

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Az életkor szerepe a nyelvtanulásban ❖
- ❖ Kereszttantervi kompetenciák fejlesztési lehetőségei az idegennyelv-oktatásban ❖
- ❖ A hermeneutikai elv érvényesülése a modern idegennyelv-oktatásban ❖
- ❖ Van-e különbség a kéttannyelvű érettségi és a felsőfokú állami nyelvvizsga között? ❖
- ❖ Új audio-vizuális segédeszköz a beszéddiagnosztikában és a beszédtanításban ❖
- ❖ Szükség van-e a poszternyelv tanítására? ❖

❖ Kalandozások az orosz nyelvű Interneten – balti országok

❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



X. évfolyam 1. szám

2004. április

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- Nikolov Marianne: Az életkor szerepe a nyelvtanulásban...3*
Petneki Katalin: Kereszttantervi kompetenciák fejlesztési lehetőségei az idegennyelv-oktatásban ...27
Somló Katalin: A hermeneutikai elv érvényesülése a modern idegennyelv-oktatásban...32
Koósz Margit: Van-e különbség a kéttannyelvű érettségi és a felsőfokú állami nyelvvizsga között?...39
Bók Szilvia: Új audio-vizuális segédeszköz a beszéddiagnosztikában és a beszédtanításban...44
Rudnai Péterné: Szükség van-e a posztternyelv tanítására?...51
Cserhátiné Ács Adrienne: Kalandozások az orosz nyelvű Interneten – balti országok...56

KÖNYVSZEMLE...66
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK...91

X. évfolyam 1. szám

2004. április

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet

HIDASÍ JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Keleti Intézet és Kanda Egyetem, Japán

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

Tudományegyetem, Fordító- és Tolmacsképző 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

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

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

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

Folyóiratunk a TEMPUS Közalapítvány támogatásával jelenik meg.

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a Corvina Kiadó kft. ♦ Felelős kiadó: Kúnos László
Műszaki vezető: Illyés Éva ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe: 1072 Budapest, Rákóczi út 16. ♦
Telefon: 267 7682 ♦ Fax: 318 4410 ♦ E-mail: corvinad@axelero.hu ♦ Levélcím: H-1364 Budapest,
Pf. 108 ♦ Tördelés: Fodor Bt. ♦ Nyomás és kötés: Könyvpont Nyomda, Budapest ♦ Az egyes számok
megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219–638 X

Az életkor szerepe a nyelvtanulásban

Bevezetés

Az életkor szerepének vizsgálata gyakori a nyelvelsajátítással és nyelvtanulással kapcsolatos kutatásokban. Széles körben elterjedt a nézet, mely szerint az életkor meghatározó szerepet játszik ezekben a folyamatokban. A szakirodalomban a higgadt elemzések váltakoznak az elfogult állásfoglalásokkal, melyek pedagógiai következményeik miatt fontosak. A kilencvenes években fokozott érdeklődés mutatkozik az iránt, hogy az életkor hogyan és milyen mértékben jelzi előre a nyelvelsajátítás eredményességét, módját és idejét (a legutóbbi publikációk között ld. Bialystok és Hakuta, 1999; Birdsong, 1999, 2002; Weber-Fox és Neville, 1999; Marinova-Todd, Marshall és Snow, 2000, 2001; Hyltenstam és Abrahamsson, 2001; Ulmann, 2001).

Általánosan elfogadott, hogy a gyerekek gyorsabban, könnyebben és eredményesebben sajátítanak el nyelveket, mint a serdülők vagy a felnőttek. Mindezeket az előnyöket az úgynevezett kritikus periódus (KP) létével magyarázzák, mely a feltételezések szerint egy olyan időszakot jelöl, mely során a nyelvelsajátítás általában könnyebb és eredményesebb, mint az azt követő periódusban, amikor már elérhetetlenné válik az anyanyelvi megközelítő szint elérése.

A kritikus periódus első tárgyalása (Penfield és Roberts, 1959) számos kutatást motivált, melyekben a KP hipotézise mellett és ellen érvelők közel azonos arányban találhatók. Az elmúlt negyven év vizsgálatai és azok újraértékelései olyan kérdésekre kerestek választ, mint például, hogy milyen területeken sikeresebbek a gyerekek, mint a serdülők és a felnőttek, miért nem jutnak el a később kezdők az anyanyelvi szintre, mely nyelvi területen élveznek előnyt a fiatal és idősebb nyelvtanulók. A közelmúltban a vizsgálatok kiterjedtek a neurolingvisztika területére (pl. Ullman, 2001; Weber-Fox és Neville, 1999), valamint a korai és felnőtt nyelvtanulás konnekcionista modellezésére is (pl. Ottó, 2001). Annak ellenére, hogy az anyanyelvi beszélő mintaként történő kezelése mostanában erősen megkérdőjeleződött, az életkor szerepe kapcsán a kérdés továbbra is szerepel a kutatások napirendjén.

Az életkor szerepét tárgyaló tudományos vizsgálatok jelentőségét növeli, hogy egyrészt pszicholingvisztikai, neurolingvisztikai és szociolingvisztikai jelenségeket integrálnak, másrészt befolyásolhatják a nyelvpedagógiai, valamint a nyelvpolitikai döntéseket. A korai idegen nyelvi programok mellett szóló érvek az életkorral kapcsolatos előnyökből logikusan következnek, ezért gyakorlati következményei vannak. A téma kutatómódszertani szempontból is fontos. Az alkalmazott nyelvészetben gyakori eljárások sokaságát alkalmazzák, de az eredmények megbízhatóságával, és a kutatások validitását illetően kételyek merülnek fel.

Tanulmányom célja, hogy kritikusán áttekintsem ezt a területet, és megmutassam, miért problémás az életkort független változóként kezelni. Az életkor a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás menetét, folyamatait és sikerét egyéb változókkal szoros interakcióban befolyásoló tényező, szerepe lényeges és gyakran ellentmondásos. Ezért is fontos megérteni és további kutatásokban foglalkozni vele. Mint azt látni fogjuk, a téma tárgyalása számos egyéb lényeges kérdéshez vezet el és hozzájárulhat a nyelvelsajátítás folyamatainak jobb megértéséhez. Singleton (1989, 265) szerint meg kell elégednünk azzal, hogy az életkorral kapcsolatban bizonytalanság és komplexitás a jellemző. A tanulmány célja, hogy hozzájáruljon a bizonyosság irányába történő elmozduláshoz.

Először a KP hipotézisét tárgyaló álláspontokat tekintem át, majd a korai kezdés megvalósulását két pedagógiai programban: a bemelegítő programokban, melyek célnyelvi környezetben valósulnak meg, ezután az idegen nyelvi környezetbe ágyazott korai nyelvoktatási programokra térek ki, melyekben az idegen nyelvi hatásoknak a diákok az osztálytermi környezeten kívül alig vannak kitéve.

A kritikus periódus léte mellett szóló érvek neurolingvisztikai, kognitív, szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai, valamint nyelvészeti szempontok köré csoportosíthatók. Mindezek négy álláspontot tükröznek a nyelvtanulás kezdetét illetően: „minél előbb, annál job”, „minél később, annál job”, „minél előbb, annál előnyösebb bizonyos területeken” és „minél előbb, annál jobb hosszú távon”.

A második nyelv elsajátításának kritikus periódusa

A nyelvelsajátítás kritikus periódusa arra az általánosan tapasztalt jelenségre vonatkozik, mely szerint az életkor előrehaladtával a nyelvelsajátítás nehezebbé válik. Ezzel szemben a KP előtt, illetve alatt, a nyelvelsajátítás természetes és erőfeszítés nélküli (Ellis, 19986, Scovel, 1988).

Egyes szerzők az „optimális” vagy „érzékeny” kifejezést használják (Patkowsky, 1980), mások a „kritikus periódust” (Scovel, 1988, Singleton, 1989), megint mások mindkettőt (Pléh, Palotás és Lőrök, 2002).

A KP-sal kapcsolatos kérdéskörben három elhatárolható álláspontot találunk: Az első csoportba azok tartoznak, akik szerint az anyanyelvi kiejtést csak a gyerekkorban kezdők érhetik el (pl. Dulay, Burt és Krashen 1982; Scovel 1988; Larsen-Freeman és Long 1991; Johnson 1992). A második álláspont szerint a kutatások eredményei ellentmondóak (Singleton 1989, 137). A harmadik táborba tartozók tagadják a KP létezését: szerintük a gyerekek és felnőttek nyelvelsajátításában megjelenő különbségek a kontextustól és az életkorral kapcsolatos érzelmi és kognitív jellemzőkből fakadnak (pl. van Els és társai, 1984, 109; Stern, 1983; Harley és Wang, 1997).

Elméleti magyarázatok

Ez elméleti magyarázatok a neurobiológiai, kognitív, szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai, valamint nyelvészeti érvek köré csoportosíthatók. Ezeket itt röviden sorra vesszük.

Neurobiológiai érvek a KP mellett

Az optimális életkorral foglalkozó első publikációt Penfield és Roberts (1959) tette közzé, melyben a kisgyermek jobb nyelvtanulási képességét az agy magasabb fokú plaszticitásával magyarázták. Ennek alátámasztására az agyi sérülésekből felépült gyerekek eseteit elemezték, mely álláspontot később Lenneberg (1967) is megerősítette (összefoglalóját ld. Hámori, 1996, Pléh és társai, 2002). Lenneberg feltételezése szerint az átlagos intelligenciájú személyek képesek egy második nyelvet megtanulni tizenévesként, de a nyelvtanulást gátló blokkok gyorsan növekednek a serdülőkort követően. A könnyed elsajátítást a nehezkesebb tanulás váltja fel, és az akcentus nehezen leküzdhetővé válik. Ugyanakkor kommunikálni egy idegen nyelven felnőttek is kiválóan megtanulnak (1967, 176).

Ezt a gondolatmenetet folytatta Scovel (1969), aki három kérdéskörre bővítette a területet: (1) a nem anyanyelvi beszélők akcentusát az iskolázatlan anyanyelvi beszélő is képes elkülöníteni; (2) a lateralizáció befejeződése (az agyi plaszticitás csökkenése) lehet az oka annak, hogy felnőttek képtelenek akcentus nélküli nyelvsajátításra; (3) a KP csak a fonológia (kiejtés) területére hat. Ez utóbbit később olyan esettanulmányokkal támasztották alá, mint az USA volt külügyminisztere, Henry Kissinger (Brown, 1987, 46), a lengyel anyanyelvű, kiváló angol regényíró, Joseph Conrad (Scovel, 1988, 65) vagy a magyar származású életművész, Gábor Zsazsa, akik felnőttként kiválóan megtanultak angolul, de erős akcentusukat megőrizték.

Az úgynevezett „felnőtt nyelvtanulás paradoxonának” nevezett jelenségre a konneccionisták is megkíséreltek magyarázatot adni (Sokolik, 1990), melyre a cáfolat is hamarosan megjelent (Jacobs és Schumann, 1992, 294). A kilencvenes években a konneccionista vonal számítógépes szimulációi megszorodtak általában a tanulási folyamatok modellezésére és konkrétan a nyelvtanulásra (Bechtel és Abrahamsen, 1991; Rumelhart és McClelland, 1994; Regier, 1996; Plunkett, 1995; McLeod, Plunkett és Rolls, 1998; Ottó 2000, 2001). Ottó István modelljében egyrészt a felnőttek kezdeti előnyére, másrészt a gyerekek jobb végeredményére keres magyarázatot. Bevezeti a célnyelvi leíró fogalmát, mely explicit információt tartalmaz, melyeket a felnőtt vagy megtanul, vagy felfedez magának. A modellezés eredményeként az input mennyisége mellett, annak minősége is meghatározó szerepet kap a nyelvtanulás sikerének alakulásában.

A KP mellett érvelő alkalmazott nyelvészek a neurobiológiai kutatások eredményeit is felhasználják (Larsen-Freeman és Long, 1991; Scovel, 1988), és az újabb vizsgálati eljárások alkalmazásával a kör egyre szélesebb. A kérdés nem korlátozódik a KP léteire, hanem előtérbe kerültek a nyelvi jelenségek mentális reprezentációjának kérdései, melyeket egyre többen értelmeznek a második nyelv elsajátítása felől közelítve (Birdsong, 2002; Jacobs és Schumann, 1992; Paradis, 1995; Pulvermüller és Schumann, 1994, 1995; Eubank és Gregg, 1995; Schumann, 1995; Jacobs, 1995; Pulvermüller, 1995; Ullman, 2001).

Az új vizsgálatok közül néhány konkrétan kapcsolódik a KP hipotéziséhez: például Kim, Relkin, Lee és Hirsch (1997) funkcionális képalkotó eljárással (fMRI) vizsgálta az első és második nyelv lokalizációját kétnyelvűek agyában. Bár az eredmények kissé ellentmondásosak, mivel a kétnyelvű résztvevők kiválasztása nem volt eléggé megalapozott és dokumentált (Bialystok, 1998), mára számos neurobiológiai kutatás ismeretes, és az eredmények egyre szélesebb körben elfogadottak.

A deklaratív/procedurális modellben (Ullman, 2001) a mentális lexicon és mentális grammatika tanulása, reprezentációja és feldolgozása két ismert emlékezeti rendszerhez kötődik. A lexikális memória a deklaratív memória függvénye, míg a nyelvtant a procedurális memória szolgálja ki az első nyelv esetében. Serdülőkor utáni második nyelv elsajátításakor azonban a grammatikai szabályok (melyek lehetnek memorizált vagy explicit szabályok) jórészt szintén a deklaratív/lexikális memóriától függenek. Az életkor előrehaladtával a nyelvtanulók sokkal inkább a deklaratív memóriájukra hagyatkoznak, mint a fiatalabb kezdők. Ez összhangban lehet a konnekcionisták által javasolt modellel. Pinker (1999) munkája nyomán Pléh és Lukács (2002) egy hasonló kettős modellben a két rendszert asszociatív elemtároló és szabályalapú rendszerként különíti el. Feltételezésük szerint a tudás kettőssége a nyelvben megfeleltethető a *tudni mit* és a *tudni hogyan*, illetve az explicit és a hallgatólagos tudás közötti különbségnek.

Összefoglalva: A neurolingvisztikai vizsgálatok eredményei ma már elfogadottak és egyre szaporodnak. A kritikus periódusról a hangsúly egyre inkább az életkor előrehaladtával párhuzamosan megmutatkozó minőségi változásokra helyeződik át. A korai stimuláció és az életkori sajátosságoknak megfelelő intellektuális kihívások helyénvalóságát a neurolingvisztika eredményei alátámasztják.

A neurolingvisztikai kutatások oldalhajtásaként felvirágozott egy pedagógiai vonal, mely mindkét félteke bevonását hirdeti és az intelligenciák sokféleségét (Gardner, 1998) hivatott fejleszteni. Bár az ezeken az alapelveken kidolgozott tananyagok sokasága jelent meg a nyelvoktatási piacon (pl. CALLA sorozat, Hunter, 1982; Blazic, 1993; Jónai, 1991; Wingate, 1993), az eredmények szisztematikus vizsgálata még várat magára.

A kognitív magyarázat

A leggyakrabban említett magyarázat a gyermekkori és felnőttkori nyelvelsajátítás közötti különbségekre a serdülőkorra jellemző formális gondolkodás fejlődése, mely negatívan hat a nyelvelsajátítás folyamatára. Dulay, Burt és Krashen (1982) a hatást kizárólag a tudatos nyelvtanulás területén feltételezi, ezért a kognitív magyarázat csak részben érvényes a gyerekek és felnőttek közötti különbségekre. Főként az marad homályban, miként lehetséges, hogy a gyerekek hosszú távon sikeresebbek a felnőtteknél.

Hasonló magyarázatot ad Wong Fillmore (1991) nyelvelsajátítási modellje. Kétféle mechanizmust feltételez: az egyik a nyelvi ösztönre épülő természetes nyelvelsajátítás, a másik pedig, az általános kognitív készségek együttese. A gyerekek az elsöre támaszkodnak, míg az életkor növekedésével a második típus egyre inkább előtérbe kerül. Larsen-Freeman és Long (1991, 163) ezt a váltást úgy jellemzi, mint valamit valamiért: a felnőtteknek javára válik az absztrakt gondolkodás, de a természetes nyelvelsajátításra való képességüket elveszítik.

Másfajta taxonómiával, de hasonló jelenségekről ír Cummins (1980; 1991), Cummins és Swain (1986). Kétféle készségegyüttest különböztetnek meg: alapvető interperszonális kommunikációs készségeket, melyek kontextusba ágyazottak és kognitív szempontból kis mértékben megterhelőek, valamint kognitív akadémikus készségeket, melyek kontextusból kiszakítottak és kognitívan megterhelőbbek. Ebben a modellben a kognitív fejlődés hatása együtt érvényesül a tapasztalatokkal, melyeket az anyanyelvi készségek támogatnak. Ez adja a magyarázatot arra, hogy a felnőttek a fejlődés első szakaszában gyorsabban fejlődnek a gyerekeknél.

Skehan (1998) másféle megkülönböztetést javasol: az egymással párhuzamosan

létező rendszerek közül az egyik szabályokon alapuló analitikus, a másik a formulákra, példákra épül. Az elsőben a szabályok és a memória működnek együtt, míg a másodikban a memóriában tárolt egységek a főszerep. A lexikon és az analízis nélküli egységek szerepéről manapság egyre gyakrabban tesznek említést (pl. Singleton, 1999; Wray, 1999). Amikor kevés idő áll rendelkezésre, és a kontextus segít, a memóriára támaszkodó kommunikáció kerül előtérbe. Amennyiben több idő áll rendelkezésre, és a nyelvhelyesség fontos, a szabályalapú rendszert használjuk (Skehan, 1998, 90). Mindez egyrészt kísértetiesen hasonlít Krashen monitor-modelljére, másrészt a neurolingvisztikai érvek alatt tárgyalt deklaratív/procedurális modellre. Széles körben elfogadott nézet, hogy a gyerekek a memória-alapú folyamatokra támaszkodnak jobban, míg felnőttekre inkább a szabályrendszeren alapuló folyamatok a jellemzőek. Ezt a feltételezést támogatják a sikeres felnőtt nyelvtanulókról szóló kutatási eredmények: Ők kiváló memóriával rendelkeznek, és valószínűleg ebben különböznek az átlagtól (Skehan, 1998, 233; Ioup és társai, 1994). A felnőttekre jellemző, inkább szabályrendszerre támaszkodó nyelvtanulásnak azonban némileg ellentmond, a deklaratív/procedurális modellben vázolt, második nyelvre vonatkozó megállapítás (Ullman, 2001).

Összefoglalva: a kognitív érvek szerint a gyerekek és felnőttek nyelvelsajátítása különböző folyamatokat involvál: az egyik a nem tudatos, nyelvi ösztönön alapuló elsajátítás, míg a másik tudatos, analitikus tanulás. Mindezekhez hozzá kell tenni, hogy a nyelvi részkészségek közül valószínűleg a kiejtést lehet a legkevésbé tudatosan manipulálni (Ellis, 1986, 109). Ez szolgálhat magyarázattal a Joseph Conradról elnevezett jelenségre.

Szociolingvisztikai magyarázatok

A szociolingvisztikai érvek az attitűdök alakulására és a kortárs csoport hatására épülnek. A kisgyerekekben még nem alakult ki a más emberek, kultúrák és nyelvek iránti negatív hozzáállás, mivel ezeket a családban, iskolában, baráti körben fokozatosan sajátítják el (Brown, 1987, 51). A célnyelvet beszélők iránti esetleges negatív hozzáállás hosszú évek során formálódik, elég az orosz nyelv esetére utalni a közelmúlt itthoni példájaként. A gyerekek nyitottabbak minden újra, kevésbé befolyásolják őket kedvezőtlen attitűdök.

A kortársak is eltérő szerepet játszanak a gyerekek és felnőttek esetében. A célnyelvi vagy idegen nyelvi iskolai környezetben tanuló gyerekek egyrészt szeretnének a szülői és tanári elvárásoknak minél jobban megfelelni, másrészt olyanokká válni, mint a többi diáktársuk, akik célnyelvi környezetben már beszélnek a nyelvet. Felnőttek esetében a helyzet bonyolultabb. Célnyelvi környezetben meghatározó, hogy milyen mértékben kívánnak azonosulni a célnyelvet beszélőkkel. Ugyanakkor a felnőttek jobban tolerálják a nyelvi másságot, mint a gyerekek. Felnőtt anyanyelvű beszélők többször bátorítják a másik felnőttet, mint a gyerekek egymást (Brown, 1987).

Hasonló következtetést vonhatunk le Schumann akkulturációs modelljéből (1978; 1990): A felnőttkori nyelvelsajátítás sikere attól függ, milyen mértékben és hogyan kerülnek kontaktusba a nyelvtanulók a célnyelvi kultúrával és a célnyelvet anyanyelv-ként beszélőkkel. Ez annak függvénye, hogy milyenek érzik a társadalmi és pszichológiai távolságot. Mivel a gyerekek a felnőtteknél kevésbé érzékelik az ilyesfajta távolságot, könnyebben áthidalják azt, mint az idősebb nyelvtanulók. Ráadásul valószínű, hogy a gyerekek gyakrabban kérnek és kapnak segítséget.

Krashen elmélete ettől eltérő magyarázattal szolgál: nála a gyerekek és felnőttek közötti különbség az érzelmi szűrő fogalmában jelenik meg. Ez a gyerekek esetében nem akadályozza az érthető bemenetet abban, hogy feldolgozzák. Felnőtteknél azonban az érzelmi szűrő ritkán engedi meg, hogy anyanyelvi szinthez hasonlóan érzékeljenek el (Krashen, 1985, 13). Singleton ellentmond ennek, mivel szerinte a gátlások a serdülőkor vége felé eltűnnek (1989, 191). Meglátásom szerint a gátlások akkor csökkenhetnek, ha a serdülők számára fokozatosan tudatosává válnak a célnyelvi szabályok, és ezeket egyre inkább képesek helyesen használni.

