nézi az egyre kisebbeket: a lexémákat és a szemantikai jellemzőket. A fokozás azon alapul, hogy összehasonlítjuk a dolgokat. Ennek van különböző mértéke, foka és természetesen sokféle módon kife-

jezhető: többek között grammatikai és szemantikai úton is, illetve egész mondatokkal vagy szókapcsolatokkal, szavakon belül. Táblázatokkal szemlélteti az utalószó–kulcsszó–kötőszó viszonyát.

A német szókincsnel a nyelv sajátosságából indul ki: először a szóösszetételeket vizsgálja, utána az analitikus szókapcsolatokat a lexémáktól a mondatokig ugyanolyan felépítésben. Így szépen követhető a két nyelv párhuzamba állítása.

A teljesebb kép érdekében ennek egy külön fejezetet is szentel. Kiderül, hogy az eltérő nyelv és rendszer ellenére a gondolatvilágunk nagyon hasonló lehet. Sokszor ugyanazokkal a szavakkal, illetve gondolat-társítással fejezzük ki magunkat. Mindkét nyelv szívesen használja a képszerű hasonlatokat. Az állatokat hasonló tulajdonságokkal ruházzuk fel. Az eltérő nyelvi rendszer ellenére is ugyanazokkal a nyelvtani lehetőségekkel élünk. A könyv felépítésében nagyon szépen halad az egyeditől az általánosig, majd levonja a következtetést. A német és magyar nyelv párhuzamos vizsgálata után kitekint a többi nyelvekre is sok példával illusztrálva. Itt már jobban előjön az egyes népek gondolkodásmódja, az őket körülvevő világ hatása. Érdekes dolog lehet a képzettársításokból kitalálni, hogy melyik népről van szó. – A fejezet végén levonja a következtetést. „Annak ellenére, hogy a lexikai fokozást kifejező eszközrendszer az európai nyelvekben sok szempontból egységesnek tekinthető, ezt az eszközrendszert (...) egyedi vonások is jellemzik” (p. 79).

Az összegzésben arról ír, hogy az emberekben mindig is élt a fokozás kifejezésének igénye. Ezzel próbálták felkelteni a hallgatóság figyelmét, vagy megdöbbszteni őket, és a túlzásoktól sem riadtak vissza. Gondoljunk csak a mondákra, a népmesékre.

A lexikai fokozással kapcsolatban sokféle nyelvészeti kérdés merül fel. A szótározásnál arra kell gondolni, hogy ez a nyelvi színesítés egyik eszköze. Nem biztos, hogy szó szerint le lehet fordítani. Ehhez nagy segítség a fokozó értelmű szótár. A stilisztikai

oldalát tekintve sok dologra kell figyelünk. Ezek a kifejezések egy szöveg részei. A fordításnál is ügyelnünk kell erre. Az ekvivalencia, a célnyelvi megfelelés itt hétköznapi problémákat jelenthetnek. A nyelvoktatásban a szókincs fejlesztésénél nagy szerepe lehet. Sajnos ez eléggé elhanyagolt terület.

A mellékletben a magyar és német szógyűjtemény mellett nagyon érdekes kísérletként 14 nyelven próbálja megfogalmazni a hasonló értelmű mondatrészeket. A tárgymutató segítségével könnyen megtaláljuk a keresett gondolatot.

Nagyon jól és logikusan szerkesztett könyvet sikerült összeállítani Székely Gábornak, amelyben bőségesen kimeríti a lexikai fokozásról megtudható dolgokat sok példával illusztrálva.

Mikoláné Mérai Györgyi

Mihalovics Árpád és Révay Valéria (főszerk.)

Hétnyelvű politikai és diplomáciai glosszárú

Budapest: Aula, 2002. 516 p.

Hiánypótló könyvet tarthat kezében a *Hétnyelvű politikai és diplomáciai glosszárú* olvasója. Magyarországon hasonló jellegű szógyűjtemény a *Hatnyelvű szinkron szótár*on kívül (szerkesztette Pál József, 1992, Budapest: Zrínyi Kiadó) még nem jelent meg. A kettészakadt európai világ újraegyesülése óta közös fogalmiság kezd kialakulni, folyamatban van a fogalmak szemantikai és kognitív újrendeződése, a kiszakadt „kelet” betagozódik a folyamatosságot őrző „nyugatba”. Minthogy a fogalmak minden szellemiség sarokkövei, a történelmi paradigmaváltás történelmi fogalomrend-váltás is.

A régi terminusok elavultak, kiveszőben vannak, újak születnek, illetve egyes terminusok jelentéstartalma lényegesen változik.