A gyerekek és felnőttek közötti különbségekben a szorongásnak is jut szerep. Az előbbieket kevésbé aggódnak a nyelvi formák és általában a hibák miatt. Amennyiben az üzenetre figyelnek, az esetleges hibázás veszélye nem aggasztja őket. Célnyelvi környezetben végzett osztálytermi kutatásokban a kevésbé szorongó diákok jobban haladtak, többet jelentkeztek és könnyebben beilleszkedtek a tanulói csoportokba (MacIntyre és Gardner, 1991, 530). Idegen nyelvi kontextusban Dörnyei (1990) instrumentális motivációs rendszerében fiatal magyar felnőtteknél egy speciális faktort azonosított, mely a múltbeli sikertelenséget fedte le. Ez a motívum gyerekek esetében valószínűleg nem játszik olyan lényeges szerepet, mint a felnőtteknél.

Az attitűdök és a motiváció változását gyerekeknél két hosszanti vizsgálatban kutatták. Az egyikben horvát gyerekek (Mihaljevic Djigunovic, 1993; 1995), a másikban magyarok vettek részt (Nikolov, 1999a). Mindkét helyen a célnyelv idegen nyelv volt, elhanyagolható iskolán kívüli nyelvi inputtal. A legfontosabb motivációt a gyerekek számára a nyelvtanulás kontextusa és a tanár személye jelentette, valamint az önmagukban érdekes, intrinszikusan motiváló tevékenységek és tananyagok. Sem a célnyelvi környezetben jellemző integratív, sem pedig a felnőttekre jellemző instrumentális motívumok nem játszottak meghatározó szerepet, bár az utóbbiak idővel, a serdülőkor táján, felbukkantak. A célnyelvi beszélőkhöz való hozzáállás a horvát gyerekek esetében pozitív volt, míg a magyar gyerekeknél alkalmazott nyitott kérdésekre adott válaszokból ez nem derült ki. Ellenérzést mindkét országban kizárólag az iskolai értékelés és tesztek váltottak ki a gyerekekből.

Összefoglalva a KP-ra vonatkozó szociolingvisztikai érveket: többségük mindennapi tapasztalatot tükröz, de ezeket nehéz megcáfolni vagy kutatással bizonyítani. Egyik sem ad magyarázatot a kritikus periódusnak a kiejtés területén tapasztalható meghatározó szerepére. A jelenséget másképpen is megközelíthetjük: néhány kiválóan beszélő felnőtt nem akar úgy hangzani, mint az anyanyelvűek. Személyiségük szerves részét képezi az akcentus (Nikolov, 2000a).

Nyelvészeti érvek

Nyelvészeti szempontból a gyerekek és felnőttek számára elérhető bemenet különbségei okozzák az eltérést. Az egyik érv az, hogy a gyerekek másféle interakciókban vesznek részt, mint a felnőttek. A gyerekek több „itt és most”, valamint egyszerűbb, ezért könnyebben érthető inputhoz férnek hozzá (Hatch, 1978). A felnőttek viszont azért élveznek előnyt, mert jobban hozzájutnak a megfelelő nyelvi inputhoz. A bemenet mennyiségében is mutatkoznak különbségek: ezek olyan kutatásokban játszanak szerepet, amelyekben a „megérkezéskori életkor” és a „tartózkodás időtartama” a célnyelvi környezetben lényeges tényezők (pl. Johnson és Newport, 1989; Johnson, 1992; DeKeyser, 2000).

A másik nyelvészeti szempont a játékos tevékenységekben és a gondozókkal, kortársakkal megvalósított interakció szerepe. Asher (1981) teljes testi válaszra építő (Total Physical Response) módszere éppen arra az alapelvre épül, mely szerint a gyerekek játékos és egyéb fizikai tevékenységek közben sajátítják el leghatékonyabban az új nyelvet. A kommunikatív nyelvoktatás is azért integrálja a játékos tevékenységeket osztálytermi eljárásai tárházába, mert ezek teszik a nyelvtanulást élvezetesebbé és feltehetően hatékonyabbá fiatal és idősebb nyelvtanulók számára egyaránt. Az ilyen tevékenységek során a nyelvet úgy használják, hogy az érthető legyen.

Összegezve: úgy tűnik, a nyelvészeti érvek a KP mellett sok igazságot tárnak fel, de nem elegendők ahhoz, hogy magyarázattal szolgáljanak a gyerek és felnőtt nyelvtanulás közötti különbségekre.

Az eddigiekben a neurolingvisztikai, kognitív, szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai, valamint a nyelvészeti érveket tekintettük át. Mint látható, a kép összetett és kissé homályos: bár nincs egyértelmű bizonyítéka annak, hogy létezik egy kritikus periódus a második nyelv elsajátításában, az általános tétel, mely szerint a gyerekek hosszú távon jobbak a felnőtteknél, támogatást nyer. A következő részben négy álláspont köré csoportosítjuk a további érveket.

A KP kutatási háttere

„Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál jobb”

Az általános közvélekedést tükrözi a fenti állítás. A szülők jelentős része egyetért vele, mivel az esetek többségében, amikor kisgyerekek kerülnek idegen nyelvi környezetbe, viszonylag gyorsan és jól elsajátítják a célnyelvet (Rixon, 1992, 75). Sok szakember is ezt a következtetést vonja le nyelvtanári tapasztalataiból (pl. Hatch, 1983, 197), és saját gyerekeit is a lehető legkorábban taníttatná nyelvre. Ez az első és egyben a legelterjedtebb nézet a korai kezdéssel kapcsolatban. Ez az álláspont kapcsolódik legszorosabban az első nyelv elsajátításának kritikus periódusához. Egyúttal a legszélsőségesebb és legerősebb álláspont, mivel eszerint a fiatalabbak a serdülőkort megelőzően hatékonyabban és sikeresebben tanulnak meg nyelveket, mint az idősebbek. Az idevágó kutatási eredmények egyrészt idegen nyelvet tanulókról, másrészt bevándorlókról szólnak. Singleton (1989) 15 kutatást tekint át, melyek közül háromban tanulták a célnyelvet idegen nyelvként, míg a többiben, célnyelvi környezetben. Az utóbbi vizsgálatokban a megérkezés ideje egybeesett a nyelvtanulás kezdetével. A természetes környezetben tanuló gyerekek egész napjukat a célnyelvet anyanyelvként beszélő gyerekek között töltötték, és hozzájuk hasonló kiejtésre és nyelvi szintre tettek szert. A három idegen nyelvi kontextusban folytatott kutatást aligha lehet ezekkel vagy akár egymással összehasonlítani. Egyrészt nem volt szisztematikus az adatgyűjtés, másrészt túl sok volt a változó, ezért lehetetlen megállapítani az összefüggéseket. A célnyelvi környezetben végzett vizsgálatok egy részében felnőttek voltak a résztvevők. Náluk szoros negatív összefüggés mutatkozott a nyelvterületre érkezés ideje és az akcentus erőssége között.

Alapvetően ellentmondásosak ezek a vizsgálatok kutatásmódszertani szempontból. Egyes publikációkban meg sem említik, hogyan mérték a nyelvi szintet, másokban a gyerekeknek néhány szót kellett megtanulniuk, vagy rövid szöveget felolvasniuk. Mégint máshol egy történetet kellett elmesélni, vagy ismeretlen nyelven szavakat elismé-

telni. Mindebből következik, hogy ezek a vizsgálatok nem hasonlíthatóak össze egymással. Ezért a „minél fiatalabb, annál jobb” melletti érvek nem elég megalapozottak.

További kritika annak a két nagyobb szabású idegen nyelvi program kétes sikere, melyeket az Egyesült Királyságban a francia és az ír nyelvek korai tanítására vezettek be, és amelyekre a következő részben visszatérünk.

„Minél idősebb, annál jobb”

Ez az álláspont szöges ellentéte az előzőnek: az idősebbek hatékonyabban és sikerebben tanulnak nyelveket, mint a gyerekek. Háromféle vizsgálatból gyűjthetők a mellette szóló érvek: (1) nyelvtanítási kísérletekből, (2) általános iskolai nyelvoktatási programokból, (3) bemelegítő kétnyelvű programokból. Az itt áttekintett kutatásokban a résztvevők gyerekek és felnőttek, a célnyelv természetes és mesterséges, a nyelvi adatokat pedig változatos eljárásokkal gyűjtötték: szerepel köztük a testi választól a beszédértést mérő feladaton át sokféle egyéb eljárás.

Mivel idegennyelv-oktatási szempontból elsősorban az osztálytermi körülmények között folyó programok tanulságai a leglényegesebbek, két vizsgálatra térünk itt ki részletesen, melyek évtizedekre meghatározták a korai programok sorsát. Az egyik svéd általános iskolásokkal folytatott, angol nyelvi kísérlet, melyben kb. 1000 8 és 11 év közötti gyerek vett részt 18 héten keresztül (Ekstrand, 1978). A gyerekeket audio-vizuális módszerrel tanították, majd felmérték 335 véletlenszerűen kiválasztott kisdíák teljesítményét. A teszteléshez kétféle eljárást alkalmaztak: egyrészt el kellett ismételni egy hallott szöveget, másrészt a hallott szöveg értését mérték fel. Mindkét esetben a gyerekek teljesítménye az életkorral lineárisan javult.

Az eredményeket véleményem szerint a tanítási és mérési eljárásokkal magyarázhatjuk. Sem a módszer, sem pedig a mérési eljárások nem voltak megfelelőek. Az eredmények inkább a kognitív akadémikus készségeket tükrözik, nem pedig a kommunikációs készséget, amelynek mérése bármely résztvevő számára relevánsabb lett volna.

A másik program a legismertebb és eddig legtöbb kisdíákat érintő korai idegen nyelvi oktatási kísérlet, melynek „eredménytelensége” évtizedekre leállította az ilyen kezdeményezést. Az általános iskolások francia nyelvoktatására indult programban minden 8 éves diák részt vett kiválasztott angol és wales-i iskolákban 1964 és 1974 között, összesen mintegy 17000 gyerek, és az eredményeket rendszeresen mérték. A kontroll-csoportokban 11 évesen kezdték a francia tanulását, de az óraszám 13 éves korra megegyezett a kísérleti csoportok óraszámával (Burstall és társai, 1974, 122). Az összesített értékelés szerint (Burstall és társai, 1974) a korai kezdés előnyei fokozatosan eltűntek az évek során, és az idősebb korban kezdők oldalára billent a mérleg. A kísérleti és kontroll-csoportok összehasonlításakor 13 éves korban a korábban kezdők szignifikánsan jobban teljesítettek a beszéd-készséget és a beszédértést mérő teszteken, de a kontroll-csoportok eredményei azonosak, illetve esetenként jobbak voltak az olvasott szöveg értését és az íráskészséget mérő feladatokon. A 16 éves korban történt újabb összehasonlításban a korábban kezdők már csak a hallott szöveg értését mérő teszten voltak jobbak, míg a később kezdők megtartották előnyüket az olvasás- és írásfeladatokon (1974, 123).

Valószínűleg a svéd példához hasonló problémák tehetőek felelőssé az eredményekért. A nyelvtanítás audio-vizuális módszere és a tesztelési eljárások az idősebb korosztálynak kedveztek, ezért a levont következtetéseket kritikusan kell kezelni.

A későbbi kezdés melletti érvek harmadik forrása a bemejtéses kétnyelvű programokra támaszkodik. Az elsősorban Kanadában alkalmazott programokban a célnyelvet a tantervi tartalmak közvetítésére használják. Így a célnyelv nem tantárgyként, hanem a tanterv integrált részeként egyes tantárgyak tanítási nyelveként jelenik meg. Harley (1986) különböző kanadai programokat elemzett és empirikus kutatást is végzett, melyben angol anyanyelvű diákok három 12 fős, nyolcadikos csoportja vett részt francia nyelvű bemejtéses programban. Az első csoport az óvodában kezdte az 1000 tanórás, teljes mértékben francia nyelvű programot, a másodikban nyolcadikosok vettek részt hasonló programban, míg a harmadik csoport első osztályban kezdte a részben franciául folyó programot. A vizsgálat középpontjában a francia igék elsajátítása állt, melynek mérésére stukturált interjút, egy történet visszamondását és egy fordítási feladatot használtak. Harley (1986) szerint a késői bemejtéses csoport mindkét csoportnál jobban teljesített, bár azok jóval több francia nyelvi hatásnak voltak kitéve. Ezek az eredmények egybecsengenek a bemejtéses tantervű programok egyéb értékeléseivel: az idősebb korban kezdő gyerekek általában gyorsabban sajátítják el a célnyelvet. Ugyanakkor hiba volna megelégedezni arról, hogy a mérési eljárások és a vizsgálatok nyelvhelyességi fókuszja valószínűleg nagymértékben befolyásolta az eredményeket.

A kutatómódszertani problémák még inkább felszínre kerülnek egy jóval későbbi kanadai vizsgálatban. Harley és Hart (1997) ugyancsak különböző életkorban kezdő gyerekeknél vizsgálta a nyelvrész és a nyelvtanulás sikere közötti kapcsolatot. A kutatás kerete hasonló az előzőekhez, de egy kognitív elemet is integrál: a diákok nyelvtanulási képességét, más szóval nyelvrészét. A kutatók feltételezése szerint a későbbi bemejtéses programban résztvevő gyerekeknél pozitív kapcsolat található a nyelvi teljesítmény és a nyelvrész analitikus dimenziója között, míg az első osztályban kezdőknel a nyelvi teljesítmény szorosabb összefüggést mutat az emlékezetet mérő komponenssel. Azt is feltételezték, hogy a korai bemejtéses gyerekek nyelvrésze fejlődik a program hatására. Összesen 65 11. évfolyamos diákot vizsgáltak, közülük 36 korai kezdő a nap 50 százalékában tanult egyes tantárgyakat franciául, míg 29 később kezdő hasonló mértékben, de csak hetedikétől kapcsolódott be. Ezt megelőzően azonban, ezek a gyerekek szintén tanultak franciául, napi 40 percben, negyedikés koruktól (Harley és Hart, 1997, 385). Ezek szerint ők is viszonylag korán kezdték a franciát: idegen nyelvi programoknál a napi egy tanóra kivételesen intenzívnek számít. A vizsgálatban azonban ezt a nyelvtanulási háttérrel nem vették figyelembe, bár három év alatt valószínűleg fejlődtek a diákok. Az eredmények értékelésekor a szerzők azt is elismerik, hogy a későbbi kezdők már eredetileg is válogatott, jobb nyelvrészű diákok voltak (395). Ezért lehetséges, hogy a nyelvrész azonos szinten maradása a korai kezdőknel másképpen is értelmezhető: csak a másik csoporthoz képest nem fejlődött a nyelvrészük. (Ráadásul a nyelvrészét viszonylag állandónak szokás feltételezni.)

A nyelvtudás szintjét a következőképpen mérték: egy 100 szavas szókinclslistán, melyen 34 hamis item is szerepelt, át kellett húzni azokat, melyeket a diákok saját meglátásuk szerint nem ismertek. A hallott szöveg értését öt feleletválasztós feladattal, 17 itemmel mérték. Az olvasott szöveg értését és az íráskészséget egymásra épülő feladatokon tesztelték: 25 szót pótoltak egy hiányos szövegben, majd ennek témájáról írtak esszét. Az írásokat mindössze két szempont szerint értékelték: a feladat teljesítése és nyelvhelyesség. A szókincs és a folyékonyság nem számított. A szóbeli teszten a diákoknak 14 mondatot kellett a magnó után elismételnie, majd négy képsorozatot

kellett leírniuk. A szóbeli teljesítményt a hibátlanul elismételt mondatok és a lexikailag helyes igék használatának számával mérték, a nyelvi hibákat nem vették figyelembe, és maximum pontszámot nem állapítottak meg (Harley és Hart, 1997, 388). Az nem világos, hogy amennyiben a nyelvtani hibákat nem vették figyelembe, hogyan értékelték az igék használatát. Összegezve: a mérési eljárások fölöttébb problémásnak tűnnek.

A fenti eljárásokkal nyert adatok részletes statisztikai elemzéséből azt a következtetést vonták le, hogy a korai kezdők teljesítménye inkább a memóriától függ, míg a későbbiekét az analitikus nyelvi készség jelezte jobban előre (Harley és Hart, 1997, 395). A már említett kutatómódszertani problémák miatt a következtetés megalapozatlannak tűnik, bár nem mond ellent az egyéb, az előzőekben tárgyalt elméleti háttérnek. Alaposabban megtervezett kutatásokra van szükség a vizsgált kérdések megbízhatóbb megválaszolásához. Az itt elemzett adatok a később kezdők előnyét nem támasztják alá egyértelműen.

„Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál jobb bizonyos területeken”

A harmadik álláspont szerint a gyerekek csak bizonyos területeken vannak előnyben a felnőttekkel szemben: ezek a kiejtés és az alapvető kommunikációs készségek. Az álláspont erős verziója szerint anyanyelvi kiejtés csak abban az esetben érhető el, ha a nyelvelsajátítás időpontja megelőzi a kritikus periódust. Ellenkező esetben az eredmény a Joseph Conradról elnevezett jelenséghez hasonló.

Az erős verziót cáfolná, ha volna olyan eset, mely az ellenkezőjét bizonyítja. Scovel (1988, 176) szerint néhány felnőtt esete elegendő volna a cáfolathoz, amennyiben serdülőkor után kezdték a nyelvtanulást, és mégis anyanyelvi szintet értek el. Nem elegendő azonban, hogy az anyanyelvűeket elbűvölje valaki. „Nincs empirikus adat arra, hogy ilyen egyének léteznének” (Scovel, 1988, 179).

Két egymástól független projektum tűzte ki célul Scovel kételyeinek elosztatását és olyan sikeres felnőttek vizsgálatát, akik serdülőkoruk előtt nem tanulták a kérdéses nyelvet, mégis „el tudják adni magukat anyanyelvűként”. Az első projekt két részből állt (Nikolov, 1994, 1995, 2000a). Az első részben 20 magyarul tanuló, különböző anyanyelvű felnőtt vett részt. Mindannyian felnőttként kezdtek magyarul tanulni. Közülük kettőt általában, négyet pedig gyakran vélt anyanyelvűnek egy magnós feladatban magyar anyanyelvűek három csoportja. A második részben 13 magyar anyanyelvű, angolul tudó felnőtt vett részt, akik 15 éves koruk után kezdtek angolul tanulni. Közülük egyet mindenki, négyet pedig a bírák fele vélt anyanyelvűnek az előzőhöz hasonló feladatban. A második projekt szintén két részből állt (Bongaerts és társai, 1997), mindkettőben sikeres holland anyanyelvű felnőttek voltak a résztvevők: az első részben 22, a másodikban 33 fő. Az anyanyelvű bírálók mindkét fázisban képtelenek voltak elkülöníteni a holland és angol beszélőket. Ennek a két projektnek, valamint egy továbbiak az eredményei, melyben két felnőtt egyiptomi arab nyelvet tanuló vizsgáltak (Ioup és társai, 1994), elegendők a KP erős változatának elutasításához.

Visszatérve a kiindulási pontunkhoz, valóban jellemzőbb a gyermekkorban kezdőkre, hogy sikeresebbek a fonetika–fonológia területén, de vannak kivételes felnőttek, akik szintén képesek az anyanyelvi szintre eljutni kiejtésben is. A kommunikációs készségekre vonatkozóan nem találtunk megfelelő bizonyítékot.

Összegezve a harmadik álláspontához tartozó kutatási eredményeket: a kiejtésben sincs a korai kezdőknek behozhatatlan előnye, mivel kivételes felnőttek számára is

elérhető az anyanyelvi szint és az akcentus nélküli nyelvhasználat. Ez egyben optimizmusra is okot ad felnőtt nyelvtanulók számára.

„Minél fiatalabb, annál jobb hosszú távon”

Az álláspont képviselői szerint a gyerekek a fonológiai rendszer elsajátításában sikerebbek a felnőtteknél, de nem feltétlenül gyorsabbak a fejlődésben. A felnőttek a morfológia és szintaxis területén gyorsabban haladnak, főleg a kezdő szakaszban (Dulay és társai, 1982, 94–95). A leggyakrabban hivatkozott kutatást Snow és Hoefnagel-Höhle (1978) végezte: angol anyanyelvű, Hollandiában élő nyelvtanulókat vizsgáltak. A holland kiejtés mérése során a résztvevőknek hangzókat és morfémákat kellett elkülöníteniük, mondatokat kellett elismételniük, lefordítaniuk, és megállapítaniuk róluk, hogy nyelvileg helyesek-e. Szerepelt még szókinceszt, történet megértését és elmondását mérő feladat. Az eredmények kis eltérést mutattak a fonetika és fonológia területén, de a nyelvi szintje a serdülőknek volt a megmagasabb, utánuk a felnőttek következtek, majd a legfiatalabbak. Ugyanakkor a célnyelvi környezetben tartózkodás idejének előrehaladtával néhány korai kezdő le hagyta az idősebbeket.

Ezek az eredmények ellentmondanak Harley (1986) azon állításainak, melyekben az amerikai és brit korai idegen nyelvi programokról azt állítja, hogy az idősebb kezdők utoléri és el is hagyják a korábban kezdőket. Az ellentmondás oka valószínűleg a vizsgálatokban résztvevők számára eltérő mennyiségű inputban keresendő. Természetes célnyelvi környezetben eltöltött bizonyos idő jóval több lehetőséget biztosít, mint ugyanennyi idő osztálytermi környezetben.

Érdekes módon a folytonosságról egyik kutatásban sem esik szó, holott a pedagógiai kutatásokból ismert jelenség, hogy az álkezdők motivációja csökken. A kezdő szintű nyelvi képzésben eleinte unatkoznak, majd vagy együtt haladnak a csoporttal, vagy lemaradnak tőlük.

Úgy tűnik, hogy a célnyelvi környezetben, gyermekkorban nyelvet tanulók általában jobb nyelvi szintet érnek el, mint azok, akik életük későbbi szakaszában kezdenek el nyelvet tanulni. Idegen nyelvi programokra vonatkozóan kevesebb a megbízható adat. Mint a korai kezdésű idegen nyelvi programok áttekintése során látni fogjuk, a lelkesedéssel túl kevés konkrét tény ismeretes.