A hétnyelvű glosszárú valószínűen tükrözi a politikai kommunikáció fejlődésével együtt járó nyelvi változásokat, az új terminológiát. Megjelenése tehát különös aktualitással bír, hiszen az elmúlt másfél évtizedben a politikai-diplomáciai kommunikáció óriási változáson ment keresztül, s – reményeink szerint – küszöbön áll hazánk európai uniós csatlakozása. Az egybenyíló világok egységében létrejövő közvetlen és sűrű kommunikáció miatt mondhatjuk, hogy a föderális Európa nyelvigenyes Európa lesz, melyben az autonómia és a sokrétűség feltételezi egymást.

A magyar–angol, finn, francia, német, olasz, orosz nyelvű glosszárú elősegíti a kommunikáció sikerességét, hatékonyságát, s ez egyaránt záloga az üzleti sikernek és a politikai békességnek. Mivel az egybenyíló euro-atlanti világban – többek között az eltérő fogalmiság miatt – ma szinte több az esély a félreértésre, mint a valódi megértésre. A glosszárú reményt nyújthat a „misscommunicatio” (félremagyarázás, félreértés, meg nem értés, meg nem értettség, elértés) elkerülésére.

„A valódi realizmus a szavak szeretetével és tiszteletben tartásával kezdődik” – írta Pilinszky János. Kollektív munkájuk során ez lehetett hitvallásuk a kötet szerzőinek is, akik főiskolai és egyetemi oktatók, a Nyíregyházi Főiskola Európa Tanulmányok Központja keretében működő csoport tagjai. Laczik Mária, Mihalovics Árpád, Répási Györgyné, Révay Valéria, Székely Gábor és Szerencsi Katalin mindannyian a többnyelvű politikai és diplomáciai szótárszerkesztés nyelvész szakemberei, akik tanulmányozták és/vagy oktatták a politikai kommunikáció különböző témaköreit. Glosszárújuk előzményének tekinthető a *Tanulmányok a politikai szaknyelvről* című munkájuk (szerkesztette Mihalovics Árpád, 2000, Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó), ahol a szerzők többségében azonosak.

Glosszárúkat, magyarázó szótárakat már az ókorban és később a középkorban is

nagy számmal állítottak össze tudósok. A *Hétnyelvű politikai és diplomáciai glosszárriumot* is piaci igény hívta életre. Ez utóbbinak az összeállítása során a szerzők számtalan szótárt és egyéb munkát használtak fel, s láthatóan egységesek a nyelvészeti – lexikográfiai – tematikai szempontok. A glosszárrium egységes koncepció szerint épül fel, könnyen kezelhető szócikkekkel, világosan elkülönülő címszavakkal, áttekinthető tipográfiával könnyíti meg a felhasználók munkáját.

Az eligazodást a kötet elején levő rövidítésgyűjtemény is segíti. A nyelvtani információk követik a szótárakban megszokottakat (szófaji, nyelvtani nemek szerinti besorolás, vonzatok), s gyakran találkozunk szorosan egymáshoz tartozó szókapcsolatokkal (pl. „előmozdítja a nemzetközi együttműködést”, „tisztetben tartja az emberi jogokat”, „nemzetközi viták békés megoldása” stb.). A szerzők több rövidítés jelentéstartalmát is feltárják az olvasók előtt: WHO, UNESCO, UNICEF, ENSZ, stb.

Magay Tamás, az MTA Szótári Munkabizottságának elnöke Fóris Ágota *Szótár és oktatás* című monográfiájához írt bevezetőjében hangsúlyozza a szótár fogalmának, jelentésének újradefiniálását. A számítógépes nyelvészet, a korpusznyelvészet és a korpuszlexikográfia mentén új elem lépett a gyakorlatba: a telematika, vagyis a telekommunikáció és az informatika egyesülése, az Interneten elérhető szótárak. A hétnyelvű glosszárrium aktualitását az a szemléletváltás is kiemeli, ami a tudományos lexika, a szaknyelvi szótárírás, a szaklexikográfia használatán, valamint a lexikográfia és az oktatás szoros kapcsolatán keresztül jelenik meg.

Hasznos lenne, ha ez a kitűnően összehozott alkotó csapat az újabb, bővített kiadványába – a jelenlegi hat idegen nyelv mellé – beiktatná a spanyolt (amely nemzetközi viszonylatban jelentős szerepet tölt be). Mivel várhatóan Kína és India századunk meghatározó gazdasági és politikai szereplőivé lépnek elő, ezért egy ezen országok nyelveit is tartalmazó szójegyzék a jövőben nagy ke-

resltre számíthat. Ha egy mellékletben a visszakeresés lehetőségét is biztosítják a szerzők, úgy a glosszárrium egy angol, német, olasz, finn, orosz, francia stb. számára is könnyen használható lesz.

A szójegyzéket – a szerzőkkel egybehangzóan – politikusoknak, politológusoknak, a külkapcsolatok területén dolgozó szakembereknek, bölcsészeknek, nyelvoktatóknak, nemzetközi tanulmányokat folytató egyetemi és főiskolai hallgatóknak ajánljuk, valamint mindazoknak, akik érdeklődnek a többnyelvű politikai kommunikáció iránt.

A hétnyelvű politikai és diplomáciai glosszárrium a nemzetközi kapcsolatteremtést szolgálja. Hozzájárul ahhoz, hogy tárguljon az a látószög, amelyből mások megnyilvánulásait értelmezzük, toleránsabbak legyünk a másság iránt, elkerüljük a félreértéseket.

Ez a munka valóban „hét nyelven beszél”!

Bakonyi István és
Konczosné Szombathelyi Márta

Fóris Ágota

Szótár és oktatás

Iskolakultúra: Pécs, 2002. 140 p.

A könyv címe első hallásra furcsának tűnhet. Oktatni kellene a lexikográfiát, a szótárkészítéssel foglalkozó tudományos diszciplínát?

Igen. A jövődő humán értelmiségieknek, a tanárjelölteknek szükségük lenne erre, hogy beépítsék saját műveltségükbe. Enélkül nem lehet igazán jó a szakmai kommunikációjuk, terminológiájuk és a nyelvhasználatuk. Különösen a magyar- és idegennyelv-szakosok számára pótolhatatlan az ilyen témájú szakmai felkészítés, azonban a megfelelő írásbeli és szóbeli szakmai

szövegek létrehozásához és megértéséhez a többi egyetemistának (jog-, közgazdaság-, természet- és műszaki tudományokat hallgatóknak) is szükségük lenne ilyen jellegű egyetemi tanrendbe beépített kurzusokra.

Az idegennyelv-oktatásban és az anyanyelvi nevelésben az oktatás minden szintjén (általános, közép- és főiskolákon, egyetemeken) a szótárhasználatot készségként kezeljük. Az oktatásnak pedig az a feladata, hogy ezt a készséget kialakítsa, hiszen az egyre növekvő ismeretanyagot, a tényanyagot képtelenség a tanárok véges keretébe bepréselni. Ekkor folyamodhatunk ahhoz a megoldáshoz, hogy az ismeretek nem kódolható részét, amelyet leckeként nem adhatunk fel, a tanulók önállóan, ugyanakkor aktívan, folyamatos alkalmazások során sajátíthatják el. Így érünk el a lexikográfiához, melynek alapjait, ezen belül a szótárhasználatot érdemes lenne tanítani minden szinten. A téma rövid megalapozását pedig a nyelv-tanórák keretein belül lehetne elvégezni.

A könyv újdonsága azonban nemcsak ebben rejlik, hanem kapcsolódik ahhoz a tényhez is, mely az Európai Lexikográfiai Társaság, az EURALEX utóbbi kongresszusán volt érzékelhető: a lexikográfiában nemzedékváltás következett be. Vagyis a tudományág megújulásáról, megfiatalodásáról is hírt kapunk.

Maga a szerző is a fiatal nemzedékhez tartozik, amely a szótárírásnak mind az elméletével, mind pedig a gyakorlatával foglalkozik. Főris Ágota maga is egy kiváló magyar-olasz, olasz-magyar műszaki-tudományos szótár szerkesztője. A szótár szerkesztésének céljáról, szerkezetéről és a hozzá kapcsolódó terminológiai kutatásokról a könyv második fejezetében olvashatunk. Ezt a részt a szerző a szótárkiadás történetét olasz-magyar példákkal illusztráló áttekintéssel kezdi, melyből megtudjuk, hogy Itáliában a kétnyelvű szótárak a XV. században kezdtek elterjedni, míg a magyar lexikográfia kezdete a XVI. század végére tehető német és latin szótárak készítésével. Ezt követi az olasz nyelvű szakszótárakról

írt rész, amelynek az első bekezdése a szakszótárak és a köznyelvi szótárak strukturális különbségeit vázolja: a szakszótárak szemantikai jellemzői (jelentésvariánsok, jelentésmegkülönböztetés, szinonímák) jellemüknel fogva sohasem olyan gazdagok, mint a köznyelvi szótáraké. Több kisebb szakszótár makro- és mikro-struktúrájának elemzésével bizonyítja e tényt a szerző, míg elér a tudományos-műszaki szótárakig.

Magának a szótárnak a definícióját mindjárt az első fejezetben megadja a szerző. Itt kifejti, hogy a tudományban, ezen belül az informatikában, információtechnológiában lezajlott változás megköveteli a szótár fogalmának, jelentésének újradefiniálását. Gondoljunk csak arra, hogy a hagyományos, nyomtatott szótárak mellett egyre több elektronikus „szótár” jelenik meg, melyek számítógépes adatbázisok és széles körű korpuszok segítségével készülnek. A számítógépes nyelvészet, a korpusznyelvészet és korpuszlexikográfia naprakész ábrázolása mentén egy új elem lép be a mindennapos gyakorlatba: a telematika, azaz a telekommunikáció és az informatika egyesülése. A szerző szerint a jövő egyik lehetséges útja: az interneten elérhető szótárak használatára mobiltelefonon keresztül.