Összefoglalva a fenti álláspontokat: a kutatási háttér jórészt támogatja a laikus meggyőződést, mely szerint a gyerekek könnyebben tanulnak nyelveket, mint a felnőttek. A sikertörténetek jórészt célnyelvi környezetben folyó nyelvvelsajátításról szólnak. A kizárólag osztálytermi környezetben megvalósuló nyelvtanulás eredményességéről jóval kevesebb a megbízható vizsgálat.

A kritikus periódus és a korai idegen nyelvi programok

A kritikus periódusra vonatkozó kutatási eredményekről két lényeges megállapítást tehetünk. Az egyik az egymásra ható változók sokaságát érinti. A vizsgált tényezőknél túl a kutatások nem érintenek egy sor lényeges pszichológiai, szociolingvisztikai és módszertani kérdést és főként a nyelvtanár szerepét. A problémák közé tartozik még a kutatómódszertani következtetések sora, valamint a célnyelvi produkciók előcsalogatására alkalmazott mérési eljárások ellentmondásai. Ezért nem is meglepő az eredmények eltérő értelmezése.

A másik fontos megállapítás a korai idegen nyelvi programokra vonatkozik. Hiá-

nyoznak a szisztematikus, átfogó és általánosítható kutatások, melyekből megtudhatnánk, milyen körülmények között és mennyire hatékonyan működnek. Az áttekintett irodalomból látjuk, hogy a természetes célnyelvi környezetben megvalósuló nyelvi programokban a gyerekek leghagyják a felnőtteket. Valószínű, hogy a természeteshez hasonlító osztálytermi kontextusban a célnyelvet idegen nyelvként tanuló gyerekeknek van esélye, hogy jól megtanuljanak egy nyelven kommunikálni. Abból is levonhatunk fontos következtetéseket, hogy milyen feladatokon teljesítenek jobban a gyerekeknél a serdülők és a felnőttek.

Az idegen nyelvi programok a bemelegítő modellhez állnak legközelebb. Mint láttuk, több érv is szól a későbbi bemelegítő programok mellett, de ezek az érvek veszítenek súlyukból az itt feltárt ellentmondások miatt. Ezért lehetetlen következtetést levonni arra vonatkozóan, hogy a korai vagy a későbbi bemelegítő program hozhat-e kedvezőbb eredményt. Bár a kutatások egyike sem tért ki az attitűdök és a motiváció alakulására, lehetséges, hogy a korai kezdés elsősorban ezeken a területeken hat kedvezően, és így befolyásolja később a nyelvi szintet felnőtt korra. Másképpen fogalmazva: valószínűleg hosszú távon nem a korán elsajátított nyelvi szint a meghatározó. A nyelvtanulás egy életen át tartó vállalkozás, melyben legalább olyan fontos szerep jut a nyelvi teljesítménynek, mint a motivációnak a nyelvi szint folytonos fenntartásának és továbbfejlesztésének.

Pedagógiai megfontolások

A kritikus periódusra vonatkozó kutatásokkal kapcsolatban a szakemberek jelentős része nem támogatja az erős verziót, mely szerint a gyerekekhez képest igen limitáltak a felnőttek lehetőségei. A nyelvtanulást korán és később kezdők egyaránt elérhetik az anyanyelvi szintet, de ez a cél nem annyira lényeges, mint azt az kritikus periódusra vonatkozó szakirodalom sugallja. Manapság ritkán cél az anyanyelvnek nevezett szint elérése, melynek meghatározása önmagában is problémás, inkább a jól használható kommunikatív kompetenciára helyeződött a hangsúly (Nikolov, 2000a).

Hosszú távon a második vagy idegen nyelv korai tanulása egyaránt hasznos lehet, de bizonyos pedagógiai megfontolásokat mindenképp szem előtt kell tartanunk. A nyelvtanítás kezdetére vonatkozó javaslatok már régóta kavarnak vitákat. Comenius *Magna Didactica* című művében 1630 körül azt írta, a nyelvtanulás ne kezdődjék 10 éves kor előtt, és ne tartson tovább két évnél. Locke ezzel szemben a korábbi kezdés és a természetes elsajátás híve volt. 1693-ban írta: „Amint tud angolul beszélni, ideje, hogy más nyelvet is tanuljon” (idézi Howatt, 1991, 291).

A két álláspont hosszú ideje váltakozik, de a kilencvenes évektől világszerte ismét felélénkült az érdeklődés a korai programok iránt. A továbbiakban az idegen nyelvi programokkal kapcsolatos kutatásokat tekintjük át.

Korai idegen nyelvi programok a 90-es években

A nemzetközi érdeklődés jelentősen megnövekedett a 90-es évek elejétől. Egyrészt gombamód szaporodtak a kisgyermekkorban, akár óvodáskorban, kezdődő idegen nyelvi foglalkozások, másrészt a terület az alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatások előterébe került. A téma súlyát jelzi két tudományos igényű összefoglaló (Rixon, 1992; Kubanek-German, 1998) megjelenése, valamint nemzetközi konferenciák, kutatócsoportok és műhelyek szerveződtek, és számos tanári kézikönyv és tan-

anyag jelent meg a piacon. Itt röviden azokat a trendeket tekintjük át, amelyek az említett forrásokban, valamint három európai kiadványban felmerülnek (Edelenbos és Johnstone, 1996; Blondin és társai, 1998; Nikolov és Curtain, 2000). Az első kettő az európai gyakorlattal és kutatásokkal foglalkozik, míg a harmadik négy kontinens 18 országára terjed ki. Annak ellenére, hogy nagyon különbözőek a kontextusok, a gyakorlatban mindenütt a „minél előbb, annál jobb” a kiindulási pont.

A korai programokat indító országokban sehol sem foglalkoznak mélyebben a kutatási eredmények ellentmondásaival, a nyelvtanár szerepével vagy a nyelvtanulás folytatásával. A legtöbb országban kevés idegen nyelv jön szóba: leggyakrabban angolt tanítanak (pl. Ausztriában), míg más országokban heves viták a jellemzők, melyik nyelvet részesítsék előnyben (pl. Svájcban, ld. Fretz, 2000 és Belgiumban ld. Housen, 2000). Megint másutt a nyelvi sokszínűség a norma (pl. Ausztráliában, ld. McKay, 2000). Bevándorlók gyermekei esetében megint másképp vetődik fel a kérdés, mivel a többségi nyelv is a célnyelvek között szerepel (pl. Németországban, ld. Kubanek-German, 2000).

A publikációkban tárgyalt országokra jellemző, hogy nem minden gyerek számára elérhető a korai kezdés, de általában nem szólnak a kiválasztás, illetve a programba bekerülés alapelveiről vagy folyamatáról. Az országok többségében csak a korosztály egy szelete vesz részt nyelvi programban, általában szülői kezdeményezésre. A statisztikai adatok tanulmányozása azt is elárulja, hogy pl. a hazai adatok szerint a diákok 5%-a sosem tanul idegen nyelvet (Nikolov 2000b). Ennek okát nálunk az általános tanulási nehézségekben jelölik meg az iskolák. Ugyanakkor Németországban a tanulási nehézségekkel küzdő kisdíákok saját szükségleteikre szabott idegen nyelvi programban vehetnek részt (Kubanek-German, 2000).

Az idevágó szakirodalomban ritkán említik az első nyelv szerepét. Ebben is kivétel Németország példája, ahol a kétnyelvűség problematikájából indulnak ki: a bevándorlók gyermekeit német mint második nyelvre tanítják, de ugyanitt törökül és olaszul is tanulnak a német anyanyelvű gyerekek (Kubanek-German, 2000).

A gyerekek szociokulturális háttérét vagy a szülői támogatást háttérváltozóként nem vizsgálják, holott közsímert, hogy ezek szerepe nem elhanyagolható. A hazai kutatásokban számos adat támasztja alá, hogy a szülői háttér meghatározó az iskolai teljesítmények alakulásában. Például egy hazai vizsgálatban, nyolcadik osztályosok nyelvtudásának felmérésekor nem volt eldönthető, hogy a szülői háttér, vagy az iskolai csoport a nyelvi teljesítményeket meghatározó változó (Bors és társai, 1999). Egy hasonló nagyságú, de ettől független vizsgálatban hasonlóképpen alakult a nyelvi teljesítmények és a diákok nyelvtudása közötti összefüggés: a magasabb iskolai végzettségű anyák gyerekei 7. és 11. évfolyamon egyaránt jobban teljesítettek angol nyelvből, mint alacsonyabb iskolázottságú anyák gyermekei. Sőt, azok a hetedikesek, akiknek anyja egyetemet végzett, átlagosan magasabb pontszámot értek el, mint azok a 11. évfolyamosok, akiknek anyja csak nyolc osztályt végzett (Bukta és Nikolov, 2002). Egy reprezentatív mintán végzett országos felmérésben angol és német nyelvből 6., 8. és 10. évfolyamos diákok mindkét nyelven annál jobban teljesítettek, minél magasabb volt szüleik iskolai végzettsége, de angolból a teszteredmények szorosabb összefüggést mutattak, mint németből (Csapó, 2001).

A kísérleti programok többségében lelkes és jól képzett tanárok kiváló eredményeket érnek el. Ugyanakkor az újszerű eljárások szélesebb elterjedése általában nem jár

együtt további kutatással, mivel csökken, vagy esetleg meg is szűnik a támogatás. Egyetlen kutatás sem ismertet sikertelen programot.

A célnyelvi környezetben megvalósuló programokra jellemző problémák az idegen nyelvi programok vizsgálatainál is tipikusak: a mérési eljárások sokaságát alkalmazzák, melyek gyakran nincsenek összhangban a gyerekek életkori sajátosságaival. A problémák a korai programok folytatásával, a tantervi célok sokféleségével, a tananyagokkal és a nyelvtanárokkal kapcsolatosak.

Folytonosság és átmenet

A korai idegen nyelvi programok után gyakran hiányzik a megfelelő folytatás, illetve a programok közötti átmenet nem biztosított. A tíz éves brit kísérlet óta (Burstall és társai, 1974) ugyanaz a történet ismétlődik: hiányzik a megtervezett folytatás, a nyelvoktatás szakaszai nem épülnek egymásra. Az átmenet gondot okoz Lengyelországtól az USA-ig, Hong Kongtól Kanadáig, szinte mindenütt (Nikolov és Curtain, 2000).

A folytonosság hiánya nem kizárólag az elkezdett nyelvre vonatkozik. Gyakran jelent problémát, hogy más módszert alkalmaznak a középiskolákban, és elmarad mindannak az integrálása a tanulási folyamatba, amit és ahogyan a gyerekek már tudnak. A nemzetközi irodalomból hiányzik annak vizsgálata, hogyan épül a folytatás az általános iskolás korban megszerzett nyelvtudásra és készségekre. Egy hazai kvalitatív kutatásból kiderül, hogy a magukat sikertelen nyelvtanulóként számontartó felnőttek, akik alsó tagozaton kezdtek idegen nyelvet tanulni, azért nem fejlődtek tovább középiskolában, mert vagy álkezdőként voltak kénytelenek előről kezdeni egy nyelv tanulását, vagy a módszer nem volt összhangban az általános iskolai osztálytermi eljárásokkal, vagy pedig új nyelvet kényszerültek tanulni az elkezdett helyett (Nikolov, 2001).

A támogatás sem folytonos. Az egyes országok programjainak elemzéséből kiderül, hogy a szponzorok, pl. minisztériumok, alapítványok, csak egy ideig támogatják és érzik magukénak az újszerű programokat. Az újdonság megszokottá válásával, a különleges nyelvtanár-képző tréningek befejeztével általában megszűnik a támogatás, a kutatásra fordítható forrás. Ez történt a közelmúltban két európai országban. Olaszországban kiválóan megtervezett tanár-továbbképzési programot valósítottak meg a korai nyelvtanítás bevezetésével párhuzamosan. A program általánossá válásával azonban a támogatás megszűnt, ezért a folyamatos továbbképzés hiányában a lelkesedés lényegesen alábbhagyott (Gattullo és Pallotti, 2000; Hill, 1999). Horvátországban több idegen nyelv párhuzamos és felmenő rendszerű oktatásának jól megtervezett és kontrollált projektje szűnt meg egyik napról a másikra, mivel a minisztériumi forrás elapadt (Vilke és Djigunovic, 1999). Szerencsésebben alakult egy nagyszabású projekt Skóciában: szakképzett tanárok nélkül másképpen más irányt vett a program, de fenntartható maradt (Blondin és társai, 1998).

Tantervi célkitűzések és összehasonlíthatóság

A korai idegen nyelvi programokat, hasonlóképpen a bemelegítő programokhoz, szinte lehetetlen egymással összehasonlítani. Az eredményeket ugyancsak indokolatlan célnyelvi környezetben megvalósuló pedagógiai gyakorlattal egybevetni, mivel alapvető különbségek mutatkoznak a nyelvi bemenet mennyiségében és minőségében. Kétnyelvű programok esetében a gyerekek számára a nap jelentős részében elérhető érthető célnyelvi input, szemben a heti egyszer vagy néhányszor 20–45 perces nyelvi foglalkozá-

sokkal. A korai idegen nyelvi programok egymással is aligha hasonlíthatóak össze, mivel lényeges eltérések mutatkoznak a célkitűzésekben és a megvalósítás körülményeiben egyaránt. Gyakran a reális célok megfogalmazása is problémát okoz: mindenfajta pedagógiai és nyelvi cél nélkül, magáért a nyelvi program létéért folynak a foglalkozások.

Amennyiben megfogalmazódnak célok, azok között elvétve szerepel a kedvező hozzáállás és a motiváció alakítása, annak ellenére, hogy hosszú távon ezek a területek, valamint a gyerekek kedvező önértékelése lényegesebbek, mint az elért nyelvi szint és a megtanult dalok és mondókák. Másik probléma, hogy gyerekeknél kevésbé feltételezik, hogy az egyéni különbségek szerepet játszanak.

A megfogalmazott célok gyakran irreálisan magasak, vagy egyszerűen nem megfelelőek. Ezeket célnyelvi kimeneti követelményekben fogalmazzák meg, és a teljesítményeket gyakran olyan tesztekkel mérik, melyek sem a követelményekkel, sem pedig a tanítási módszerrel nincsenek összhangban. Akad azért jó példa: Svédországban minden ötödikes tanuló azonos standarizált feladatokat old meg (Sundin, 2000), így a teljesítmények évente és iskolánként is egybevetethetők. Más országokban újszerű értékelési eljárásokkal kísérleteznek, például Ausztriában nyelvi portfólióval (Jantscher és Landsiedler, 2000).

Az eredmények mérésének más vetülete is problémás. Hosszabb ideje folynak kutatások az osztálytermi eljárások hatékonyságának vizsgálatáról, de arról az elemzések alig szólnak, hogy a széles körben megfelelőnek tartott tanítási eljárások hogyan alkalmazhatók mérési célra. A korai programok céljai között a beszédértés és a beszéd-készség fejlesztése szerepel első helyen, tehát a méréseknek ezekre a készségekre kellene irányulniuk, de ez rendkívül időigényes, és az értékelésében a szubjektív elem dominál. Több országban nem tartják kívánatosnak az értékelést (pl. Németországban), másutt pedig a többi tantárgyhoz hasonlóan, automatikusan osztályzatot kapnak a gyerekek (pl. Magyarországon és Horvátországban).

Általánosságban megállapítható, hogy a korai programokban elért nyelvi teljesítmények mérése és dokumentálása igen kezdetleges. A gyerekek idegen nyelvi teljesítményének értékelése a közelmúltban egyre nagyobb érdeklődésre tart számot. Ezt jelzi a *Language Testing* című folyóirat 2000/2-es különszáma is. Az ott megjelent tanulmányok hűen tükrözik a legújabb eredményeket és a hiányosságokat. Igen komoly üzleti érdekek állnak az érdeklődés háttérében: a világszerte terjedő korai programok eredményességét a nemzetközi vizsgakonzorciumok új vizsgákkal dokumentálják (pl. idehaza is elérhetőek a Cambride-, Pitman- és Trinity-vizsgák).

A korai programok egyik előnye, hogy a gyerekek attitűdjét kedvezően befolyásolják. Sajnos, akad ennek ellenkezőjére is példa, köztük a hazánkban már kilenc éves korban megkezdett kötelező oroszoktatás. A közelmúltban az angol kötelező bevezetését követően hasonló jelenséget tapasztaltak Ausztriában (Jantscher és Landsiedler, 2000). A publikált kutatások közül egy szentelt figyelmet a nyelvi teljesítmények mellett a pszicholingvisztikai jelenségeknek. A horvát iskolákban éveken át megvalósuló projektumban (Mihaljevic Djigunovic (1993; 1995) folyamatosan figyelemmel kísérték a több nyelven tanuló gyerekek attitűdjének, motivációjának és nyelvi teljesítményének alakulását. A szisztematikus kutatásnak egy nyelvpolitikai döntés folytán a források megvonása vetett véget (Vilke és Djigunovic, 1999). Hazai hosszanti kutatási eredmények bizonyították, hogy meghatározó az osztálytermi szint: a leglényegesebb a tanár szerepe, az intrinszikusan motiváló és kognitív kihívást jelentő feladatokkal (Nikolov, 1999a).

Nem vizsgálták sehol, hogy van-e olyan minimális követelmény a korai programokkal szemben, mely alatt nem érdemes a nyelvtanulást elkezdni. Annyi mindenestre a hazai vizsgálatokból egyértelműen kiderül, hogy a korai programok nagyobb mintás felméréseiben a diákok nyelvi teljesítményei igen széles skálán helyezkednek el, és óriási különbségek mutatkoznak az egyes nyelvi csoportok, illetve iskolák közötti teljesítményekben (Bors és társai, 1999; Bukta és Nikolov, 2002; Csapó, 2001).

Tanárok: a kulcsszereplők

A leggyakrabban említett kulcsszereplők a tanárok és a tanárképzés. Bár minden érintett országban a tanárképzést jelölik meg sarokköként, kevés kutatás foglalkozik a tanárképzéssel és -továbbképzéssel. Visszatérő dilemma, hogy a célnyelven tudó tanítók, vagy a nyelvszakos tanárok a hatékonyabbak (például Olaszországban, Nagy-Britanniában és Ausztriában). Másutt a tanárhány és a tanári végzettség teljes hiánya okoz gondot: például a Cseh Köztársaságban az általános iskolai nyelvtanárok 76%-a nem rendelkezett tanári végzettséggel az 1996/97-es tanévben (Faklova, 2000), Magyarországon 64%-uk átképzős programban szerzett nyelvszakos diplomát (Nikolov, 2000b), Lengyelországban pedig egyszerűen nincs elég tanár (Komorowska, 2000). Egészen más gondok jelentkeznek Belgiumban: az anyanyelvű tanárok nem taníthatják a franciát idegen nyelvként (Housen, 2000). Franciaországban a nyelvszakos tanárhányt a technológia alkalmazásával kívánták helyettesíteni: országszerte videokazettáról kellett volna megtanulniuk a gyerekeknek angolul, de a teljes érdektelenség véget vetett a kísérletnek.

Kétféle felállás jellemző a korai programokra: vagy a célnyelven viszonylag jól tudó, a tantervet, a gyerekek életkori sajátosságait és a módszereket kiválóan ismerő tanító foglalkozik a gyerekekkel, vagy nyelviileg kiválóan képzett nyelvtanár, aki kevésbé jártas a megfelelő módszertanban és a többi tantárgy tantervét sem ismeri jól. A legtöbb helyen a minimális megoldások mellett magas szintű eredményeket remélnek. Általában jellemző a különbség a közoktatás viszonylag alacsony és a privát szektor magasabb presztízse között.

A tanár-továbbképzések hivatottak enyhíteni a gondokon, de nagyon kevés kutatás foglalkozik azzal, hogy a tanárok hogyan kamatoztatják friss módszertani tudásukat, és a gyakorlatban mennyire valósítják meg a tanultakat. Ezen a területen kizárólag keresztmetszeti vizsgálat ismert (Gattullo, 1999; Nikolov, 1999b, 1999c).

A közelmúltban egy hazai kutatás a korai angol nyelvű programok osztálytermi folyamatait abból a szempontból vizsgálta, hogy az alsó tagozatosokat angolul tanítók mindennapi gyakorlata és egy interjúban kifejtett módszertani és nyelvsajátítási alapelvei mennyiben vannak egymással összhangban (Nikolov, 2002). Annak ellenére, hogy az elmúlt hosszú évek során a nyelvszakos tanárok és tanítók alap- és továbbképzésében a kommunikatív nyelvoktatás módszertana volt a meghatározó, a megfigyelt osztálytermi gyakorlatban és a tanárok hitvallásában egyaránt a kontrasztivitás, a nyelvi tudatosságra törekvés és a behaviorista hagyományra alapozó drillezés volt leggyakrabban jellemző. A tanárok többsége rendszeres fegyelmezési gondokkal küzdött, mivel nem tudta a gyerekek figyelmét megfelelően lekötni (Nikolov, 2002). Az országos felmérés (Nikolov és Csapó, 2002) adatai szerint ez nem is csoda, ugyanis a hatodik évfolyamon a leggyakoribb feladatípus angolból és németből egyaránt a fordítás, hangos olvasás és nyelvtani gyakorlás volt.

Egy bizarr európai kezdeményezés egy konkrét nyelv tanítása helyett, a nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítását tűzte ki célul 8–9 évesek számára az Evlang projektum keretében (Candelier, 2000). Mivel a tanítók nem érezték magukat képesnek egyetlen idegen nyelv tanítására sem, egy három (!) napos tréningen készítették fel őket a programra, mely után a kezükbe adott segédanyagot kellett alkalmazniuk. Az eredményeket az alábbi idézet kiválóan mutatja: „A gyermekek kiejtése nem tükrözi mindig pontosan az oktató hibáit, de gyakran zavaros, labilis és távol esik az autentikus modelltől” (Luc, 1996 in Candelier, 2000, 13).

Meglepő hiányossága a korai programokkal kapcsolatos kutatásoknak, hogy – a fenti példa kivételével – egyetlen egy sem vizsgálja a tanárok és a gyerekek nyelvi szintjének, ezen belül is kiejtésének kapcsolatát. A kritikus periódushoz kapcsolódó megállapítások fényében ez a legproblémásabb terület. Aligha várható, hogy a gyerekek anyanyelvihez hasonló kiejtésre tegyenek szert, ha a tanár kiejtése azt meg sem közelíti.