A nemzedékváltás tehát egyben paradigmaváltást is jelent. És itt újra megmutatkozik a könyv újszerűsége: ezt a szemléletváltást, -változást nem az általános (köznyelvi) szótárírás eszközszerében, hanem a tudományos lexika, a szaknyelvi szótárírás, a szaklexikográfia módszerbeli változásain keresztül mutatja be. Amint ezt már említettem, a szerző az egyes fejezetekben mindig történeti megközelítésben jut el olyan fontos megállapításokig, mint például az, amely a szótárírás feladatát fogalmazza meg új elemmel gazdagítva azt. Eszerint a cél az, hogy rögzítse a társadalom ipari, kereskedelmi, politikai, tudományos stb. fejlődésével együtt járó nyelvi változásokat. Az újszerűség abban rejlik, hogy a szerző felismeri: míg a köznyelvben ezek a változások kismértékűek és lassan mennek végbe, új

szakkifejezések és terminológiák napról napra tömegesen özönlenek be a különböző szakterületekre. Ez az a gondolat tulajdonképpen, amit a szerző kifejt művében.

Ezért van tehát szükség újabb és újabb szótárakra, az ezek elkészítését vállaló szakemberekre, valamint a használatuk készségének elsajátítására. Mindez azonban csak úgy lehetséges, ha az oktatás minden szintjén kétnyelvű, többnyelvű szótárak, vagy az elektronikus formában megjelenő szótáraként a diákok, felnőtt nyelvtanulók saját tapasztalataikon keresztül tanulják meg. Újabb és újabb típusú szótárak jelennek meg az idő előrehaladtával, és előfordulhat, hogy tanulmányaik során ezeket nem ismerték meg, pedig nagy segítséget jelenthetne számukra ezek használata. Vagyis szükséges a szótárhasználat sokoldalú képességének kialakítására is. A közoktatásnak az új ismeretek és az információ gyors megszerzésének képességére kell felkészítenie a tanulókat, ehhez pedig szótárakra van szükség.

Ezt szorgalmazta a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszéke az 1998/99-es tanévben kidolgozott új tanrendjével, mely lehetőséget adott lexikográfia szeminárium és lexikográfia-történet előadás tartására magyar hallgatók számára.

Molnár Mária

Győri György és Szendrő Borbála

Közgazdaságtan angolul

Budapest: Szultán Nyelvkönyvek, 2002. 244 p.

Már maga a könyvborító felkelti a figyelmet. Témakörök feltérképezése a szó szoros értelmében. Mi jut eszedbe Amerikával kapcsolatban? Pénz, tőzsde. Mit társítanál Norvégiával és Dániával? Népjólétet. Oroszország vonatkozásában valószínűleg a föld-

törvény, Európával kapcsolatban pedig az új tagállamok csatlakozási törekvései villannának fel. Mindezek aktuális és érdekfeszítő témák.

A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem szaknyelvoktató szerzőpárosának a kurzuskönyve egy összehangolt, nagy szakmai tudást és mélyreható elemző-vizsgáló munkafolyamat terméke. A szerzők tanári és vizsgáztatói tapasztalataikat foglalták össze. Céljuk az, hogy a legszélesebb körben segítsék a vizsgázni szándékozókat.

A bevezető a jelenlegi szakmai nyelv-vizsga követelményeit tartalmazza. Tömören összegzi az írásbeli és a szóbeli vizsga feladatait. Gyakorlati útmutatásai kiválóan alkalmasak az alapvető kérdések tisztázására, tudatosítják a vizsgázókban az elvárásokat.

A feladatsorok szervesen kapcsolódnak egymáshoz. Az első pillanatra nehézkes nyelvezetű cikkek fokozatosan bontakoznak ki, a sokrétű feldolgozású feladatsorok az egyszerűtől a bonyolult felé haladva rávilágítanak azokra a gazdasági és társadalmi problémákra, melyek ismerete kulcsfontosságú a XXI. század elején. Az idegen szavak először a passzív szókincset gyarapítják, a szövegelemzést követően fokozatosan épülnek be az aktív szókincsbe.

A könyv érdeme többek között az is, hogy a nehéz kiejtésű szavak fonetikai átírását is tartalmazza. Vita tárgya lehet, hogy a kurzuskönyv használóinak ritkán kell fellapozniuk a szótárt, hisz csaknem minden nehezebb szónak megtalálható a magyar nyelvű megfelelője. Gyakorló tanárokként mindnyájan szembesülünk hallgatóink szótározási szokásaikkal, azaz nagyon ritkán veszik igénybe ezt az egyik legfontosabb tanulási módszert.