Tananyagok

A használt tananyagokkal kapcsolatban kevés problémát említenek a források, pedig azok többsége nemzetközi piacra készült, kivéve, pl. Svédországot és Horvátországot. A gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő módszerekkel kapcsolatban konszenzus alakult ki. Azt azonban ritkán vizsgálják, hogy a holisztikus, feladat- és tevékenység alapú, gyermekközpontú eljárásokat feltételező anyagokat a gyakorlatban hogyan használják. Általában hiányoznak az osztálytermi kutatások, melyekből fény derülhetne arra, hogy mi történik a nyelvi foglalkozásokon, és ezek milyen összefüggésben vannak az eredményekkel.

Általánosan elfogadott alapelv, hogy a történeteken és kontextusba ágyazott feladatokon alapuló tevékenységek a nyelvi jelentésre összpontosítják a figyelmet és hozzájárulnak az autonómia és a célnyelv fejlődéséhez. Sajnálatosan hiányoznak a kutatások, melyek ezeknek az alapelveknek a hosszanti megvalósulását követnék nyomon. Arról sem esik szó, hogy az innovatív eljárások hogyan integrálhatóak a tantervbe és az iskolai kontextusba (Páli, 1999). Magyar osztálytermi kutatás bizonyítja, hogy például a tárgyalásos tanterv megvalósítása nehezen illeszthető a hazai iskolai életbe (Nikolov, 1998).

A nyelvtan tanítása lassan visszaszivárogni látszik a tananyagokba, igaz álrühában, a nyelvi tudatosság növeléseként (awareness raising). Több kiadó is megjelentet színes, játékos nyelvtani gyakorlatkönyvet kisgyerekek számára. Ezek alkalmazásának tanulságai is váratnak magukra.

A gyerekek nyelvérzéke kevésbé kutatott terület. Ismeretes, hogy a korai programokban az alapvető kommunikációs képességek fejlesztése a cél, és csak fokozatosan kapnak hangsúlyt a kognitív nyelvi képességek. Hiányoznak a kutatások, melyek a kontextusba ágyazott, könnyű feladatokról a kontextustól egyre távolodó, nehezebb feladatokon át vezető utat térképeznék fel.

Végül kevéset tudunk arról, hogy a gyerekek hogyan profitálnak az egymással és a tanárral folytatott interakcióikból. Érdekes tanulságokkal szolgál ezen a területen néhány diskurzus-elemzésen alapuló osztálytermi kutatás (pl. Gattullo, 1999; Kierepka, 1999; Nikolov, 2000).

További kutatási területek

Az itt felvázolt kutatásokból és problémakörökből újabb irányok rajzolódnak ki. Hosszanti és összehasonlító vizsgálatokra lenne szükség sokféle kontextusban. Az alábbi kérdésekre kell megalapozott választ keresnünk, ha el kívánjuk kerülni a kiábrándulást, mely a mostani fokozott érdeklődést a korai programok iránt megelőzte.

- Mennyiben sikeresek a létező korai idegen nyelvi programok?
- Hogyan jellemezhető a jó gyakorlat, és mik ennek a feltételei?
- Mi jellemzi a hatékony, jó nyelvtanárokat?
- Mik a reális elvárások az idegen nyelvi szint, az attitűdök, a motiváció és egyéb személyiségvonások területén?
- Hogyan befolyásolja az eredményeket hosszú távon a folytonosság hiánya?
- Milyen célok eléréséhez, milyen intenzív program szükséges?
- Mennyiben és hogyan befolyásolják az egyéni különbségek az eredményeket?
- Az eltérő kontextusokban hogyan hatnak egymásra az egyes változók?
- Mi az anyanyelv szerepe?
- Az osztálytermen kívüli hatások hogyan befolyásolják a gyerekek fejlődését?

Összegzés

Kutatásmódszertani szempontból a tanulmányban tárgyalt forrásokból megállapítható, hogy a változók sokfélesége miatt indokolatlan az életkort független változóként kezelni. Nincs olyan kutatás, mely alátámasztaná a hipotézist, mely szerint az életkor megbízhatóan előrejelzi a nyelvtanulás sikerét vagy sikertelenségét. A vizsgálatok többsége vagy leíró jellegű, vagy kvalitatív, vagy kvantitatív, de jobbra egyféle módon gyűjtött adatokat elemez. Kevés hosszanti vizsgálatot végeztek, holott a téma természeténél fogva éppen ilyenekre lenne szükség. Alig van megismételt kutatás, a publikációk többségében a szerzők involválva vannak, ezért az elfogultság nem kizárható. Ugyancsak nem zárható ki a Hawthorne-effektus: annak tudata, hogy kutatásban vesznek részt, megváltoztathatja a viselkedést és az eredményeket. A belső validitás gyakran problémás a kutatásokban: több tényező hatásának vizsgálatától eltekintenek (pl. a program intenzitása, a módszer, a tanár). Emiatt a külső validitás is kétes: nem tudható mennyire általánosíthatóak az eredmények a kutatás kontextusán túl. Az általunk kulcsszereplőnek tartott tanár nem szerepel a változók között. A távlatokat is mellőzik a kutatások: egyik sem vizsgálja, hogyan alakul a gyerekek attitűdje, motivációja, önbizalma és énképe serdülő- és felnőttkorukra, hogy a nyelvtudásról ne is tegyünk említést. Általánosan elfogadott, hogy a nyelvtanulás sikerének két legmegbízhatóbb előrejelzője a nyelvérzék és a motiváció. Az áttekintett tanulmányok ezeket a tényezőket nem, vagy csak egyiket vizsgálják. Helyettük a biológiai életkorról feltételezik, hogy megjósolja a nyelvtudást. Az életkor szerepét vizsgáló kutatások egyrészt a végső eredményt, másrészt az elsajátítás gyorsaságát tekintik fontosnak. Célnyelvi környezetben az első területen a gyerekek megelőzik a felnőtteket, míg a másodikon a felnőttek a sikeresebbek. Ezeket a tendenciákat gyakran általánosítják az idegen nyelvi környezetre.

A pedagógiai tanulságokat összefoglalva: mára elfogadott tény, hogy nem szól lényeges érv a minél korábbi idegen nyelvi programok ellen (Brumfit, 1991, 12). Ennek ellenére mérlegelnünk kell, fennáll-e a nem kívánatos eredmény veszélye.

A tanulmányban kritikusan áttekintett irodalomból kiderül, hogy leegyszerűsített állítás, mely szerint az idegennyelv-tanulásban a gyerekek minden szempontból és minden területen sikeresek, mint az idősebbek. A korai nyelvtanítás gyümölcse várhatóan csak felnőttkorban érik be, jóval az iskolázás befejezése után.

A korai nyelvtanítás melletti érveket az alábbiak szerint foglalhatjuk össze:

(1) a neurobiológiai kutatások mai állása szerint a korai stimuláció hatása kedvező (sportban, zenében, képzőművészetben, nyelvben egyaránt);

(2) kedvezően befolyásolhatja a nyelvtanulással eltöltött idő hossza az eredményt,

(3) az általános tanterv a diákok életkorával arányban egyre több és magasabb követelményt állít, ezen belül egyik előbbre hozható terület az idegen nyelv;

(4) napjainkban a világ egyre nyitottabbá válik, a nyelvtanulás segíthet a más népek és kultúrák iránti tolerancia kialakításában;

(5) a többnyelvűség jótékonyan hathat a metanyelv és egyéb kognitív jellemzők fejlődésére (Cook, 1992, 564; 1995). Ezáltal jó irányba befolyásolhatja a gondolkodási képességek és az anyanyelv fejlődését és kedvezően hathat további nyelvek tanulására is (Batley és társai, 1993).

A korai kezdés ellen is szólnak érvek. Az egyik hagyományos aggály a kialakuló kétnyelvűséggel kapcsolatos. Sokáig tartotta magát a nézet, mely szerint a két nyelvi rendszer negatívan hat a gondolkodási és nyelvi képességek fejlődésére. Napjainkban ennek ellenkezője az elfogadott álláspont: a kétnyelvűség inkább előnyökkel jár (Lambert, 1990, 212). Természetesen az anyanyelv folyamatos fejlesztése legalább olyan fontos, mint egy második nyelv (Krashen, 1999). Ezt a célt idegen nyelvi programok esetén a tanterv biztosítja.

A korai nyelvi programok körülményeinek hiányosságai is járhatnak negatív következményekkel. Ezek között lényegesek: (1) a szociolingvisztikai tényezők, köztük a célnyelvhez és az azt beszélőkhöz, valamint általában a tanuláshoz való hozzáállás, (2) a pedagógiai tényezők, köztük a tanmenet és módszer, a fizikai körülmények, a folytonosság, az órarend, intenzitás és a nyelvtanár. Sajnos a hazai gyakorlatban gyakori jelenség, hogy minél fiatalabbak a nyelvtanulók, annál kevésbé képzett tanár foglalkozik velük.

A szükséges feltételek bármelyikének hiányában inkább későbbre kell halasztani az idegen nyelvi program beindítását, mivel a korai negatív hatások nemcsak a célnyelv iránti hozzáállásra lehetnek rossz hatással, hanem általában a nyelvtanulástól is elmehtet a gyerekek kedve.

IRODALOM

- Asher, J. és Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 38, 334–341.
- Asher, J. (1981). The total physical response: theory and practice. In: H. Winitz (szerk.), *Native language and foreign language acquisition*. New York: The New York Academy of Sciences.
- Batley, E., Candelier, M., Hermann-Brennecke, G. és Szépe, Gy. (1993). *Language policies for the world of the twenty-first century*. Report for UNESCO by FIPLV.
- Bechtel, W. és Abrahamsen, A. (1991). *Connectionism and the mind: An introduction to parallel processing in networks*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

- Bialystok, E. és Cummins, J. (1991). Language, cognition, and education of bilingual children. In: E. Bialystok (szerk.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1998). Coming of age in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 48, 497–518
- Bialystok, E., és Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: D. Birdsong (szerk.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (162–181). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Birdsong, D. (1999). Introduction: Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. In: D. Birdsong (szerk.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (1–22). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Birdsong, D. (2002. április). Neurocognition and aging in L2A. *AAAL Annual Conference*, Salt Lake City.
- Blazic, D. (1993). Multiple intelligences and classroom activities. Paper presented at IATEFL Hungary Conference Veszprém.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. és Taeschner, T. (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education*. London: CILT.
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B. és Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 447–465.
- Bors, L., Nikolov, M., Pércsich, R. és Szabó, G. (1999). A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, 3, 289–306.
- Brown, D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brumfit, C. (1991). Young learners: young language. In: C. Brumfit, J. Moon és R. Tongue (szerk.), *Teaching English children*. London: Collins ELT.
- Bukta Katalin és Nikolov Marianne. (2002). Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: Az angol mint idegen nyelv. In: Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Burstall, C. (1980). Primary French in the balance. In: S. Holden (szerk.), *Teaching children*. London: Modern English Publications.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. és Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Candelier, M. (2000). A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása – az általános iskola céljaihoz és a lehetőségeihez igazodó módszer. *Modern Nyelvoktatás*, 1, 3–13.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557–591.
- Cook, V. (1995). Multicompetence and effects of age. In: D. Singleton és Zs. Lengyel (szerk.), *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Csapó Benő. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 9/8, 25–36.
- Csapó Benő (szerk.), (2002). *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cummins, J. és Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issues. *TESOL Quarterly*, 14, 175–87.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: E. Bialystok (szerk.)
- Curtain, H. és Pesola, C. (1994). *Languages and children: Making the match. Foreign language instruction for an early start grades K-8*. New York: Longman.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4): 499–534.
- Diaz, R. és Klinger, C. (1991). Toward an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In: Bialystok, E. (szerk.)
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45–78.
- Dulay, H., Burt, M., és Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.

- Edelenbos, P. és Johnstone, R. (1996). *Researching languages at primary school: Some European perspectives*. London: CILT.
- Ekstrand, L. (1978). English without a book revisited: the effect of age on second language acquisition in a formal setting. In: S. Krashen, M. Long és R. Scarcella (szerk.), *Child/adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eubank, L. és Gregg, K. (1995). „Et in amygdala ego”? UG, (S)LA, and neurobiology. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 35–57.
- Faklova, Z. (2000). A baseline study on FLT to young learners in the Czech Republic. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Fretz, R. (2000). Early language learning in Switzerland. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences. *Scientific American*, 9 (4), 19–23.
- Gattullo, F. és Pallotti, G. (2000). Foreign language teaching to young learners in Italy. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Gattullo, F. (1999. szeptember). Corrective feedback and teaching approach: exploring the relationship. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners, Budapest.
- Hámori József. (1996). *Agyi asszimetriák*. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Harley, B. és Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379–400.
- Harley, B. és Wang, W. (1997). The critical period hypothesis: where are we now? In: A. de Groot és J. Kroll (szerk.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. és Swain, M. (szerk.). (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In: E. M. Hatch (szerk.), *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hill, D. (1999. szeptember). Adding foreign languages to the primary curriculum: The Italian experience. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners, Budapest.
- Housen, A. (2000). Foreign language teaching in primary schools in Belgium. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Howatt, A. (1991). Teaching languages to young learners: Patterns of history. In: Brumfit és társai (szerk.)
- Hunter, M. (1982). *Mastery teaching*. CA: TIPP Publications.
- Hyltenstam, K. és Abrahamsson, N. (2001). Age and L2 learning: The hazards of matching practical „implications” with theoretical „facts”. *TESOL Quarterly*, 35, 1, 151–170.
- Ioup, G., Boustagui, E., Tigi, M. E. és Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73–98.
- Jacobs, B. és Schumann, J. (1992). Language acquisition and the neurosciences: Towards a more integrative perspective. *Applied Linguistics*, 13, 282–301.
- Jacobs, B. (1995). Dis-integrating perspectives of language acquisition. A response to Eubank and Gregg. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 65–71.
- Jantscher, E. és Landsiedler, I. (2000). Foreign language education at Austrian primary schools: An overview. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Johnson, J. és Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- Johnson, J. (1992). Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus

- auditory materials on the assessment of grammatical competence. *Language Learning*, 42, 217–248.
- Jónai, É. (1991). *Playful learning and teaching*. Budapest: Buk Ltd.
- Kierepka, A. (1999. szeptember). The younger the better? Studies on interaction in the English classroom. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners. Budapest.
- Kim, H., Relkin, N. R., Lee, K., és Hirsch, J. (1997. július 10.). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 171–174.
- Komorowska, H. (2000). Young language learners in Poland. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1999). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kubanek-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe – Trends and issues. *Language Teaching*, 31, 193–205.
- Kubanek-German, A. (2000). Early language programmes in Germany'. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- Lambert, W. (1990). Persistent issues in bilingualism. In: B. Harley, P. Allen, J. Cummins és M. Swain (szerk.)
- Lamendella, J. (1977). General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary acquisition. *Language Learning*, 27, 155–96.
- Larsen-Freeman, D. és Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.
- MacIntyre, P. és Gardner, R. (1991). Language anxiety: its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513–534.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, B., és Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, 9–34.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, B., és Snow, C. E. (2001). Missing the point: A response to Hyltenstam and Abrahamson. *TESOL Quarterly*, 35, 171–76.
- McKay, P. (2000). Foreign language teaching in Australian primary schools. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.)
- McLeod, P., Plunkett, K., és Rolls, E. T. (1998). *Introduction to connectionist modelling of cognitive processes*. Oxford: Oxford University Press.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (1993). Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning. In: M. Vilke és I. Vrhovac (szerk.), *Children and foreign languages*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (1995). Attitudes of young foreign language learners: A follow-up study. In: M. Vilke és társai (szerk.), *Children and foreign languages*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Nikolov, M. (1994). The critical period hypothesis: the strong version challenged. Paper presented at the Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia in Budapest.
- Nikolov, M. (1995, október). The critical period hypothesis refuted? Paper presented at the Jubilee Conference of the English Department of JPU Pécs.
- Nikolov Marianne. (1998). Általános iskolás gyerekek bevonása egy tárgyalásos, történet-alapú angol nyelvi tanterv kidolgozásába. *Magyar Pedagógia*, 98/3, 239–251.
- Nikolov, M. (1999a). „Why do you learn English?” „Because the teacher is short”: A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3, 33–65.
- Nikolov, M. (1999b, szeptember). Issues in research into early foreign language programmes. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners, Budapest.

- Nikolov, M. (2000a). The CPH reconsidered: Successful adult learners of Hungarian and English. *IRAL*, 38, 109–124.
- Nikolov, M. (2000b). Teaching foreign languages to young learners in Hungary. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.). 29–40.
- Nikolov Marianne. (2000c). Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angol órákon. *Magyar Pedagógia*, 100/4, 401–422.
- Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. In: Z. Dörnyei és Schmidt, R. (szerk.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre. 149–170.
- Nikolov Marianne. (2002. október). A kisgyermekkorai angol tanulás osztálytermi valósága. II. Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
- Nikolov, M. és Curtain, H. (szerk.). (2000). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nikolov, M. és Csapó, B. (2002. április). Twelve-year-olds' attitudes towards classroom activities and their performances on tests of English and German as a foreign language. American Association of Applied Linguists Annual Conference, Salt Lake City, U.S.A.
- Ottó István. (2000). A kor szerepe az idegennyelv-elsajátításban: egy konnekcionista elképzelés a felnőtt nyelvtanuló paradoxonának feloldására. *Modern Nyelvoktatás*, 6, 1, 21–32.
- Ottó, I. (2001). Extra input biased learning: A connectionist resolution of the adult language learning paradox. Budapest: ELTE, Unpublished Doctoral Dissertation.
- Páli, É. (1999. szeptember). Theme packs: Initiating innovation in the Hungarian primary EFL context. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners. Budapest.
- Paradis, M. (1995). When the interpretation does not fit the facts, alter the facts, not the interpretation! A comment on Pulvermüller and Schumann 1994. *Language Learning*, 45, 342–45.
- Patkowsky, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30, 449–472.
- Penfield, W. és Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. New York: Atheneum Press.
- Pléh Csaba és Lukács Ágnes (2002). A szabályok és a kettős disszociációs elv a nyelv agyi reprezentációjában. In: Vizi E. Szilveszter, Altrichter Ferenc, Nyíri Kristóf és Pléh Csaba. *Agy és tudat*. Budapest: BIP.
- Pléh Csaba, Palotás Gábor és Lőrik József (2002). *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Plunkett, K. (1995). Connectionist approaches to language acquisition. In: P. Fletcher és B. MacWhinney (szerk.), *The handbook of child language*. Cambridge, Mass: Blackwell.
- Pulvermüller, F. és Schumann, J. (1995). On the interpretation of earlier recovery of the second language after injection of sodium amytal in the left middle cerebral artery or are there relevant facts without interpretation: A response to Paradis. *Language Learning*, 45, 729–735.
- Pulvermüller, F. és Schumann, J. (1994). Neurobiological mechanisms of language acquisition. *Language Learning*, 44, 681–734.
- Pulvermüller, F. (1995). What neurobiology can buy language theory: A response to Eubank and Gregg. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 73–77.
- Regier, T. (1996). *The human semantic potential: Spatial language and constrained connectionism*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rixon, S. (1992). English and other languages for younger children: Practice and theory in a rapidly changing world. *Language Teaching*, 25, 73–93.
- Rumelhart, D. E. és McClelland, J. L. (1994). On learning the past tenses of English verbs. In: P. Bloom (szerk.), *Language acquisition: Core readings*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schumann, J. (1978). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. In: E. Hatch (szerk.). Schumann, J. (1990). Extending the scope of the acculturation/ pidginization model to include cognition. *TESOL Quarterly*, 24, 664–684.

- Schumann, J. (1995). Ad minorem theoriae gloriam: A response to Eubank and Gregg. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 59–63.
- Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*, 19, 245–254.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House/ Harper és Row.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Singleton, D. (1995). Introduction: A critical look at the CPH in SLA research. In: D. Singleton és Zs. Lengyel (szerk.), *The age factor in second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavoff, G. és Johnson, J. (1995). The effects of age on the rate of learning and second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 1–16.
- Snow, C. és Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. In: S. Krashen, R. Scarcella és M. Long (szerk.).
- Sokolik, M. E. (1990). Learning without rules: PDP and a resolution of the adult language learning paradox. *TESOL Quarterly*, 24, 685–696.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sundin, K. (2000). English as a first foreign language for young learners – Sweden. In: M. Nikolov és H. Curtain (szerk.). 151–158.
- Ullman, M. A neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 1, 105–122.
- Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, F. Os, C. van, és van Dieten, A. J. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold.
- Vilke, M. és Djigunovic, J. (1999. szeptember). Eight years after: Wishful thinking versus facts of life. Paper presented at the International Conference on Research into Teaching English to Young Learners, Budapest.
- Weber-Fox, C., és Neville, H. (1999). Functional neural subsystems are differentially affected by delays in second language immersion: ERP and behavioral evidence in bilinguals. In: D. Birdsong (szerk.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (23–38). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wingate, J. (1993). *How to be a peace-full teacher*. Oxford: Language Teachers' Development Series.
- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: A model of language learning in social context. In: E. Bialystok (szerk.), *Language processing in bilingual children* (49–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, A. (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32, 213–231.

Kereszttantervi kompetenciák fejlesztési lehetőségei az idegennyelv-oktatásban

Az OECD kereszttantervi kompetenciái az idegennyelv-oktatásban sokrétűen valósíthatók meg, ezek egy része egészen biztosan meg is valósul, csupán a tanárok, illetve a tantervek nem hangsúlyozzák ki őket, annyira természetesnek tűnnek. A kerettantervben említett nyelvi szintek, amelyeket a Közös Európai Referenciakeret alapján határoztak meg, számos helyen megnevezik őket.

1. Intellektuális kompetenciák

A nyelvtanulás a laikusok szemében ma is – a matematika mellett – az egyik szelektáló tantárgy. Ez azt jelenti, hogy az idegen nyelv elsajátítása, az új nyelvi rendszerben való természetes eligazodás a tanuló számára nagy intellektuális kihívás.

1.1. Információhasználat

Az idegennyelv-oktatás egyik alapvető célja, hogy a tanuló szóban és írásban értse meg az idegen nyelven adott információkat, értse meg az információkérést, és maga is tudjon szóban és írásban alapvető információkat adni. Ez a kompetencia az egész nyelvoktatás folyamatában fejleszthető, előbb az alapvető, a „túléléshez” szükséges információszerzés és -adás elsajátítása a feladat, de később már elvont tárgykörökből, illetve tanulási céllal is lehet az idegen nyelvet felhasználni (pl. anyaggyűjtés országismereti témakörben).

1.2. Problémamegoldás

Ennél a kompetenciánál külön kell választani, miféle problémákat lehet a nyelvoktatás során megoldani:

(a) Nyelvi (nyelvtani, illetve lexikai) probléma: Hogyan lehet hiányzó, illetve szűkösen nyelvi eszközökkel megérteni, illetve kifejezni a gondolatokat?

(b) Szociolingvisztikai probléma: Hogyan szólíthatom meg az idegent, hogyan vehetem át a szót? Mit kell tenni, illetve mondani az adott szituációban? Stb.

(c) Tanulási probléma: Hogyan lehet az új nyelvi eszközöket hatékonyan megtanulni, a régebben tanultakat nem elfelejteni? Hogyan kell a megtanultakat alkalmazni?

Ezek a készségek a nyelvtanulás során indirekt módon, megfelelő feladatok révén fejleszthetők. (Vö. még 2.1. ponttal.)

1.3. Kritikai gondolkodás

Ez a kompetencia ma kevésbé áll előtérben a nyelvoktatásban. Ennek egyik valószínű oka az, hogy egy téma, illetve szöveg feldolgozása során csak egy oldalról közelítik meg azt, mondván, nyelvileg ez is megterhelő. Haladóbb tanulócsoporthoz azonban már sokszor előfordul, hogy egy adott témát nemcsak különböző műfajú szövegekkel dolgoznak fel, hanem különböző nézőpontból is. Erre néhány tankönyv jó példát, illetve lehetőséget ad, ámde a többségből hiányzik ez a mozzanat. Az órákon pedig kevés az idő, hogy erre kitérjenek, Ezért ezt a tantervi oldalról erősíteni lehetne.

1.4. Kreativitás

A nyelvórán a kreativitás az önálló idegen nyelvi produkcióknál valósulhat meg. Ez lehet szóban vagy írásban megoldott feladat. Szóbeli kreatív feladat többnyire szituációs, illetve szerepjátékokban valósul meg. A tanulók csak a feladat vázát kapják a tanártól (pl. szerep és szituáció), de már ők találják ki, hogyan valósítják meg a feladatot. Írásban pedig sokszor irodalmi szövegek segítségével készül önálló mű. Mindegyik feladat jellemzője az, hogy nagy mértékben a tanulók fantáziájára épít. Írásbeli kreatív feladatokat a tanulók többnyire csak haladó csoportokban kapnak, bár ilyen lehet már a kezdőknél is „bevetni”, ahol a feladat a szavakkal való játékra épít.

2. Módszertani kompetenciák

2.1. Módszerek befogadása

A módszerek befogadása szerintem a nyelvtanulási stratégiák elsajátítását jelenti. Az idegen nyelvek tanulásában sokszor jelent gondot, hogy a tanuló nem fejleszti ki saját, hatékony tanulási stratégiáját, csak egy modellt követ, s ha az nem vált be, nem próbálkozik mással. A stratégiákat a legújabb könyvek már tanulási technikákra lebontva, s a tanulóknak is követhető módon tematizálják. Ezek nagy vonalakban a következők:

(a) Mire ügyeljek, ha egy ismeretlen szöveget kell (olvasva vagy hallás után) megértenem?

(b) Hogy tudom az ismeretlen szavak jelentését megérteni? Mely szavakat kell, illetve fontos megtanulnom, s hogyan tudom ezeket hosszú távon megjegyezni?

(c) Hogy tudom a nyelvtani szerkezeteket megérteni, átlátni és a kellő helyen a megfelelő módon alkalmazni?

(d) Hogy tudok (szóban vagy írásban) önállóan szöveget létrehozni? Hogy gyűjtsem össze és alkalmazzam a mondandóhoz szükséges szavakat és nyelvtani szerkezeteket?

2.2. Információs és kommunikációs technikák

Az információs és kommunikációs technikák alkalmazása igen fontos lenne a nyelvtanulási folyamatban. A számítógép nemcsak előregyártott feladatok elkészítését teszi lehetővé, hanem azt is, hogy a tanulók az idegen nyelvet funkciójának megfelelően, interaktívan, tehát pl. információszerzésre, kapcsolatteremtésre is felhasználhatják. Elméletileg a következő lehetőségek állnak rendelkezésre:

(a) a célnyelvet oktató CD-ROM-ok használata (elsősorban kevésbé motivált és nehezen tanuló diákoknak, hiszen az oktató program megadja a helyes megoldást, ha a tanuló megakad);

(b) az adott témához információgyűjtéstől (tanár által javasolt honlapok, illetve

keresők segítségével) egészen a tanulócsoporthonlapjának elkészítéséig terjedő Internet-használat;

(c) e-mail útján történő levelezés más anyanyelvű, a célnyelvet szintén tanuló, illetve a célnyelvet anyanyelvként beszélő diákokkal (tanári előkészítéssel, konkrét célokkal).

(d) célnyelvi „chat”-fórum kiépítése vagy megkeresése és használata.

3. Személyi és szociális kompetenciák

3.1. Identitás

Az idegen nyelv elsajátítása igen szoros kapcsolatban áll a tanuló személyiségével. Mivel az egyének identitásukat anyanyelvükön alakítják ki, a zárkózott, befelé forduló tanulók nehezebben érik el a kívánt nyelvi szintet, félnek a hibáktól, s ezért inkább megse szólnak. Az ilyen tanulóknál segíteni kell abban, hogy saját énképüket megerősítsék. Aki nyitott személyiség, az hamarabb jut el annak felismeréséhez, hogy az idegen nyelvi hibás megnyilvánulás nem von le értéket személyiségéből.

A témakörök tárgyalása során a tanulók nemcsak azzal foglalkoznak, hogy miképp élnek a célországban, hanem azzal is, hogy saját életüket miképp tudják bemutatni a célnyelvet beszélő idegeneknek. Ezzel állandó összehasonlításra készítjük a tanulókat. Megtanulják becsülni a hazai értékeket, azt, hogy miképp lehet egy országot, egy kultúrát képviselni. (Lásd még az 5. pontot.)

3.2. Másokkal való együttműködés

Ha a nyelvórán változatos tevékenységi formákat alkalmaz a tanár, akkor a tanulók megtanulják a másokkal való együttműködést is. Mivel a nyelvoktatás a kommunikációról, illetve interakciók sorozatáról szól, ezért sokszor kell egy partner, akivel a kommunikáció lezajlik. Minél változatosabb munkaformákat alkalmazunk, annál nagyobb a lehetősége annak, hogy a tanulók megtanuljanak egymással együttműködni. Fontos, hogy a pármunkában, illetve csoportmunkában az együtt dolgozó tanulók váltogassák egymást, ne mindig ugyanazok legyenek. Különösen alkalmas lenne erre a nyelvi projektfeladat, ahol a tanulók képességeik szerint tudnak hozzájárulni a készülő műhöz, de amire a tanárok sokszor nem találnak időt. Pedig a közösen létrehozott produkció vagy eredmény sok örömet okoz és a nyelvtanulási attitűdöt is javítja.

4. Kommunikációs kompetenciák

4.1. Megfelelő kommunikáció (kommunikációs módok, normák)

A nyelvoktatás célja a kommunikatív kompetencia kialakítása egy adott szinten. A kommunikatív kompetencia fogalma az elmúlt évtizedekben nagy változásokon ment át. Itt most csak a NAT tanári kézikönyvében¹ is említett jellemzőit hozom fel:

A kommunikatív kompetencia a következő részkompetenciákból áll:

(a) Nyelvi kompetencia: ez jelenti a lexikai, grammatikai, fonetikai és ortográfiai kompetenciát.

(b) Szociolingvisztikai kompetencia: a beszélő tudja, mikor, milyen helyzetben melyik nyelvi eszközt használhatja.

(c) Szövegkompetencia: a nyelvhasználó ismeri a beszélt és az írott szövegfajtákat, azok formai, nyelvi jellemzőit.

(d) Stratégiai kompetencia: a nyelvhasználó képes arra, hogy értésbeli és kifejezésbeli nehézségeit különböző kompenzációs stratégiákkal áthidalja.

(e) Szociokulturális kompetencia: a nyelvhasználó ismeri azokat a ritualizált frázisokat, amik a célnyelvi kultúra adott környezetében normának számítanak.

Amennyiben a kommunikatív kompetenciát ebben a komplex összefüggésben fogjuk fel, akkor a tanulók elsajátítják az alapvető célnyelvi kommunikációs módokat és normákat.

5. Interkulturális kompetencia

A keresztntantervi kompetencia taglalásakor általában nem említik azt a kompetenciát, amivel az idegennyelv-oktatás szakirodalma az elmúlt kb. tíz évben igen sokat foglalkozott: az interkulturális kompetenciát. Ez tágabb fogalom annál, mint amit a 3.2. pont tartalmaz, bár nagy mértékben összefügg a 3.1. ponttal is. Az EU országaiban a nyelvtanulás egyik legfontosabb deklarált célja az interkulturális kompetencia kialakítása. Egyes országokban ezt interkulturális tanulásnak nevezik.

Az interkulturális kompetenciát igazán a felnőttoktatás fedezte fel a saját maga számára, hiszen sokszor nem elég a nyelvi eszközök egyszerű használata, azt is tudni kell, hogy egy másik kultúra képviselőinél milyen nyelvi és magatartásbeli eszközökkel lehet a legmegfelelőbb hatást elérni (pl. üzleti tárgyalásoknál). Ezért ezzel a témakörrel főleg a szaknyelvoktatók foglalkoznak. Pedig igen fontos lenne ez már az iskolai nyelvoktatásban is, sőt, nemcsak ott. Laurenz Volkmann² u.is a következőképpen határozza meg az interkulturális tanulás célját:

(a) A tanulóban tudatosuljon, hogy minden ember különböző, ami kulturális viselkedési és gondolkodási szokásait illeti.

(b) A tanulóban alakuljon ki megértés az iránt, hogy az embereket viselkedésükben és gondolkodásmódjukban olyan változó tényezők befolyásolják, mint az életkor, nem, társadalmi környezet.

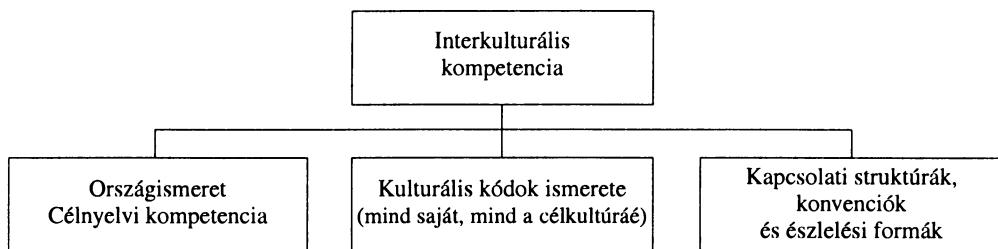
(c) A tanulóban alakuljon ki az az érzékenység, amivel fel tudja ismerni a célnyelvben egyes szavak és kifejezések kulturális konnotációját.

(d) A tanulóban alakuljon ki az a képesség, hogy a célnyelvi kultúrával kapcsolatban megfelelően értékeljen általánosításokat (sztereotípiák, klisék, előítéletek), s ismerjék meg, hogy a célkultúrában az emberek miképp értékelik, hogyan látják saját kultúráját, valamint azt, hogy milyen stratégiákat kell figyelembe venni kulturális találkozás esetén.

(e) A nyelvtanítás járuljon hozzá ahhoz, hogy a tanulóknak felkeltse az érdeklődést és kíváncsiságot, készítse a tanulót arra, hogy önállóan is akarjon célnyelvi kódokat megfejteni, s ezzel járuljon hozzá az élethosszig tartó tanulási képesség kialakításához.

(f) A tanulóban alakuljon ki empátia és tisztelet a célkultúra jellemző viselkedési formái és eltérő értékrendszere iránt.

Az interkulturális kompetencia a jobb, zökkenőmentesebb kommunikációt segíti elő, és hozzájárul a nyitott, türelmes magatartás kialakításához. A nyelvoktatás terén ez főleg a következő célokkal és tartalmakkal valósulhat meg az interkulturális tanulás:



Ezzel a kompetenciával kiegészítve kijelenthetjük, hogy az idegennyelv-oktatásnak nemcsak azért kell fontos szerepet játszania a közoktatásban, mert a szülők ezt igénylik, hanem azért is, mert segítségével a tanulók képességeinek fejlesztése a nyelvtanulás során igen sokoldalúan lehetséges.

JEGYZETEK

¹ Horváth Antal/Jilly Viktor/Szálkáné Gyapay Márta: *Élő idegen nyelv*. Korona: Budapest, 1996. p. 14.

² Volkmann, Laurenz: Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. in: L. Volkmann és társai. (szerk.). *Interkulturelle Kompetenz*. Narr: Tübingen, 2002, pp. 11–47.

A Librotrade Kft ajánlata

Oxford University Press

0194316084 Phrasal Verbs – Tanuljuk meg a 100 legfontosabbat	2 167 Ft
0194315851 Oxford Advanced Learners' Dictionary + Genie CD-ROM	6 890 Ft

Libro-Trade Kft

Ádász Edina-Bajczy Tünde-Kerekes Zsolt:

9639328715 Nagy nyelvviszgakönyv – angol alapfok	2 499 Ft
9639328723 Nagy nyelvviszgakönyv – angol középfok	3 199 Ft
Mindkét szinthez hangkazetta / darabonként	874 Ft
9639328545 Maklári Tamás: Német feladatlexikon kezdőknek és haladóknak I-II.	4 300 Ft
9639328634 Grimm-Szóné: Gyakorlókönyv hallás utáni szövegértéshez -német középfok	2 980 Ft

Kfg Kiadó

9632109252 Test Cracker – Gyakorló tesztek az angol középfokú írásbeli nyelvvizsgálóhoz	1 950 Ft
---	----------

B & T Bt.

9630098512 Test Fighter (Tesztkönyv a BME középfokú írásbeli nyelvvizsgálóhoz.)	1 867 Ft
---	----------

Grimm Könyvkiadó

9639087734 Langenscheidt Großwörterbuch DAF (új kiadás)	6 800 Ft
---	----------

A Librotrade által forgalmazott könyvek megvásárolhatók:

Librotrade Kft. 1173 Budapest Pesti út 237.

Tel:254-0-254 Fax: 257-74-72. E-mail: books@librotrade.hu

A hermeneutikai elv érvényesülése a modern idegennyelv-oktatásban

A huszadik századi idegennyelv-oktatásban az audiolinguális módszer volt az első, amely súlyt fektetett a szövegértés (beszédértés) fejlesztésére. A módszer születési történetének ismeretében ez a tény magától értetődőnek tűnik: az Egyesült Államokban fejlesztették ki 1941 és 1943 között haditolmácsok lehető leggyorsabb nyelvi képzésére. Az oktatásnak nemcsak a nyelvi struktúráknak laborban történő, a beidegződésig tartó ismételtetése, hanem anyanyelvű tanárokkal folytatott tréning is részét képezte. Az audiolinguális módszer azonban lényegében elhanyagolta az íráskészséget és az olvasott szöveg megértésének fejlesztését.

Ezeket a hiányokat a hetvenes években elterjedt kommunikatív módszer pótolta be. Az új cél az ún. kommunikatív kompetencia kialakítása lett, amelynek szerves része a beszélgető partner, illetve az olvasott szöveg megértése, és amely magában foglalja a nyelvi mellett a szociokulturális kompetencia meglétét is.¹

Miután a kommunikatív módszer pragmatikus-funkcionális koncepciója jószerével az egész világon alkalmazást nyert, az is kiderült, hogy az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia nem mindenütt és nem mindenki számára jelenti ugyanazt, bár a földrajzi, illetve kulturális távolság függvényében a fogalom értelmezését illetően az eltérések néhol egészen csekélyek. Természetesen jogos elvárás, hogy a nyelvtanuló ismerkedjék meg a célnyelvi országban szokásos viselkedésmódokkal, az ott különös érdeklődésre számot tartó témákkal. Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról, hogy a célnyelvi ország világának mássága iránti megértés nem természetes velejárója az oktatásnak, éppen ellenkezőleg, az oktatás explicit céljai közé tartozik ezen megértés kialakítása. Ennek sikere érdekében a nyelvtanulást be kell ágyazni egy átfogó pedagógiai koncepcióba, amelyben a megértési folyamatok elősegítésének központi szerep jut. A – gadameri – hermeneutika eme irányzat megfelelő elméleti alapjának bizonyult: érvként szolgált a nyelvtanulást új céljai, továbbá a tanár és tanuló kapcsolatának átalakítása mellett.

Jelen dolgozatomban először ismertetni kívánom az idegennyelv-oktatásban fejlesztendő megértési készségeket, azután röviden megindoklom, miért éppen a hermeneutika bizonyult megfelelő keretnek az interkulturális didaktika kialakításához, végül összefoglalom a nyelvtanulást módszertanában érvényre jutó, hermeneutikai eredetű alapelveket. Hely hiányában azonban az elmélet konkrét módszertani folyományainak ismertetéséről ezúttal le kell mondanom.

A német nyelvű forrásokból származó idézeteket saját fordításomban közlöm.

1.1. A hatvanas évektől kezdődően felerősödött bevándorlási hullám és az a folyamat, amelyet ma általánosan elterjedt szóval globalizációnak nevezünk, tudatosította a kultúrák sokféleségét, a tudatosulás még nem vezetett azonban automatikusan toleranciához, és végképp nem megértéshez. Márpedig, mint Roche is megállapítja, erre feltétlenül szükség van a „transzkulturális harmónia és a világban uralkodó tartós béke”²² érdekében. Csakhogy a kultúrák közötti megértéshez sem a felületes tolerancia, sem a hiányos nyelvismeret nem vezethet el. A kultúrák közötti kommunikáció sikerének egyetlen esélye minden bizonnyal a megfelelő kód megválasztásában rejlik. A nyelvészet és a nyelvoktatás tudománya számot vetett ezzel, és egyre behatóbban foglalkozik a nyelv kulturális aspektusaival, hogy kialakítsa a kultúrák közötti közvetítés eszköztárát. A nyelvoktatás interkulturális didaktikája ebben a tevékenységben központi szerephez jutott, miközben számos ponton érintkezik a pszichológiával, az informatikával és egyes társadalomtudományokkal, mint a szociológia, a művelődéstudomány vagy a kultúrantropológia. Az eredmények lassan a nyugati iskolai oktatásban is megjelennek a tantervek, irányelvek, curriculumok szintjén. E dokumentumokban az „idegent kulturális szubjektumnak, nem kulturális objektumnak”²³ tekintik, és szükségesnek ítélik a hermeneutikai folyamatok elősegítését. A megfogalmazott cél a tanuló interkulturális érzékenységének kialakítása, magasabb fokon az ún. interkulturális kompetencia kialakítása, ez azonban csak hosszú időt átfogó folyamat eredménye lehet.

A nyelvtudás elmélyítése a fenti nevelési cél elérésének fontos eleme, hiszen a kulturális szempontok lecsapódnak a nyelv valamennyi, különösképpen azonban a pragmatika, a szemantika és a grammatika szintjén. Túl sok konnotáció és interpretáció megnehezíti a kölcsönös megértést, miként arra a különböző nyelvekre jellemző érvelési stratégiák és beszédkonvenciók elemzése rámutatott. Eltérő kulturális koncepciók nyilvánulnak meg a szókinszben, a képes beszéd, a metaforák használatában. Érdekes eredményt kapunk, ha pl. összevetjük az egyes nyelvekben megnyilvánuló tér- és időkonceptiót, hiszen ezek az emberi lét alapkategóriái, ez mégsem elég ahhoz, hogy a nyelvekben azonos módon jelenjenek meg (egyszerű példa: *ankommen+wo?/megérkezik+hová?*). A nyelvi rendszerek tehát komplex módon visszatükrözik az alapjukként szolgáló kultúrák jegyeit, ezt azonban a nyelvtanulók nem látják át egykönnyen. A nyelvtanárok pedig, még ha tisztában vannak is e ténnyel, többnyire nem rendelkeznek a kulturális közvetítés módszertani eszköztárával. Ez azonban a legkevésbé sem az ő rovásukra írható, sokkal inkább a didaktikáéra, amely ezt a területet sokáig elhanyagolta. Az elmaradás bepótlására tett erőfeszítések során a figyelem a nyelvsajátítási folyamatok és pszicholingvisztikai kutatások mellett a hermeneutikai modellekre irányult, abban a reményben, hogy hozzájárulhatnak a nyelvtanulás és -tanítás mélyebb megértéséhez és egy interkulturális nyelvoktatási módszertan kialakításához.

1.2. Az elmúlt két évtizedben német földön kialakult az interkulturális kommunikáció hermeneutikai perspektívája. Ha meg akarjuk érteni, mekkora a hermeneutikai paraméterek jelentősége a nyelvtanulásban és -oktatásban, abból kell kiindulnunk, hogy minden modern fejlemény ellenére még ma is a kultúrák zártságának gondolata uralkodik, jó példaként szolgálnak erre azok a sztereotípiák, amelyek pl. a nemzeti jelleghez kötődnek. Az ember a valóság megismerése során óhatatlanul általánosít, tipizál; hogy hogyan és milyen mértékig érti meg a környező világot, a világról korábban megszerzett tudásától függ. A már ismerthez való örökös viszonyítás azonban a meg-

ismerés során egyfajta körforgáshoz vezet, amelyből az ember önerőből nehezen tud kilépni, csak külső segítséggel tehet szert a perspektívaváltás képességére és sajátíthatja el az elfogulatlan megfigyelő reflexív szemléletét. Az interkulturális hermeneutikai koncepció alapeszméje tehát, hogy „a horizont-összeolvadás vagy »pluralizmus« nem jelenti a különböző horizontok semmibe vételét, kiiktatását, nivellálását vagy feladását”.⁴ „A saját és az idegen kölcsönösen feltételezi egymást”,⁵ állítja Siegenthaler is. Az illető kultúrák távolságát nem elfedni, hanem tudatosítani kell; az idegenség ténye ugyanis nemcsak elválaszt, hanem mint közös elem, egyesít is.