Külön figyelmet érdemel az a tény, hogy a szerzők a szakszavak és szakkifejezések magyar megfelelői mellett az általános szókincsre is nagy hangsúlyt helyeznek. Gyakori jelenség, hogy vizsgázóink, minthogy fontosabbnak érzik a szakszókincs bővíté-

sét, megfélekedeznek arról, hogy az elsajátított általános szókinccset rendszeresen átismételjék.

Ez a kurzuskönyv egyben módszertani segédkönyv is. Önálló tanulók számára tanulás módszertani útmutatót ad.

Az első feladatsor kettős célt szolgál: szövegértést és kiejtésgyakorlást.

A második feladatsor a lényeglátásra tapint rá. Tanítási gyakorlatom alatt gyakran szembesültem azzal a ténnyel, hogy hallgatóim először lefordították a cikket ahhoz, hogy megértsék a lényegét.

A harmadik feladatsor pedig a nehézséget okozó szavak magyar megfelelőjét tartalmazza. Szakmai precizitás jellemzi minden egyes angol terminológia magyar megfelelőjét, s egyúttal a szakemberek közös munkájáról tesz tanúbizonyságot.

A negyedik feladatsor nagy szabadságot biztosít a tanár számára, minthogy csoportbontásban a hallgatók megvitathatják egy-egy válasz helyességét, s így alkalom nyílik saját véleményük kifejtésére.

Az ötödik feladatsor alkalmat ad a kiejtés és hanglegjtés gyakorlására.

A hatodik feladatsor segítségével az összegzés technikája sajátítható el.

A hetedik lépés az egyik legfontosabb vizsgafeladatra készít fel: a tömörítésre, ami mind a szóbeli, mind az írásbeli vizsga követelménye.

A nyolcadik, kilencedik és tizedik feladatsor az egyéni kutatást és tudásfelmérést segíti elő. A mérés–értékelés rövid tájékoztatója a vizsgázókat az elvárásokkal ismerteti meg, ugyanakkor előrevetíti azt a kockázati tényezőt, hogy egy idegen szöveg megértése és tömörítése stresszhelyzetben sokkal több időt igényel.

A tankönyv egyben munkafüzet is, amelyhez ötven perces hangkazetta is tartozik. A nyelvvizsga témaköreit 12 leckébe sűríti, a leckék utáni megoldó kulcs és két nyelvívű, gyakorlásra is alkalmas index található.

A *Közgazdaságtan angolul* című tankönyv segítségével sikeresen fel lehet készülni a szakmai nyelvvizsgára, mind egyéni, mind csoportos tanulás formájában. A korábbi tapasztalatok alapján elmondható, hogy a gyakorlatsorok alkalmazása messzeemenően elősegíti nyelvtanulóink sikeres nyelvvizsgáját.

Göncz Hajnalka

SZOFTVER-KRITIKA

Cs. Jónás Erzsébet

Így működik a Word szövegszerkesztő

(A humán informatika verbális kommunikációja)

Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 2002. 206 p.

Mikor belelapoztam a 200 oldalt meghaladó könyv közepébe, első benyomásként úgy tűnt, mintha a szerző a következő receptet követte volna: „Végé egy magyar és egy orosz Word-öt, csontozd ki belőlük egyes

menük és párbeszédablakok szövegét, rendezd tetszetősen egymás mellé, párold könnyű nyelvészeti lében, öntsd le kevés oktatási szószsal, majd amíg meleg, tálald frissiben.”

Persze ez csak az első benyomás. A könyvnek még így is lenne élvezeti értéke. A lapokat ropogtató filológusoknak, nyelvtanár palántáknak, sőt az orosz írásbeliséggel általában foglalkozók szélesebb körének az ínyét még így is kellően csiklandozná. De a lakomához a főételen kívül finom előétel (érdekes előszó), tartalmas leves (alkalmazott lingvisztika, számítógépes nyelvészet

lexikával, szemantikával, zsargonnal), ízletes utóétel (szinte önálló értéket képviselő tárgymutató) jár. Végül desszert (bő iratminta gyűjtemény, gazdag bibliográfia) zárja a fogásokat.

A könyv szerkezetét így már nem is kell vázolnom, mert a fenti menü alapján teljesen átlátható. Ezzel talán elég is a kulináris hasonlatból.

A könyv amúgy elejétől végéig kétnyelvű. Az egyes fejezetek váltakozva követik egymást magyarul, majd oroszul. Jobbára szó szerinti fordításban, míg ahol a téma vagy a másik nyelvi közeg ezt nem teszi lehetővé, értelmes apró kihagyásokkal, kis bővítésekkel, körülírásokkal.

A számítógépes zsargon, különösen a magyar–orosz összevetések rendkívül érdekesek. Legjobban az egér húzogatóására szolgáló мышь (mouse pad) nyelvi leleménye tetszett. Most mégis két felcserélt betűre térek ki. A könyv 36. oldalán ez olvasható: „...*deguberál* (a *debug* paranccsal hibakeresést végez)...” A forrásmegjelölés az iNteRNeTTo Zsargonja című munkára mutat (Nyíró 1997). Nem tetszett nekem ez a *degub*, meg is kerestem a „jogutód” Index Zsargonban (<http://mnytud.arts.klte.hu/szlang/indexzsn.htm>). Az adott szócikk ott így szól:

„*Deguberál* – A *debug* parancs rendszeren elgépielt változatából származik. A programozó *deguberálás* alatt *degubbert* használ. Jól kifejezi, hogy milyen is a programozó életérzése a *debuggolás*, *hibakeresés* közben.”

A nyomda(?) ördöge tehát megint elgépelte a *debugot*. Ez persze semmit nem von le a könyv értékéből, és két betűvel nem is lenne szabad ennyit foglalkozni. Viszont ragyogó alkalmat ad most arra, hogy a kompjúterangol eme díszpéldányát egy picit tovább ízelegessük. (Jaj, már megint az ételek!) A *bug* tömérdek angol/amerikai jelentése között ugyanis szerepel a programhiba, de a bogár, rovar, poloska is. Tehát a *debug* tükörfordításban voltaképpen féregirtás.

Sietek megjegyezni, hogy a bemutatandó könyvben más „bogarra” nem leltem. Ez

nemcsak a szerző, hanem a magyar, orosz és informatikus lektor munkáját is dicséri.

A tárgymutató voltaképpen egy olyan kétnyelvű szótárra is átlényegült, amely segítségével a szövegszerkesztés minden bemutatott funkcionális elemére, fogalmára megtalálható annak másik nyelvi megfelelője. A fejezetcím hivatkozás ebben a szótárban csak hab a tortán (no, ebből már biztosan gyomorrontás lesz...). Csak remélni lehet, hogy ez a segédlet nem fáradságos kézimunkával, hanem a szövegszerkesztő egyik hasznos automatikus funkciójával készült. Az általam e szöveg írásakor éppen használt MS® Word 97-ben ez a „Beszúrás / Tárgymutató és tartalomjegyzék” menüpontoknál, az előugró párbeszédablak „Tárgymutató” fülén lelhető fel.

Itt juthat eszünkbe, hogy a tárgyalt funkcionális elemek – nyilván terjedelmi okokból – korlátozottak, egy átlagos kezdő és haladó igényeinek felelnek meg. Ez sem kevés ám! Tizenöt teljes fejezet, ráadásul kétszer! Hétköznapi használaton túlmutató, virtuóz szövegzsonglőröknek való alkalmazási lehetőségek (pl. könyv és kellékeinek előállítása, nagy dokumentumok kezelése, adatbázis-ügyek, makrózás) ritkán kellenek.

De haladjunk tovább a 2x15 jegyében.

A mellékletben szereplő 15-15 iratminta tartalmában sem azonos. Nagyon tetszett, hogy a szövegpanelek a két nyelven egészen mások. A magyarban, oroszban évszázadok alatt kialakult eltérő megnyilvánulási, ügyintézési hagyományok, szokásrendszer nem is engedné meg az ilyen uniformizálást. Az is jó, hogy a sablonok kellően reprezentatívak, mindkét nyelven lefedik az írásos kommunikáció legfontosabb területeit. Formai szempontból szintén csoportosíthatók: egyrészt vannak stíluspéldát adó teljes dokumentumok, másrészt kitöltésre váró, űrlapszerű iratkezdemények. Nem igazán derül ki, hogy mennyiben a szerző munkái és mennyiben átvett iratminták, de ez végül is a felhasználóknak teljesen közömbös.

A határterületek mindig izgalmasak. Ennek oka bizonyára a szinergia: eltérő dolgok

kedvező összehatása rendszerint valamilyen új minőségre vezet. Ez a könyv is ilyen. A ma kihívásainak megfelelően a nyelvhasználat és – a humán területeken is mindennapivá vált – informatika összefonódását tárgyalja élvezetesen, eredeti módon.

A könyv tipográfiája is igényes, egyaránt könnyen olvasható a latin és a cirill. A borítón feltűnik a sokcsillagos kék EU zász-

ló, nyilván az impresszumban jelölt anyagi támogatás okán.

A könyvet oroszul író magyaroknak nagyon ajánlom. Kétnyelvűségének köszönhetően ugyanígy magyarul író oroszoknak is lehetne, de ők alighanem kevesebben vannak. Ha sok ilyen jó könyv megjelenne, talán az oroszul író magyarok sem fogatkoznak.