2.1. A filozófiai hermeneutika sajátos probléma-felvetésével olyan szakterületeken talált alkalmazásra, mint az esztétika, az irodalomelmélet, a szellemtudományi megismerés és újabban az idegennyelv-oktatás didaktikája. Vajon minek köszönhető, hogy ez a filozófiai koncepció még korunkban is, az emberi létezés legkülönbözőbb területeibe beépülve is érvényesül?

Mindenekelőtt az élet-, a gyakorlatközeliségének. Mint Fehér M. István rámutat, Gadamernél a megértés nem csak a tudomány valóságfeltáró tevékenységének része: „megértés (...) mindig is végbemegy ott, ahol az embernek a maga környezeti világával, a többi emberrel, s egzisztálván önmagával dolga, tennivalója akad (...) A megértés – csakúgy, mint annak kiépülése, az értelmezés – az ember életét véges-végig jellemzi, elejétől a végéig kíséri.”⁶ A megértés lehetőségének és feltételeinek vizsgálatával a filozófiai hermeneutika visszatér az élethez, és ennek folytán nem egyszerűen egy a világmagyarázó tanok közül, hanem egyfajta beállítottság, nyitottság a dialógus számára, tolerancia, a másik igazságának előfeltételezése, befogadási készség az új tapasztalatok iránt, önkritikára való hajlam.⁷ A hermeneutikai szemlélet olyan lehetőség, amely „nemcsak teoretikus kidolgozottságában mutatkozik meg, hanem egyszersmind benne rejlik minden embernek az önmagát, a világot, s benne másokat megérteni akaró törekvésében. Ily módon egy olyan, a tudományos tudáson kívüli tudást mozgósít, amely jóval átfogóbb és kiterjedtebb, s egyetemesen emberi, abban az értelemben, hogy minden ember rendelkezik vele a maga módján”,⁸ állapítja meg Veress Károly is. Az emberi tudást pedig a szinte mindent átfogó nyelvi mező közvetíti. Hermeneutikai szempontból a nyelv nem csupán többé-kevésbé konvencionális jelrendszer, hanem az a közeg, ami minden alapvető emberi megnyilvánulás feltétele, és amiben az egyes ember tapasztalata átfogó világtapasztalattá általánosul. A nyelv által közvetített tudás tehát elsődleges bármely teoretikus építménnyel szemben.⁹

2.2. A hermeneutikai tapasztalat a fentiek értelmében megértési tapasztalat, amelynek során egy – a nyelvoktatás gyakorlata szerint – elhangzó vagy írásos szöveggel „párbeszédet folytatunk”. Az idegen nyelvűség „csupán kiélezett esete a hermeneutikai tevékenységnek, tehát az idegenségnek és az idegenség legyőzésének”,¹⁰ jegyzi meg Gadamer. Jóllehet ő a hermeneutikáját a történetileg ránk hagyományozott szövegek megértésére dolgozta ki („Az idegenség és az ismerősség közötti hely, melyet a hagyomány a mi szempontunkból elfoglal, nem más, mint a történetileg tekintett, távoli tárgyiaság és a hagyományhoz való hozzátartozás közti hely. Ez a köztes hely a hermeneutika igazi helye”¹¹), a megértés ugyanúgy problematikus, ha nem az idő, hanem a tér, illetve a kulturális másság képezi az akadályt, ezért válik lehetővé a filozófiai hermeneutika több alapelvének úgyszólván közvetlen átvitele arra a szituációra, amellyel a nyelvtanuló nap mint nap találkozik. Ilyen pl. a horizont fogalma, amely „azt a látó-

kört jelenti, amely mindent átfog és körülzár, ami egy pontról látható”, és amely a filozófia nyelvében „a gondolkodás szükségképp véges meghatározottságának”¹² jellemzésére terjedt el. Gadamer a hagyománytartalmak jelentése helyes megértésének kapcsán jut el az általánosnak tekinthető következtetéshez, amely szerint „bele kell helyezkedni a másikba, ha meg akarjuk érteni”.¹³ Ez a behelyezkedés azonban nem egyszerűen annyit jelent, hogy eltekintünk önmagunktól. Részben ezt is, hiszen erre szükség van, hogy a másik szituációját fel tudjuk idézni magunkban. Ebbe a szituációba azonban bevisszük önmagunkat is. „Ha behelyezkedünk például egy másik ember helyzetébe, akkor épp azáltal értjük meg, tehát azáltal tudatosítjuk a másik másságát, sőt megszüntethetetlen individualitását, hogy *magunkat* helyezzük a helyébe”.¹⁴ Ebben a folyamatban, amelyben a magunkkal hozott előítéleteinkkel együtt veszünk részt, túllépünk individualitásunkon, és a saját és az idegen horizont összeolvadása során felemelkedünk egy magasabb általánossághoz. „A hagyománnyal való minden találkozás, melyet történeti tudattal hajtunk végre, tapasztalja a szöveg és a jelen közti feszültséget. A hermeneutikai feladat abban áll, hogy ezt a feszültséget ne leplezzük el naiv összehangolással, hanem tudatosan kibontsuk”¹⁵ – áll Gadamernél. Voltaképpen ezen gondolatsornak a nyelv- és interkulturális tanulásra való alkalmazását találjuk Hunfeld, Serena és Siegenthaler írásaiban. Miként a bevezetőben már jellemeztük a mai helyzetet, a kultúrákat korábban egymástól elválasztó távolság a migrációs mozgásoknak és a távközlési eszközöknek köszönhetően a minimálisra csökkent. Az idegen, a másság folyamatos jelenléte minden érintettől újfajta hozzáállást követel, amelynek lényege az idegen „normalitásának” elismerése, a saját és a másik perspektívájának egyenrangúként való kezelése. Az idegennel való foglalkozás pedig nemcsak annak jobb megértéséhez, hanem egy differenciáltabb önkép kialakulásához is vezet: „az individualitás éppen a tőle különbözőhöz való viszonyában nyeri el önazonosságát”,¹⁶ véli Hunfeld.

Az idegen „normalitásának” elismerése mindenképpen több, mint a másság tiszteltben tartásának követelménye. Az interkulturális nyelvoktatás elő akarja segíteni az idegen megértését, és eszközöket kíván nyújtani annak kezeléséhez, ez pedig csak akkor lehetséges, ha a másság határozott körvonalakkal rendelkező individuumként jelenik meg. A heterogenitást a hermeneutikai módszer nem a tanulás akadályának tekinti, hanem igyekszik kihasználni a kulturális vagy egyéb jellegű másság nyújtotta lehetőségeket. A cél nem az idegenről, hanem az idegennel folytatott párbeszéd, ez a szituáció pedig némelykor akár feszültségekkel terhes is lehet. A tanárnak azonban nem az a feladata, hogy ezeknek a feszültségeknek elejét vegye, hanem hogy elősegítse a hermeneutikai folyamatot.¹⁷

3. A hermeneutikai elveknek a nyelvoktatásban való alkalmazása oda vezetett, hogy a megértés képességének kialakítása az eddiginél nagyobb jelentőségre tett szert, ami az oktatás több területén járt következményekkel: másként kezdték kezelni a szövegeket, a nyelvet, a tanulót magát, az országismereti tudnivalók továbbadását, de változott az órai munka szervezésének gyakorlata, és változtak az oktatási folyamat eredményessége megítélésének kritériumai is. Az alábbiakban ismertetem, a teljesség igénye nélkül, Serena¹⁸ néhány tézisét, amelyek bár az idegennyelv-elsajátításra, az országismereti élményekre való nyitottságra és az ítélőképesség fejlesztésére vonatkoznak, minden további nélkül átvihetők az oktatás más területeire is, amennyiben ott az idegennel, a mással való bánásmód kialakítása a cél.

- *Az irodalmi szövegek feldolgozásának a nyelvoktatás alapvető részévé kell válnia ahelyett, hogy csak alkalmanként, az órák változatossá tétele kedvéért kerüljenek terítékre.* Az irodalom elidegenített formában tálalja az olvasó elé a valóságot, és ezzel eleve kihívást intéz hozzá. Az irodalmi szövegek olvasása és a róluk való egyéni vagy közös gondolkodás hozzásegíti a tanulót a belátáshoz, hogy a nyelv nem pusztán tartalom nélküli szerszám, és az idegen nyelv használata sem egyszerűen csak kódváltás. Ebben az értelemben az anyanyelvű irodalom az első „idegen nyelv”, amellyel a tanuló találkozik, vagyis itt szerzi meg először a tapasztalatot, hogy a nyelvtan és a szókincs ismerete önmagában még nem elég egy szöveg megértéséhez. A következő állomás ezen az úton az első idegen nyelvi szavak elsajátítása, amire az általános iskolában kerül sor, azután következik az idegen nyelvű irodalom olvasása.
- *A hallott vagy olvasott szöveget mint megértendő és értelmezendő alanyt lassan kell megközelíteni, eközben pedig a tanuló fokról fokra haladó felfedező tevékenységét megfelelő feladatokkal kell irányítani.* Ennek az elvnek messze ható következményei vannak a kommunikatív nyelvoktatás már-már kanonizálódó eszköztárára nézve.
- *A szövegek kiválasztásának nem a hagyományos nyelvi vagy tartalmi, tehát kívülről meghatározott progresszió szerint kell történnie,* mivel így figyelmen kívül maradnak a megértés módjában és tempójában megmutatkozó, egyéni különbségek. A szövegkiválasztásban lehetőség szerint részt kell venniük a tanulóknak is.
- *A tanulót – legyen bármilyen korú – olvasóként/hallgatóként kell kezelni,* ami annyit tesz, hogy a szövegeket nem szabad számára leegyszerűsíteni vagy didaktizálni, hiszen nem ettől lesz egy szöveg neki való, hanem attól, amit ő maga kezd vele, illetve az üzenettől, amelyet a szöveg közvetít a számára. A szöveg megértése/értelmezése során pedig a tanulót *egész emberként* kell számba venni, vagyis e tevékenysége során a tanár nemcsak a nyelv használatának technikai-pragmatikus oldalát kívánja fejleszteni, és nemcsak a tanuló intellektusára apellál, hanem igénybe veszi annak tapasztalatait és érzelmeit is.
- A hermeneutikai elveken alapuló oktatás nevelő hatású, lényeges eleme és eredménye a tolerancia kialakítása.
- *A tanuló előmenetelének fokmérője az, hogyan képes az idegen nyelvi jelekre, jelzésekre, üzenetekre a saját, belső képeinek és szövegeinek perspektívájából reagálni.* A szöveg befogadása és annak egyes lépései, az egyéni értelmezések kialakulása képezik a beszélgetés tárgyát a csoportban. Az értelmezéshez szervesen hozzátartozik az elakadás, a rákérdés, hipotézisek felállítása és elvetése, vagyis a nem-értés is. A nem-értés nem jelent gyengeséget vagy képességhiányt, sokkal inkább a megértésre való ösztönzést és az előrelépés kezdetét.

Ez a fajta oktatás, amely sok türelmet, idő- és energia-ráfordítást igényel, az eddigieknél sokkal magasabb követelmények elé állítja a tanárokat. Nemcsak tökéletes nyelvi és kulturális kompetenciával kell rendelkezniük, hanem arra is készen kell állniuk, hogy némelykor megkérdőjelezzék saját sok munkával összegyűjtött tudásukat, és egyenrangú félként csatlakozzanak az értelemkeresőkhöz, vagyis a tanulókhöz.

4. Az iskola, az oktatás általában, és ezen belül is az idegennyelv-oktatás nincs elefántcsont-toronyba zárva, mégis sokszor ez a látszat. A tantárgyak is ma még egymástól

izoláltan állnak a tanrendben, nem ritkaság, hogy amit a tanuló az egyik órán, az egyik tantárgyból tud, azt a másik órára „elfelejti”. A tanárok számos teendőjük miatt már rá sem kérdeznak az összefüggésekre, az elméleti háttérre, az emberképre, amely e lázas tevékenység mögött rejlik. Az oktatás gyakran csak a tudásanyag továbbadására összpontosul, miközben fel sem vetődik a kérdés, mi miért és mi célból történik. Az éppen elérendő rész cél miatt szem elől vész a nagy egész.

A hermeneutikai magatartás éppen abban nyilvánul meg, hogy nyugodtan, nyíltan, minden sietség és félelem nélkül, újra és újra feltesszük ezeket a kérdéseket. Ha a tanárok képessé akarnak válni erre és arra, hogy tanulóikban kifejlesszék a kérdezős, a tolerancia és az idegennel való párbeszéd folytatás készségét, akkor nekik maguknak is gyakorolniuk kell a toleranciát a mindennapi helyzetekben, ki kell használniuk minden alkalmat az eszmecserére és az értő/értelmező párbeszéd folytatására. Ezt a készséget pedig egy életen át lehet és szükséges gyakorolni.

Jegyzetek

- ¹ Vö. Medgyes, pp. 27–28.
- ² Roche, p. 4.
- ³ Uo., p. 14.
- ⁴ Uo., p. 46.
- ⁵ Siegenthaler, p. 2.
- ⁶ Fehér M., p. 71.
- ⁷ Vö. uo. pp. 81–98.
- ⁸ Veress, p. 2.
- ⁹ Vö. uo. pp. 2–3.
- ¹⁰ Gadamer, p. 271.
- ¹¹ Uo., p. 210.
- ¹² Uo., p. 214.
- ¹³ Uo., p. 215.
- ¹⁴ Uo., p. 216.
- ¹⁵ Uo., p. 217.
- ¹⁶ Hunfeld, p. 58.
- ¹⁷ Vö. Siegenthaler, p. 4.
- ¹⁸ Vö. Serena, pp. 21–33.

Irodalom

- Fehér M. István (2001): Hermeneutika és problémátörténet – avagy létezik-e „a” hermeneutika? A gadameri hermeneutika önreflexiója és aktualitásának néhány vonása. in: *Hermeneutikai tanulmányok*. Budapest: L’Harmattan
- Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázolata*. Budapest: Gondolat
- Hunfeld, Hans (1998): *Die Normalität des Fremden*. Waldsteinberg: Popp Verlag

- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Langenscheidt: Berlin.
- Roche, Jörg (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr.
- Serena, Silvia (2001). Der hermeneutische Ansatz als Dialogangebot für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts. in: Kuri, Sonja és Saxer, Robert (szerk.). *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte*. Innsbruck: Studienverlag
- Siegenthaler, Heinz (2002). *Zur Theorie und Praxis des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts*. <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/tagungen/beu06a.htm>, 2002. 11.14.
- Veress, Károly (2000). A filozófiai hermeneutika esélyei az ezredfordulón. Elhangzott a Filozófia az ezredfordulón c. konferencián, Kecskeméten, 2000. március 25-én. http://www.phil-inst.hu/projects/kecske.met/veress_1222.htm

KOÓSZ MARGIT

Van-e különbség a kéttannyelvű érettségi és a felsőfokú állami nyelvvizsga között?

Mielőtt hozzáfognék a címben megjelölt probléma taglalásához, az egységes értelmezés kedvéért szükségesnek látszik néhány fogalom meghatározása. A tannyelv fogalmi definiálása koronként változott, és az 1980-as években a kétnyelvű oktatásfejlesztés nyomán kezdett stabilizálódni. Eszerint *tannyelv* az a nyelv, amelyen az oktatás folyik, amelyen az ismeretek átadása, a képesség- és készségfejlesztés történik. Ez a nyelv lehet az anyanyelv, kisebbségi nyelv vagy idegen nyelv. Az *anyanyelv* (nagyon leegyszerűsítve) az a nyelv, amelyet az egyén először tanult meg, és amellyel azonosul (Skutnabb-Kangas 1997:14). Az *anyanyelvű oktatás* olyan egynyelvű oktatás, ahol a tannyelv a tanuló anyanyelve. A *kisebbségi tannyelvű* oktatás szintén egynyelvű, de a tannyelv a tanulók második nyelve is lehet. *Kétnyelvű* az oktatás akkor, ha a tanítási folyamatban *két tannyelv* van, vagyis a tantárgyrendszerben egyes tantárgyak, műveltségi területek tanítása az egyik nyelven, másoké a másik nyelven folyik (Vámos Á., 1998).

A magyarországi kétnyelvű iskoláztatásban mind a kisebbségi, mind az idegennyelv-oktatás területén az első tannyelv leggyakrabban a magyar nyelv. A másodikként belépő tanítási nyelv, azaz a második tannyelv a kisebbségi oktatásban a kisebbség nyelve, az idegennyelv-oktatásban az idegen nyelv.

A mai felfogás szerint (Vámos Á., 1998) legalább egy tantárgyat kell a többitől eltérő nyelven tanítani ahhoz, hogy kétnyelvű oktatásról lehessen beszélni. A kétnyelvűség szintje itt még alacsony, a két tanítási nyelv jelentősen különbözik; az egyik tannyelv erősen *domináns*, a másik erősen *dominált* nyelv. Észrevehetően javul a kétnyelvűség szintje, ha két, három vagy ennél több tantárgyat oktatnak második nyelven.

1. A felsőfokú állami nyelvvizsga feltételei a kéttannyelvű gimnáziumokban

A kéttannyelvű és a kisebbségi nyelven oktató gimnáziumok érettségizett diákjai a célnyelven produkált nyelv és irodalom írásbeli és szóbeli összesített eredménye alapján – ha ez a jegy négyes vagy ötös – C típusú felsőfokú állami nyelvvizsga bizonyítványt kapnak az érettségi mellé; ha ez a jegy kettes vagy hármas, akkor a nyelvvizsga minősítése C típusú középfokú állami nyelvvizsga. Emellett kéttannyelvű bizonyítványt kap az a végzős diák, aki a célnyelven kívül legalább két érettségi tantárgyat az adott nyelven választ.

Az iskolák általában elégedettek tanulók eredményeivel, azonban az érettségi jegyzőkönyvekben megfogalmazott elnöki és szaktanári vélemények rávilágítanak bizonyos problémákra (Heszné, 1997). A szóbeli és írásbeli teljesítmények értékelésénél

alapvető kérdésként merül fel, hogy az érettségi és az állami nyelvvizsga követelmény-rendszere összeegyeztethető-e, és vajon melyek az azonos és melyek az eltérő kritériumok. A felsőfok elérésének feltételeit érdemes elsősorban vizsgálni, hiszen a tanulók általában képesek teljesíteni a középfokú nyelvvizsga feladatait.

2. A két vizsga összehasonlítása

2.1. Az írásbeli feladatok

Az írásbeli feladatok – értelemszerűen – az íráskészséget mérik, a felhasználható időke-ret négy óra. A kisebbségi nyelven tanuló diákoknak – a magyar nyelvű írásbelivel megegyezően – célnyelvű irodalmi mű elemző bemutatását kell elvégezniük. Az értékelés kritériumai megegyeznek a magyar irodalomdolgozatok javításának feltételeivel, azaz vizsgálni kell a dolgozat irodalmi értékeit, az elemzés mélységét, a nyelvhelyes-séget, a helyesírást, esetleg egyéni látásmódot.

A kéttannyelvű gimnáziumokban (magyar–idegen nyelv) az írásbeli vizsga három tételsorból áll:

- általános témájú célnyelvű szöveg magyar nyelvre fordítása;
- általános témájú magyar szöveg célnyelvre történő fordítása;
- esszé jellegű fogalmazás (irodalmi vagy általános témájú feladat közül választhat a vizsgázó).

A kifejtésnek tartalmaznia kell a problémafelvetést, a címben megadott kérdéskör bemutatását, saját vélemény kifejtését és konklúzió levonását.

Az állami nyelvvizsga írásbeli feladatsora többretű, több készség alapján méri a jelölt tudását, de követelményeiben hasonlóak az elvárások. Az érettségien nincs ugyan nyelv-tani teszt, de az irodalmi elemzés leírásához, az esszéíráshoz és a fordításhoz szükség van biztos grammatikai ismeretekre, így mérhető a tanulók tudása.

1. Táblázat. Összehasonlítás a kéttannyelvű érettségi és az állami felsőfokú nyelvvizsga feladatai között

Kéttannyelvű, ill. kisebbségi nyelvű érettségi feladatai	Állami felsőfokú nyelvvizsga feladatai
<p>Írásbeli Kéttannyelvű: a) fordítás célnyelvre b) fordítás célnyelvről c) esszé (irányított fogalmazás) Kisebbségi nyelvű: célnyelven megírt szépirodalmi mű elemzése célnyelven</p>	<p>Írásbeli a) nyelvtani teszt b) fordítás idegen nyelvről c) irányított fogalmazás d) olvasott szöveg értése e) tömörítés</p>
<p>Szóbeli Kéttannyelvű: a) irodalmi, kulturális vagy országismereti téma önálló kifejtése b) célnyelvű szöveg alaktani, szemantikai, lexikai, mondattani, stilisztikai stb. elemzése Kisebbségi nyelvű: a) célnyelvű irodalmi mű elemzése b) a célnyelv nyelvészeti elemeinek (leíró nyelvtan, stilisztika, kommunikáció stb.) ismerete</p>	<p>Szóbeli a) önálló témakifejtés kép alapján b) szituációs párbeszéd c) hallott magyar szöveg visszaadása idegen nyelven d) laborgyakorlat: hallás utáni szövegértés</p>

A kisebbségi nyelven oktató gimnáziumok érettségi vizsgái közül a célnyelven teljesített nyelv és irodalom írásbeli feladata, amely célnyelvű irodalmi mű elemzéséből áll, megköveteli a tartalmi ismeretek mellett az egyéni látásmódot, a nyelvi, nyelvveltség, stilisztikai és helyesírási készséget is.

2.2. A szóbeli készségek

A szóbeli készségek követelményeiben a két vizsga között nyilvánvalóak az eltérések. A nyelvvizsga nagyobb lehetőséget biztosít a spontaneitásra, mert témaválasztásában kötetlenebb és a beszédértés mérésére a laborgyakorlat is rendelkezésre áll. Ezzel szemben a szóbeli érettségi anyaga a tananyaghoz kötött: irodalmi és grammatikai részből áll.

A nyelvi készségek értékelése a nyelvvizsgálóval összehasonlítva annyiban eltérő és komplexebb, hogy az érettségien mérhető a szaknyelvi tudás is. A jelöltek a célnyelvi vizsgán kívül két tantárgyból idegen vagy kisebbségi nyelven vizsgáznak: ez lehet matematika, történelem, biológia, földrajz. A nyelvismeret szintjének megállapításához ezek a feleletek is mérvadóak lehetnek.

3. A kétnyelvű oktatási forma előnyei

A kérdés most már így merül fel: a célnyelvi vizsga nem több-e egy nyelvvizsgánál, feladatai nem bonyolultabbak, összetettebbek-e annál? Az eltérések ellenére ugyanazok a készségek mérhetők és értékelhetők, két szempontot alapul véve: a kommunikatív értéket és a nyelvhasználat helyességét.

Mégis mennyiben más, illetve több a két tanítási nyelvű vagy kisebbségi nyelvű iskolákban tanult diákok nyelvtudása? A lényeg abban rejlik, hogy a nyelvtanulás nem elsősorban a nyelvórákon történik, a célnyelv és a célnyelvű órák együttes arányának a tanuló kötelező óraszámának minimum 35 százalékát kell kitennie.

- A szókincsük sokkal nagyobb, mint azoké, akik csak idegen nyelvi órákon tanulják az általános nyelvet. Ismerik legalább három tantárgy szókincsét, nyelvezettét.
- Az oktatási forma sajátosságainak köszönhetően mind a négy nyelvi készséget egyaránt használják a tanulók, ezek a készségek egyformán fejlettek. Ezekben az iskolákban a diákoknak sokkal többet kell kommunikálniuk mind szóban, mind írásban. Meg kell érteniük a (gyakran anyanyelvű) szaktanár magyarázatát, a tankönyvek tudományos szövegének tartalmát, komoly írásbeli feladatokat kell megoldaniuk.
- Több a külföldi kapcsolatuk, könnyebben létesítenek tanulói cserekapcsolatokat.

Ezekben az iskolákban a két nyelven történő tanítást szó szerint kell érteni: nemcsak egyes tantárgyakat oktatnak idegen nyelven, a célnyelven tanított tantárgyakat magyarul is tudniuk kell. Az anyanyelv használata sok esetben kifejezetten segíti a problémamegoldást, világosabbá, gyorsabbá teszi.

Ennek az oktatási típusnak nagy előnye még, hogy a tanuló kognitív fejlődése a legmagasabb szinten van: folyamatosan nagyobb terhelésnek van kitéve, ennek eredménye, hogy országos átlagban a tanulók 65–100 százaléka jut be a legjobb felsőoktatási intézményekbe (Bognár A., 2000). További előnye az ilyen gimnáziumokban végzett diákoknak, hogy magas szintű tolerancia, a multikulturális értékek elismerése, a másság elfogadása jellemzi őket.

4. Helyi eredmények

Ezek az eredmények iskolákra lebontva is igazak. Gyakorló érettségi vizsgaelnökként szerzett személyes tapasztalatok, illetve az érintett gimnáziumokból összegyűjtött adatok alapján is megerősíthetem azt a véleményt, mely szerint a kisebbségi nyelvű oktatásban résztvevő tanulók mind a négy készségnek egyformán magas szinten birtokában vannak. Az alábbi ábrán megfigyelhetők a 2001-ben Pécssett érettségizett tanulók eredményeit az állami nyelvvizsga szempontjából, valamint az egy évvel korábbi felvételi mutatók.

2. Táblázat. A kéttannyelvű és a kisebbségi nyelven oktató gimnáziumok tanulóinak nyelvvizsga és felvételi mutatói

Intézmény	2001.		Továbbtanulás 2000.		felsőfokon
	felsőfok	középfok	végzett	jelentkezett	felvételt nyert
ANK-angol	16 70%	7 30%	27	26 96%	21 81%
Kodály-olasz	22 66%	11 33%	24	23 96%	20 83%
Leőwey-német	57 81%	13 19%	98	98 100%	73 74%
Magyar-Német Iskolaközpont	34 83%	7 17%	25	23 92%	23 100%
M. Krleža-horvát	10 62%	6 37%	19	13 68%	10 77%

Ha a kérdést úgy tesszük fel, hogy mennyiben elitképzők ezek az iskolák, nem nagyon lehet vitatni Bognár Anikó (2000) és Vámos Ágnes (1998) véleményét, annak ellenére sem, hogy az olasz és a horvát nyelv esetében az érettségizők mintegy harmada csak középfokon teljesíti az állami nyelvvizsgát. Az eltérés az angol és a német nyelv javára az említett nyelvek eltérő presztízsével is magyarázható. Az olasz nyelvet a szépségéért tanulják (Pelles, 2000.), a horvát mint kisebbségi nyelv, lassan idegen nyelvként fog szerepelni, mivel a nyelvcseré jó néhány közösségben végbement. A továbbtanulási mutatók viszont önmagukért beszélnek: a felvételre jelentkezett diákok 74–100 százaléka nyert felvételt az érettségi évében.

Hogy mennyiben, milyen szinten kétnyelvűek az ebben az oktatási formában részesülő és azt befejező diákok, ennek meghatározásaként álljon itt Grosjean (1992:55) véleménye: „A kétnyelvű olyan, teljes mértékben kompetens, specifikus beszélő-hallgató, aki saját és környezete szükségleteinek megfelelően fejlesztette ki kompetenciáit (két nyelven és esetleg egy harmadik rendszerben, mely az első kettő kombinációja). A kétnyelvű a két nyelvet – elkülönülten vagy együtt – az élet különféle színterein, különböző emberekkel, különböző célokra használja. Minthogy a szükségletek és a két nyelv használata rendszerint meglehetősen eltérők, ezért a kétnyelvű ritkán beszél egyformán vagy teljesen folyékonyan mindkét nyelvét.”

Irodalom

- Bognár Anikó (2000): A két tanítási nyelvű oktatás. Tizenkét „nem tucat” év a magyar közoktatásban. 1987–1999. *Modern Nyelvtanítás*, vol. VI. nr. 1. pp. 56–63.
- Grosjean Francois (1992): Another view of bilingualism. In: Harris, Richard J. (szerk.) 1992. pp. 51–62.
- Hesz Józsefné (1997): A mohácsi Kisfaludy Károly Gimnázium kéttannyelvű szekciójának érettségi eredményeiről és az értékelés problémáiról. In: Deák Péterné – Máté Györgyi (szerk.) *A nyelvtanulás folyamata és mérése*. Lingua Franca Csoport, Pécs. pp. 92–97.
- Pelles Tamás (2000): Olasz célnyelvű iskolák Közép-Kelet-Európában. Luigi Tassoni – Fóris Ágota (szerk.) *Iskolakultúra Könyvek 5. Olasz nyelvi tanulmányok*. Pécs. pp. 162–179.
- Skutnabb-Kangas Tove (1997): *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Teleki László Alapítvány Könyvtára. (Kisebbségi Adattár VIII.) Budapest.
- Vámos Ágnes (1998): *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban Kiadó, Budapest.



NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ

FELADATSOROK AZ ÚJ KÉTSZINTŰ ÉRETTSÉGIRE

A KÖTETEK JELLEMZŐI:

- ▶ szóbeli és írásbeli minta-feladatsorok minden kötetben
- ▶ az új érettségien elforduló minden feladattípus
- ▶ hanganyag audio-CD-n
- ▶ megoldókulcs és javítási útmutató

MAGYARICS PÉTER
Angol feladatsorok
KÖZÉPSZINT
(Raktári szám: 56468)

MAGYARICS PÉTER
Angol feladatsorok
EMELT SZINT
(Raktári szám: 56469)

LÁZÁR GYÖRGYNÉ-DR. NASZÁLYI DÓRA
Német feladatsorok
KÖZÉPSZINT
(Raktári szám: 56470)

LÁZÁR GYÖRGYNÉ-DR. NASZÁLYI DÓRA
Német feladatsorok
EMELT SZINT
(Raktári szám: 56471)

DARABOS ZSUZSÁNNA
Francia feladatsorok
KÖZÉPSZINT
(Raktári szám: 56472)

DARABOS ZSUZSÁNNA
Francia feladatsorok
EMELT SZINT
(Raktári szám: 56473)

Várható megjelenés: 2004/2005. tanév elején • Tervezett ár: 1300 Ft kötetenként

MEGRENDELHETŐ

PEDAGÓGUS KÖNYVESBOLT, 1053 Budapest, Múzeum körút 3.
INTERNET ÁRUHÁZ: www.nettankonyv.hu

Új audio-vizuális segédeszköz a beszéddiagnosztikában és a beszédtanításban

Bevezetés

A beszédhang elsődleges, nyelvi információkat képező feladata mellett a beszédet létrehozó apparátusról is tájékoztat. A tiszta csengő hang, tagolt, érthető beszéd jól működő beszédszervekről tanúskodik, a beszédhang megváltozása: szokatlan formánsok, zörejelemek stb. megjelenése visszautal a struktúra hibáira vagy működési rendellenességeire. A hangképzés és a beszédinformáció tartalma így túlmutat elsődleges kommunikatív célján.

A hangképzésben és a beszédben résztvevő struktúrák egymástól különböző, de sajátos rendszer szerint együttműködő egységei, a hangképzési és beszédzavarok sajátosságainak, kialakulásának, gyógyításának metódusai különféle tudományágak kutatási területét képezik. A hangképzéssel és beszéddel foglalkozó tudományágak egymásra utaltsága tény. Új módszer, diagnosztikai és terápiás eljárás magyar nyelvre történő adaptálása és a gyakorlatba történő bevezetése interdiszciplináris feladat.

A napjainkban végbemenő technológiai fejlődés kihívást jelent a beszéddiagnosztika, beszédpedagógia számára is. Hogyan lehet az új információs technológia által felkínált lehetőségeket felhasználni és hatékonyan bevonni a tradicionális diagnosztikai és beszédterápiás eljárások mellé?

Egyre inkább előtérbe kerülnek a beszédkorrekciós tárgyú szoftverek. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy mind a diagnosztikában, mind a beszédjavításban a számítógépnek nagy a motiváló ereje, segítségével könnyebb bevonni a gyermeket a munkába. Egyértelműen fokozza a tanulási kedvet és az együttműködést, játékosan tanít, színesíti a foglalkozásokat, kiszélesíti a lehetőségek skáláját. A szoftverek intenzív, sokoldalú fejlesztést eredményeznek, a kép és hanganyag archiválhatósága segíti a fejlődés nyomon követését.

Hazánkban évente 200–300 száj és/vagy ajakhasadékös gyermekszületést regisztrálnak, ezért nagy igény fogalmazódott meg egy hatékony diagnosztikai és beszédterápiás eszköz bevezetésére a nyílt orrhangzóság vizsgálatában.

A nyílt orrhangzós beszéd sajátossága

A nyílt orrhangzós beszéd (*rhinophonia aperta*, *rhinolalia aperta*, *hiperrhinophonia*, *hipernazalitás*) oka a *velofaringeális* zárómechanizmus hiánya, gyengesége, illetve a szájpad elégtelensége. A szájpad és a környező garatizmok diszfunkciója miatt nem tud létrejönni a száj-, az orr- és a garatüreget elválasztó szfinkterszerű zár. Nyílt orrhangzós beszéd tehát akkor keletkezik, ha a beteg nem tudja létrehozni a magánhang-

zók és az orális mássalhangzók helyes képzéséhez szükséges velofaringeális zárat. Funkcionális esetben többnyire a magánhangzók orrhangzóság, míg organikus elváltozásokor általában minden hangzó hangszíne megváltozik. A magyar beszédben a hangzók többsége orális ejtésű. Ilyenkor a jól működő lágy szájpada-garat zár az orr- és orrmelléküregi rezonanciát megszünteti. A nyílt orrhangzóság diagnosztikájához több metódust vesznek igénybe.

Leggyakoribb oka fejlődési rendellenesség, ezek között is elsősorban a lágy szájpada-hasadék. A VPI-nak (*velofaringeális insufficiencia*) kétségkívül leggyakoribb, legfontosabb tünete a hangképzés és a beszéd zavara. *Fritzell* (1976) szerint: a szájpada-diszfunkció tünetei mindenekelőtt a beszéd területén észlelhetők.

A VPI-beteg beszédének legfőbb jellemzői: a beszédfejlődés megkésése, a hangszín (a rezonancia) zavara, a levegő kiáramlása beszéd közben az orron át („nasal escape”), artikulációs hibák gyakori arcfintorral és hiperfunkciós hangképzés (*Hirschberg*, 1986).

A hasadékosok beszédének érthetőségét az orrhangzós színezet mellett az artikuláció eltérései határozzák meg, amelyet a hasadék meglétéin kívül sokféle tényező is meghatározhat: a perifériális beszédszervek organikus eltérései, az aktív beszédszervek állapota, az esetleges centrális károsodás és következményei (mentális károsodás, a mozgáskoordináció gyengesége, a percepció fejletlensége), halláscsökkenés, a fogazat, illetve a harapás rendellenességei. Ezek egyenkénti vagy kombinált jelenléte behatárolja az artikuláció lehetőségeit. A kóros képzésnek többféle felosztása lehetséges a képzés helyének eltolódása, a képzési mód megváltozása, torz ejtés típusa, színezete szerint (*V. Kovács*, 2001).

Legfeltűnőbb jegye az orrhangzós színezet. Ez az élettani nazális rezonancia kóros megnövekedése következtében jön létre. A folyamatos beszéd létrejöttéhez szükséges levegő kiáramlása az orron és szájon egyidejűleg történik. A hangrezonancia megnövekedése leginkább a magánhangzók, főképp az [i], [ü] és az [u], legkevésbé az [a] csengését változtatják meg. A mássalhangzók közül az explozívák hallatszanak a leginkább orrhangzósaknak. A szókezdő és a szóvégző zárhangok nagyobb mértékben orrhangzóság, mint a szóközietek. Hanghelyettesítés is előfordulhat, a nehezen képezhető hangot egy könnyebbrel pótolja a beszélő. Az [r] képzése igen gyakran nem lehetséges. Ilyenkor hangkihagyás fordulhat elő (*V. Kovács*, 1998).

Megfigyelések és röntgenfelvételek igazolták a képzési mód változásait. A magánhangzókra a normállal szemben minden tekintetben ellentétes ejtését az alábbiak jellemzik: a szájpada az orrüreg felé nyitott, a nyelvgyök a garat hátsó felszíne felé emelkedik, az áll és a gége is magasabb helyzetet foglal el. A mássalhangzók közül a [p], a [k] és az [sz] ejtésére lehet jellemző a nyelvgyök és a garat hátsó fala közötti zár vagy rés létrejötte. Ez a típus [p] hang képzésében zárt és nyitott ajkak mellett egyaránt előfordulhat. Zárt ajkak esetén (pszeudoképzés), amely nagyon megtéveszthető lehet. Kóros felismerését csak a „gombócos” színezet teszi lehetővé, ami tapasztalatot igényel (*V. Kovács*, 2001). A [k] és a sziszegők eltérő képzései között megemlítik a gégeben a hangszalagok közötti „pattintás” jellegű („glottális” stop) vagy súrlódó zörejt. A lágy szájpada és a hátsó garatfal között képződő, az orrüregein eltávozó levegő „horkolásszerű”, jellegzetes zörejről ismerhetők fel (*Haapanen*, 1993; *V. Kovács*, 2001). Mivel egy nyelvet leginkább a mássalhangzók határoznak meg, ezek hibái esetén a beszéd érthetlenné válhat, így a verbális kommunikáció zavart szenvedhet. A más-

salhangzók torzulása tehát leginkább a zárhangokra, elsősorban a [p] és a [b], valamint réshangokra vonatkozik. Azok a zárhangok, amelyeknek nazális ellenpárja van ([b] és [m], illetve a [d] és [n]) az utóbbiakkal könnyen helyettesíthetők (Hirschberg, 1986).

Az ajak és/vagy száypad-hasadékos gyermekek általában nem tudnak szopni, ezért nem fejlődik kielégítően sem a nyelv, sem az ajkak izomzata. A gagyogás során a legtöbb hangot nem tudja a gyermek produkálni a hasadék jelenléte miatt. Ezek a tényezők vezetnek a beszéd kialakulásának késéséhez (V. Kovács 1998). A beszédfejlődés késleltetettsége a leggyakrabban észlelt tünetek egyike (Gurrier és munkatársai 1978), azonban kevés az erre vonatkozó konkrét adat a szakirodalomban. Seeman (1974) szerint hasadékos betegeknél átlag fél évet késik a beszéd kialakulása.

A kialakult beszéd elmosódott, monoton, dünnögő, ritmustalan. Jellemezheti kemény hangindítás, renyhe artikuláció. A légzés ritmusában is törés mutatkozhat. A ki- és belégzés között nincs fiziológiás szünet. A mellkasi és a hasi légzés aszinkron (V. Kovács, 1998). A beszédet az arcizmok rendezetlen mozgása kísérheti. Szűkül az orrcimpa, a felső ajak felemelkedik, az ajkak feleslegesen széthúzódnak vagy előre nyomódnak. Ez a jelenség főleg a rés és a zárhangok képzésénél figyelhető meg (Hirschberg, 1986).

A nazométer

Hazánkban 12 éves késéssel nyílt lehetőségünk e vizsgáló eljárás bevezetésére. A nazométer 3 fő alegysége:

- Hangelkülönítő, amelyen térben elválasztva rögzítették a száj- és orrüregből érkező hangokat felfogó két mikrofont.
- Elektronikus egység, ez végzi a frekvenciasáv meghatározását és a mikrofonok által felvett jelek átalakítását és továbbítását.
- Személyi számítógép, ez hivatott az adatok fogadására, az információk értékelésére, a nazalitási értékek kiszámítására és ezek, valamint más paraméterek megjelenítésére írott és grafikus („nazogram”) formában.

A nazométerrel a teljes hangenergia orális és nazális összetevőjét, egymáshoz való viszonyát mérjük. A mért nazalitási érték a *nasalance score*. Ez a számadat az orron keresztül távozó hangenergia arányát fejezi ki az összes energia százalékában:

$$N/(N+O) \times 100, \text{ ahol } N \text{ a nazális hangenergia, } O \text{ az orális hangenergia}$$

Az értékeléssel egyidejűleg a számítógépes program a képernyőn grafikusan is megjeleníti a fonáció- és beszédanalízis folyamatát. Az így kapott nazogram demonstratív, jól elemezhető.

A nyílt orrhangzós beszéd diagnosztikája

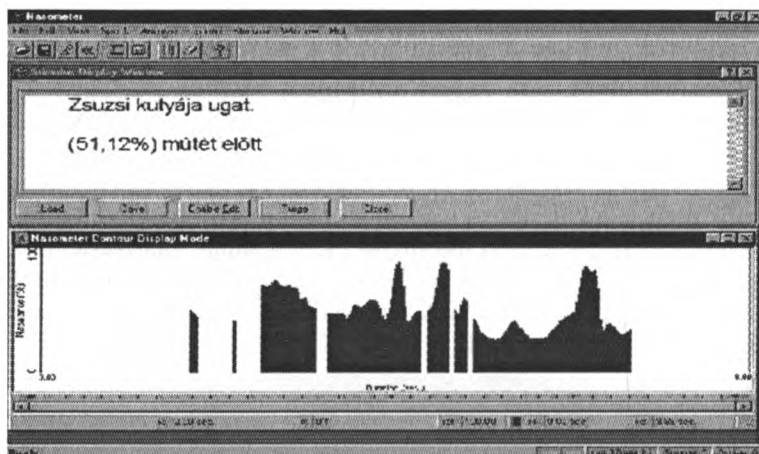
A nyílt orrhangzóság diagnosztikájára többféle eljárást alkalmaztak, az eddigi vizsgálatok hátránya volt, hogy csak az orrhangzóság jelenlétét tudták kimutatni, súlyosságának fokát nem. A beszéddiagnosztika területén is szükséges egy hatékony, már első lépésben is nagy információerejű módszer bevezetése, amely a műtéti és beszédterápia hatékonyságát is nyomon tudja követni – erre hivatott a nazométer.

A nemzetközi tapasztalatok alapján a nazométer hatékonynak bizonyult az orrhangzóság vizsgálatában egy jól összeállított teszt segítségével. Kutatásaink során össze-

állítottunk megfelelő hangzó-összetételű vizsgálati anyagot, amely „előhívja” és szemléletesebbé teszi az adott problémát. A normál értékek meghatározásával diagnosztizálhatóvá tettük a beszédbeli kóros elváltozásokat. A műszer lényege, hogy nemcsak az elváltozást képes kimutatni, hanem annak mértékét is. Az adatok (kép, hang) archiválhatósága miatt a beszédterápia és a műtétek hatékonysága is nyomon követhető. Vizsgálataink során statisztikailag igazoltuk, hogy az életkor és beszédképzettség szerint igen eltérő különbségek vannak a mért nazalitási értékek között.

A vizsgálatok kimutatták, hogy az objektív mérés esetén is célszerű úgynevezett orális mondatokat használni, amelyekben nem találhatóak nazális mássalhangzók. E mondatok értékei tájékoztatnak a leginkább a nyílt orrhangzós beszéd kóros elváltozásairól. Munkánk során a különböző típusú feladatoknak megállapítottuk a normál értéktartományát, amely segít az ettől eltérő kóros elváltozások felismerésében. Következtetéseink szerint az életkor és a beszédképzettség nagymértékben befolyásolja a mért értékeket, ezért célszerűnek láttuk ezeket a csoportbontásokat.

A következő nazogrammal bemutatjuk egy 6 éves nyílt orrhangzós kislány beszédét.