Cserhátiné Ács Adrienne

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.

*Szabályár Anna
rovatvezető*

KONGRESSZUSI NAPTÁR

Május 16–17.

A Horvát Alkalmazott Nyelvészeti Társulat

17. konferenciája

Színhely: Opatija, Horvátország

Téma: A nyelv szerepe a társadalmi érintkezésben

Felvilágosítás: Jadranka Valentia
Pomorski fakultet (Faculty of Maritime Studies)

Studentska 2, 51000 Rijeka, Croatia

e-mail: valentic@pfri.hr

www: <http://www.pfri.hr/hdpl/eng/2003>

Május 21–24.

Az európai SIETAR (Society for Intercultural Education, Training and Research) kongresszusa

Színhely: Budapest, Magyarország

Téma: Határokon túlnyúló kommunikáció és együttműködés a XXI. században: új tanulási környezet és stratégiák

Felvilágosítás:

www: <http://www.ceucenter.hu/>

www: <http://www.sietar-europa.org/Congress2003/Congress03.htm>



VI. Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem

2003. május 25-29.

Balatonalmádi, Hotel Nereus

Lóczy tér 3.

Az MTA Nyelvtudományi Bizottságának Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága, a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és a VEAB együttesen 2003. május 25–29. között megrendezi a

VI. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemet

A magyar nyelv pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai változatai címmel, amelyre – akárcsak a korábbiakban – egyaránt várja a hazai és nemzetközi szakembereket.

Témakörök:

- a magyar mint környezeti, iskoláztatási-neveltetési, családi nyelv;
- gyermeknyelv;
- két- és többnyelvűség;
- neurolingvisztika;
- nyelvi jogok;
- nyelvpolitika;
- ökolingvisztika;
- szaknyelvek.

A szervezők a megjelölt határokon belül nem kívánnak semmi további (életkori, nyelvi szintek, diaszpóra, kisebbségi, relatív többségi, írott - hangzó nyelvi, oktatási stb.) feltételt szabni.

Az előadások – a hagyományoknak megfelelően – 20–40 percesek.
Szállás és étkezés a helyszínen.

Jelentkezési határidő: 2003. február 28.

Részvételi díj: 6000 Ft.

További felvilágosítás (jelentkezési lap, szállás, étkezés):
Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Veszprém 8201, Egyetem u. 10. – Tel/fax: 88/ 406-360
e-mail: lengyelz@almos.vein.hu, navracsj@almos.vein.hu,
simono@almos.vein.hu, szilagya@almos.vein.hu

Szeretettel várjuk visszatérő, valamint új résztvevőinket!

A szervezők:

Dr. Gósy Mária sk.

Dr. Lengyel Zsolt sk.

Dr. Navracsics Judit sk.

Május 22– 24.

**16. Nemzetközi
másodiknyelv-elsajátítási konferencia**

Színhely: Szczyrk, Lengyelország

Felvilágosítás:

e-mail: enoffice@ares.fils.us.edu.pl

www: <http://ares.fils.us.edu.pl>

Május 25–29.

VI. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem

Színhely: Balatonalmádi, Magyarország

Téma: A magyar nyelv
pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai
változatai

Felvilágosítás: Veszprémi Egyetem,

Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

e-mail: lengyelz@almos.vein.hu

navracsj@almos.vein.hu

simono@almos.vein.hu

szilagya@almos.vein.hu

Június 6– 7.

Kisebbségi nyelvi konferencia

Színhely: Kiruna, Svédország

Felvilágosítás: www:

<http://www.finska.su.se/Invite.html>

Június 20–21.

**7. Grazi konferencia a német mint
idegen nyelv oktatásáról**

Színhely: Graz, Ausztria

Téma: Konfliktus és kultúra a tanítás
során

Felvilágosítás: Institut für Germanistik
Universitätslehrgang Deutsch als
Fremdsprache

Karl-Franzens-Universität Graz

Mozartgasse 8/II, A-8010 Graz

Tel. ++43/316/380-2442

Fax ++43/316/380-9761

email: uldaf@kfunigraz.ac.at

www:

<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/>

Július 2– 5.

**A FIPLV (Fédération Internationale
des Professeurs de Langues Vivantes)
21. világkongresszusa**

Színhely: Johannesburg, Dél-Afrika

Téma: Identitás és kreativitás a nyelvi
nevelésben

Felvilágosítás:

www: <http://general.rau.ac.za/fiplv/>

Augusztus 18–22.

14. Európai szaknyelvi szimpózium

Színhely: Guildford, Nagy-Britannia

Téma: A szaknyelvek kommunikációs
szerepe a többnyelvű, multikulturális és
tudásalapú gazdaságban

Felvilágosítás: www:

[http://www.computing.surrey.ac.uk/](http://www.computing.surrey.ac.uk/lsp2003)
lsp2003

Szeptember 1–4.

EUROSPEECH 2003

Színhely: Genf, Svájc

Felvilágosítás: www:

<http://www.eurospeech2003.org>

Szeptember 3–6.

EUROCALL 2003

Színhely: Limerick, Írország

Felvilágosítás: www:

[http://www.eurocall.org/confs/cfp/](http://www.eurocall.org/confs/cfp/euro2003cfp.htm)
euro2003cfp.htm

Szeptember 4–6.

**3. Nemzetközi konferencia
a harmadiknyelv-elsajátításról
és a háromnyelvűségről**

Színhely: Tralee, Írország

Felvilágosítás: Muiris O'Laoire

Department of Languages and
Communication

School of Business and Social Studies

Institute of Technology, Tralee, Ireland
tel: 353-667145600 - Extention 2415
fax: 353-66-7125711
www:
<http://www.spz.tu-darmstadt.de/L3>

Szeptember 11–13.

10. nemzetközi fordítói és tolmácskonferencia

Színhely: Prága, Csehország
Felvilágosítás:
www: <http://utrl.ff.cuni.cz/>

Szeptember 18–20.

1. nemzetközi konferencia az Internet és a nyelv kapcsolatáról

Színhely: Castellón, Spanyolország
Téma: A többnyelvű Európa
Felvilágosítás: : Santiago Posteguillo,
e-mail: postegui@fil.uji.es
postegui@fil.uji.es

Szeptember 19–21.

Az EUROSIA (European Second Language Association) 2003. évi konferenciája

Színhely: Edinburgh, Skócia
Téma: Formális és funkcionális megközelítések a második nyelv elsajátítása során
Felvilágosítás: www:
<http://www.hw.ac.uk/langWWW/eurosla/eurosla03.htm>

Szeptember 25–27.

A GAL (Gesellschaft für Allgemeine Linguistik) 34. konferenciája

Színhely: Tübingen, Németország
Felvilágosítás: www:
http://www.gal-ev.de/jahrestagungen/jahrestag_2003/gal_jahrestag2003.htm

Október 7–15.

6. Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvtanítási Szimpózium

Színhely: Peking és/vagy Sanghaj, Kína
Felvilágosítás: Kevin Zhang, e-mail:
kevinzzh@vip.163.com

November 21–23.

*EXPOLINGUA BERLIN
16. nyelvi és kulturális vásár*

Színhely: Berlin, Németország
Téma: Több nyelvet Európának
Felvilágosítás:
www: <http://www.expolingua.com>

November 26–28.

Jubileumi konferencia a Nemzetközi Fordítószövetség 50. évfordulója alkalmából

Színhely: Párizs, Franciaország
Felvilágosítás: www:
<http://www.fit-ift.org/english/meetings.html>

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



DR. BUDAI LÁSZLÓ

ANGOL HIBAIGAZÍTÓ

Segédkönyv az angol nyelvi hibák
megelőzéséhez és kijavításához

Az angol nyelvvel ismerkedő magyar tanuló nyelvtudásának szintjét legkönnyebben a hibáin lehet lemérni. Vagyis nemcsak arról, amit tud vagy nem tud, hanem arról, amit rosszul tud. Kifelejt bizonyos szavakat a mondatból, feleslegesen használ egyes kifejezéseket, nem a megfelelő jelentésű szavakat használja, vagy rossz sorrendbe teszi őket, rossz kötőszót vagy elöljárószót használ, tévesen alkalmazza a szabályokat, nem ismeri a kivételeket, túl udvarias vagy túl udvariatlan, és így tovább. A közismert tankönyvíró legújabb munkája a magyar nyelvtanulók leggyakoribb és legjellegzetesebb hibáit gyűjti egybe, de nem a hibákat tanítja meg, hanem a helyes nyelvhasználatot, vagyis a hibák megelőzését és kijavítását. Anyagát jól áttekinthető rendbe foglalja, a problémákat magyarul is elmagyarázza, és a jó példák sokaságával serkent a helyes nyelvhasználatra. A könyv használatát jól áttekinthető táblázatok és részletes mutatók teszik könnyebbé.

BUDAILÁSZLÓ neve a hatvanas évek közepétől szerepel a középiskolai angol nyelvi tankönyvek címlapján. Közel félszáz könyv szerzője, illetve társszerzője. Közismertebb művei a gimnáziumi angol nyelvi tankönyveken – köztük az igen népszerű *Angol nyelvi gyakorlatokon* – kívül a *Kévés szóval angolul*, a *Steps*, a határainkon túl is kedvelt *English Grammar* és a Corvina kiadásában megjelent *Magyar–angol nyelvtani feladatsorok kulccsal és magyarázatokkal*.

272 oldal, 2200 Ft