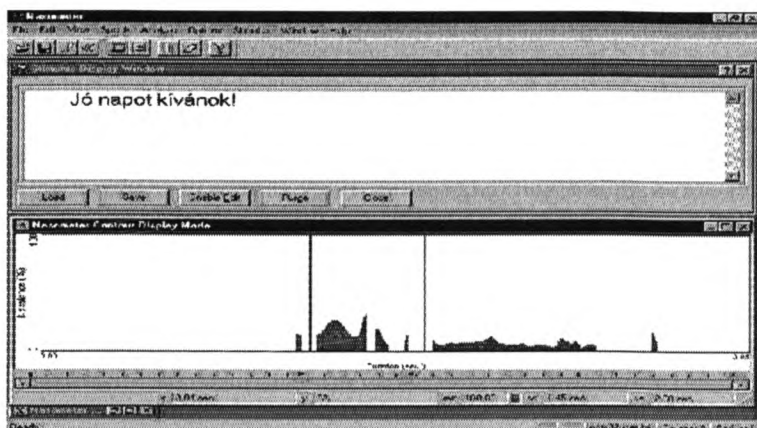


1. ábra: Műtét előtti nazogram Zsuzsi kutyája ugat mondatunk esetében

A nazogramból megállapítható, hogy minden hangzó értéke rendkívül magas. A nazométerrel megadott közép-, minimum- és maximumértékekből is következtethetünk a beszédbeli kóros elváltozásra, amelyet a nazogram még szemléletesebbé tesz.

A program lehetőséget kínál a rövidebb terjedelmű hangfelvételek elemzésére is. Figyelemre méltó rugalmasság jellemzi a szoftver adatkezelését. Adatszerkesztési módban a felhasználó, mind a jobb, mind a bal vertikális kurzort használhatja az értékelésnél, attól függően, milyen terjedelmű és a megjelenített hanganyagon belül pontosan melyik részletre van szüksége. A beépített program ezután megjeleníti a kurzorok között mért nazalitási értékeket. Ily módon kivághatunk hanganyagokat, és ki is törölhetünk olyan felvételeket, amelyekre nincs szükségünk. Ki tudunk választani egy másik programot is, amely a kurzorok közötti adatok statisztikáját számítja ki.

Ezek a statisztikák tartalmazzák a közép-, a minimum- és maximum értékeket, az idő intervallumát, valamint a jobb és bal kurzorok értékeit. A mért nazalitás kiírható a feladat elvégzése után. Az értékekből megállapítható a vizsgált személy nazalitása és



2. ábra: A Jó napot kívánok nazogramja, ahol a jobb és bal oldali függőleges vonal (kurzor) a kívágot hanganyagot mutatja

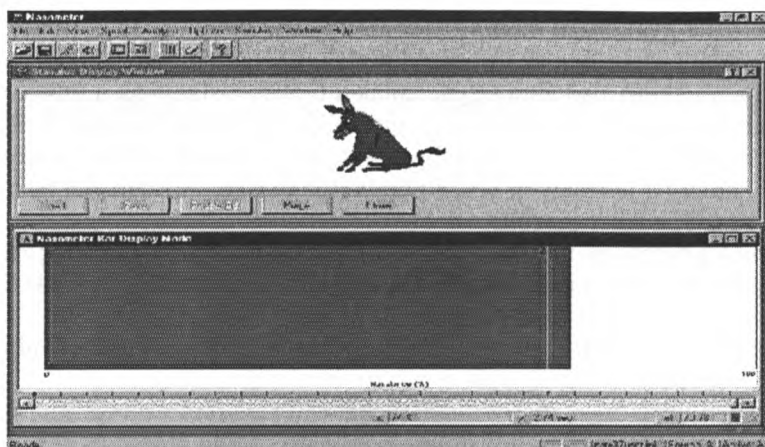
az előzetes vizsgálataink során megállapított normál értékek alapján következtethetünk a beszéd jellemzőire (nyílt, zárt, vegyes orrhangzós beszéd).

Az x-tengely mutatja az időt, az y tengely a nazalitás %-os értékét. Az x tengelyen mutatott idő hosszúsága változtatható. Ez lehetővé teszi a használó számára, hogy külön analizálja az értékeket 2, 4, 6, 8, 20, 40, 60, 80 vagy 100 másodperces időintervallumban. Az adatok mérése a különböző időtartamokkal lehetőséget nyújt arra, hogy megvizsgáljuk a teljes hanganyag mért nazalitása mellett annak változásait is a válaszadás rövidebb periódusai alatt. Ez különösen fontos és hasznos speciális funkciók értékelésénél, például lehetséges neurológiai zavaroknál. Ezen kívül biztosítja a nazalitás kis mértékű változásainak felismerését is.

A beszédterápia alkalmazása során

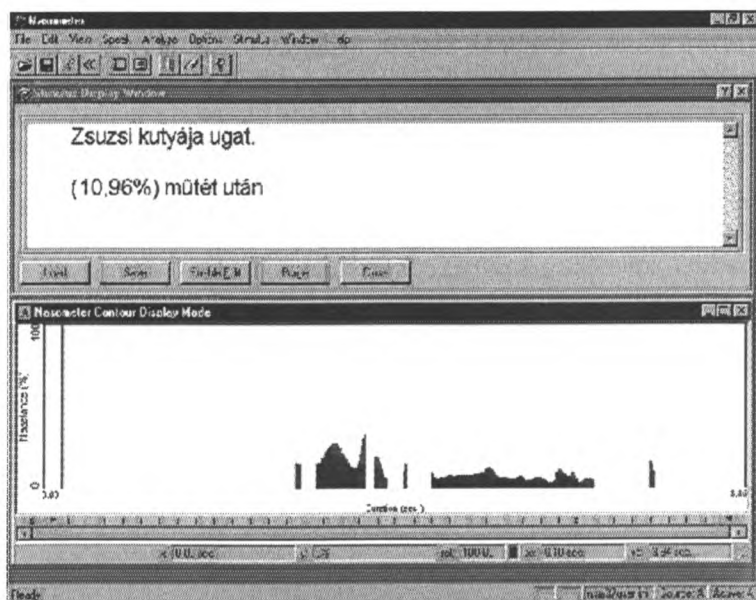
A számítógép képernyője dinamikus nazalitást mutat az y tengelyen. Ezen kívül ott is megtalálunk egy kurzort, amely a válasz alatt észlelt legmagasabb nazalitási értéken, szinten áll. Ezt a lehetőséget használja ki a logopédus a terápia során. A programmal beírható az elérendő cél, a kívánt nazalitási érték. Ezután ez megjelenik a képernyőn, mint referenciaérték. Ennek változtatására is mód van. (Lásd a 49. lapon a felső képet.)

Az x tengelyre helyezve a nazalitási értéket, a gyermek nagyobb motivációt kap a játékos foglalkozás keretében kitűzött feladatként: beszéljen bele a hengerbe úgy, mint egy csacsi: „i-á”, hogy a hangjával besatírozza a képernyőt a vonalig. Cél a kóros hipernazalitás mértékének csökkentése a hangok ejtése közben, az aktuálisan elvárt teljesítmény értékének megfelelően (tetszőlegesen) beállított referenciavonal elérése, illetve túllépése a képernyő beszínezésével. Amint az a felvételen is látható, az értékek – a színnel kitöltött terület – növekedését várjuk, a nazalitás csökkenésével. Eközben a logopédus egy „cselt” alkalmaz, mégpedig úgy, hogy a mikrofonokat megfordítja (a szájüreg elé került az orrmikrofon, az orr elé pedig a szájmikrofon). Ezt a „cselt” azért használja a logopédus, mert a kisebb gyermekeket erősebben motiválja egy adott érték növelésére irányuló törekvés, mint a csökkentés. Ilyen módon is tudjuk használni ezt a mennyiségi indexet, mint célszintet a terápia alatt.



Az adott feladatnál fontos tényező a két hangzó egymásra hatásának figyelembe vétele. A kevésbé nyílt színezetű, megerősített hangzó pozitív hatását várjuk a fokozottabban nyílt hangzóra. Ez alapján a feladat meghatározható úgy, hogy első lépésben az összes magánhangzót kiejtjük, majd kiválasztjuk a legkevésbé nyílt színezetű hangot, és ezzel összekapcsolva ejtjük a többi.

A beszédterápia során az új hangképzési folyamat kialakításáról, valamint a rossz régi, már automatizált és stabilizált leépítéséről, törléséről van szó. Új funkciók mozgásfolyamatok elsajátítását kell biztosítani. Ez egy tanulási folyamat, amely főleg szenzomotoros hatáskörben érvényesül. E tanulás során állandó gyakorlás és ismétlés révén a fiziológiás szenzomotoros csatolások stabilizálásának kell létrejönnie, illetve



kialakulnia. Ez a gyakorlási mód állandó irányítást, ismétlést és korrekciót igényel. A beszédterápiát tartalmilag az új beszédminták megtanulásának folyamata jellemzi.

A 49. lapon látható alsó ábra ugyanannak a 6 éves kislánynak a műtét és terápia utáni nazogramja, amely szemléletesen illusztrálja a javulást. Míg műtét előtt 51, 12% volt a mért nazalitási érték, addig a műtét és terápia beszédtanítási gyakorlatok után ez 10, 96%, amely a normál, ép beszéd értékét képviseli. A számadat és a nazogram önmagáért beszél, a siker igazolt.

A nazométer hatékony módszert jelent a beszédkorrekció során a logopédus munkájában (ajak- és/vagy szájpada-hasadékos, nagyothalló, afóniás gyermekek beszédtanítása) vizuális önkontroll segítségével.

Segítség a logopédusnak, megerősítés a gyermeknek és a szülőnek, aki kulcsfontosságú a terápiaiban.

Alkalmazásának előnyei más vizsgálati eljárásokkal szemben objektív, non-invazív, fájdalom- és kockázatmentes, jól dokumentálható, archiválható és reprodukálható, ezáltal alkalmas az orrhangzóság változásainak nyomon követésére.

Egyaránt segítséget jelent az elméleti kutatók és gyakorlati szakemberek (logopédusok, foniáterek, orvosok) számára.

Irodalom

- Fritzell B. (1976): Palatal function. In: Hinchcliffe, R., Harrison (szerk.): Scientific Foundation of Otolaryngology. D. W. Heinemann Medical Books LTD: London, pp. 484–493.
- Guerrier, Y., Characon, R., Dejean, Y., Morgon, A., Freyss, G. (1978): *Pathologie fonctionnelle du voile du palais et sa réhabilitation*. Librairie Arnette: Paris.
- Haapanen, M. L. (1993): Honottava lapsi. In: Iivonen, A., Lieko, A., Korpilahti, P. *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. Ykkös-Offset Oy: Vaasa. pp. 7–27.
- Hirschberg Jenő (1986): *Szájpad-elégtelenség*. Medicina Könyvkiadó. Budapest, pp. 13-24.
- Seeman M. (1974): *Sprachstörungen bei Kindern*. Berlin-Jena.
- V. Kovács Emőke (1998): Az orrhangzós beszéd. In: U. ő. (szerk.) *Logopédiai Jegyzet I.* . Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, pp. 187–225.
- V. Kovács Emőke (2001): Az orrhangzós beszéd. OKI kézirat.

Szükség van-e a poszternyelv tanítására?

A szaknyelvtanítás során tanítási célként reálisan merül fel a poszterkészítés is. A szakmai szereplés (vagy másképp szólva a szakmai kommunikáció) egyik formája a különböző szakmai találkozásokon megjelenő külön műfaj, az úgynevezett poszterbemutató, amelynek során a következő történik. Vegyünk példaként egy orvosi témájú konferenciát. A konferencián elhangoznak előadások, természetesen vizuális szemléltetéssel. Ehhez kapcsolódnak a hozzászólások és a vita. Ezt a hagyományos formát egészíti ki egyre inkább a poszterbemutató, aminek megjelenését azzal lehetne indokolni, hogy gyorsuló világunkban egyre több információt kell egyre rövidebb idő alatt és egyre tömörebb formában közölni és befogadni.

Mi is a poszter? A poszter egy olyan faliújságszerű vizuális közlési forma, amikor egyetlen, adott terjedelmű lapon a szöveges és képes közlési mód kombinációjával a poszter készítője a lehető legtömörebb formában fejt ki mondanivalóját. A poszter úgy rövidíti le a konferencia idejét, hogy a poszter készítője nem ismerteti elejétől a végéig a témát a hallgatóságnak, hanem közszemlére teszi ki a poszterét többnyire egy állványra, a konferencia résztvevői pedig – ha óhajtják – megismerkedhetnek vele.

A poszterbemutató két fajtáját ismerjük: 1) poszterbemutató egyéni eszmecserevel; 2) poszterbemutató nyilvános vitával.

Az elsőnél a poszterek a konferencián egy bizonyos ideig ki vannak állítva. A konferencia egyik napján a program szerint úgynevezett „*poster session*”-t tartanak, amikor a hallgatóság körbemegegy, nézegeti a kiállított posztereket és kérdéseket tesz fel, konzultál a poszter készítőjével, aki ott áll a posztere mellett.

A másodiknál a poszterek nincsenek kiállítva az egész konferencia idején, hanem beiktatnak egy meghatározott ideig tartó poszterszekciót (*poster discussion session*). Ez a *poster discussion session* két részből áll: Előbb a résztvevők körbemegehetnek és egyénileg konzultálhatnak a poszterkészítővel, majd pedig egy elnök vezetésével nyilvános vitát tartanak. Minden egyes poszterkészítő röviden összefoglalja poszterének tartalmát és ezután nyilvánosan, az egész publikum előtt feltett kérdések hangoznak el, amelyekre a poszterkészítő válaszol.

A poszter tehát hatékonyabb formája a kommunikációnak a konferenciákon, mint a hagyományos szóbeli előadás, mert lehetővé teszi, hogy több ember egyidejűleg ismertessen egy témát és hogy a hallgatóság minden egyes tagja korlátozás nélkül kérdezhessen és kötetlen vita alakuljon ki.

Még két általános megjegyzés:

1. Noha a poszter vizuális műfaj (olvasandó szöveg és képi szemléltetés, pl. képek,

ábrák, grafikonok, táblázatok stb. együtt), ennél a műfajnál a szóbeliség is fontos szerepet játszik, hiszen a poszter készítőjének kérdésekre kell válaszolnia, meg kell magyaráznia álláspontját (itt tehát szóbeli interakció zajlik). Ezt a tanításban sem szabad elfelejteni: a hallgatót nemcsak a poszter írott részének megformálására tanítjuk, hanem a szóbeli szereplést is gyakoroltatnunk kell.

2. A poszterkészítésnek az a célja, hogy felhívja a figyelmet a „munkára”, azaz a kutatásra, a vizsgálatra, a kapott eredményekre és esetleg a jövőre vonatkozó kutatási tervekre, és nem célja a magyarázat. (A magyarázatra akkor kerül sor, amikor jönnek az érdeklődők és kérdeznek.)

Mi a nyelvtanár feladata? Semmiképpen sem a technikai kivitelezés (a képi, vizuális anyag megválasztása, összeállítása és elrendezése, noha mintát erre is bemutat), hanem a minden poszterben meglévő szövegezés, az írott szöveg megformálásának, vagyis egy speciális írásbeli fogalmazásnak a tanítása.

Milyen a poszter írott szövege? Már első látásra is szembetűnő, hogy ez a szövegezőmód kötött szerkesztésű, szinte szabványszerű, a közlendő tartalom megformálása gyakran klisészerű.

A szövegezés tartalmi-szerkezeti tagolódása

A legtöbb esetben a szakcikkekben jól ismert úgynevezett IMRAD (*Introduction, Methods, Results, and Discussion*) szerkezeti sémát követi kisebb módosításokkal (a szakmai gyakorlatot követve angolul adjuk meg az elnevezéseket). (Lásd az 1. sz. mellékletet.)

Hogyan jelenik meg az IMRAD a poszterben?

Introduction (gyakran *Background*, de lehet *Aim* vagy *Objective* is). Mit tartalmaz? A kérdés exponálását, azaz ténymegállapítást az előzményekről, például a vizsgált kérdés publikációkban már napvilágra került, de valamilyen aggály, hiányosság is felmerül vele kapcsolatban, ezért további vizsgálatra, kiegészítésre van szükség és ez az indíték szolgál a poszter céljának kijelölésére, legtöbbször valamilyen vizsgálat vagy kísérlet elvégzésére.

Ennek megfelelően a bevezető rész általában két részből áll: a kérdés feltevéséből (ténymegállapítás) és a célkitűzésből.

Methods. A vizsgálat, kutatás lépései. Hogyan folyt le ez a vizsgálat.

Results. A vizsgálat, a kutatás által feltárt eredmények. Jegyezzük meg, hogy ennek a résznek kell a legterjedelmesebbnek lennie, és az ábráknak is elsősorban ezt kell illusztrálniuk, sőt előfordul, hogy az egész RESULTS rész csak ábra.

Discussion. Ezt a részt a poszternél legtöbbször el is hagyják és csak a konklúzió marad meg.

Conclusion. Az eredményekből levonható következtetések és esetleg a jövőre vonatkozó tervek igen tömören, pontokba foglalva.

Nyelvi megformálás, példákkal

A poszterek szövegezésének nyelvi megformálását, példákkal illusztrálva, a mellékelt táblázatban foglaltuk össze (lásd az 53. és 54. lapon.)

Nyelvi megformálás szempontjából a *Discussion/Conclusion* a legáttekinthetőbb, úgy is mondhatnánk, leginkább klisészerű rész. Az igeidők használatában sem túl változatos, főleg csak Simple Present Tense figyelhető meg Ennél a résznél a *to be*, *to have*

A poszter tagolódása	Igealakok (igeidők, aktív-passzív alakok)	Gyakori igék, igés kifejezések	Példák
INTRODUCTION 1. Ténymeg- állapítás	Simple Present Present Perfect	to be associate with is thought to be demonstrate document show	study is a collaborative effort ... it is not fully understood but is thought to be ... previous studies have used ... have demonstrated... have shown ... have documented... have linked ... it has been associated with ... bacterial components have been in the focus of research ...
2. Célkitűzés	Simple Past	to be the aim was to aim to investigate carry out evaluate assess design	the aim of the study was to evaluate ... this study investigated ... it was designed to compare ... this study was carried out to ... objective is to assess ... we assessed ...
METHODS	Simple Past Passive Voice	select calculate collect to be assigned to to be defined as to be used for	subjects were assigned ... tumour markers were measured ... symptoms were selected ... dust levels were calculated ... particles were collected ... PM10 was sampled from ... unstable angina was defined as ...
RESULTS	Simple Past Passive Voice	there is reveal confirm observe associate with eliminate establish to be related to there is no association	blot analysis revealed that... analysis confirmed that ... the benefit was observed ... the increase in concentration of SO2 was associated with ... the prevalence of bronchitic symptoms however showed a tendency of ... there was no significant association between ... lung inflammation did correlate with the bacterial components ... mutations were identified with FH ... the number of mutations was normalized ... these changes were eliminated ... the correlation analysis revealed ...

DISCUSSION / Conclusion	Present Tense	<p>to have to be there is</p> <p>suggest represent appear to have is needed to to be required provide it seems to be associated with can be recommended must be evaluated is likely to be</p>	<p>the air pollution caused by the power plant has a long-term effect ...</p> <p>there is some suggestion in this study that spatial associations between ...</p> <p>Down regulation of PP2A-Ca seems to be associated with ...</p> <p>it is clear that the choice of exposure measure is likely to have an important effect on ...</p> <p>mutation analysis is needed to exclude or confirm the diagnosis of AIP ...</p> <p>state health needs appear to have little effect on ...</p> <p>the settlement represents an unrealized opportunity to reduce morbidity ...</p> <p>the results suggest that the greatest influence on toxicity from airborne particulate pollution may stem from ...</p> <p>modification will be required in ...</p>
----------------------------	---------------	---	---

igével találkozunk gyakran, valamint a *sg. confirms that...* szerkezettel, és előfordulhatnak bizonyos kötőelemek, mint pl. *although, nevertheless, however*, valamint az árnyalt, nem abszolút érvényű ténymegállapítások a valószínűség kifejezésére; olyan nyelvi alakok, mint *is likely to, seems to be, appears to be* és természetesen a *may* segítségével.

Végül: a poszternyelv tanítása során ki kell tűznünk a vázlat szerű fogalmazástaniítás célját is, mert a poszterkészítés során a még nagyobb fokú tömörítés és a gazdaságos helykihasználás (hiszen a poszterben a vizuális szemléltetésnek kell a fő helyet kapnia!) megköveteli, hogy ne mindig teljes mondatokban, hanem csak vázlatpontokban fogalmazzunk. A vázlatpontos fogalmazásnak a legfőbb jellemzője az igék hiánya. Ebben a kifejezésmódban ugyanis nem cselekvéseket, hanem tárgyi valóságot, tárgyi megnevezéseket kell nyelvi formába öntenünk. Természetesen az igék hiánya nem jelentheti azt, hogy a vázlatpontos részek ne lennének jól megformáltak.

Összegezés

Ebben az írásban egy új nyelvtanítási (pontosabban szaknyelvtanítási) célkitűzés néhány elvi szempontját vázoltam fel. Izgalmas kihívást jelent számomra ez a téma, hiszen egy, a gyakorlatból merített nyelvhasználatfajtát kellett a szaknyelvtanítás elvi szintjén modellálni mielőtt nyelvórai feldolgozásra kerülne. De nyilvánvalóan ennél is izgalmasabb lesz majd az a fázis, amikor a hallgatóknak a saját maguk által készített posztereiket kell bemutatni a nyelvórán.

Irodalom

First Annual AIRNET Conference, London 11-12 December 2002.

<http://airnet.iras.uu.nl/posters>

(A nyelvi példákát is az itt bemutatott poszterekből vettem.)

Associations between air pollution and prevalences of respiratory symptoms of school children around the biggest coal-fired power plant of Hungary

Rudnai P¹, Virágh Z¹, Varró M.J¹, Szeremi M², Gombkötő Gy²

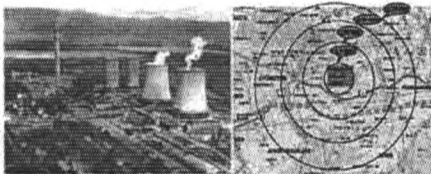
¹National Institute of Environmental Health, „Fodor József” National Center for Public Health, Budapest

²Institute of County Heves of the National Public Health and Medical Officers' Service, Eger

BACKGROUND

The MATRA Power plant with its 836 MW capacity has been in operation since 1969. It is based on a huge lignite field exploited locally.

In the frame of the National Environmental Health Action Programme we performed a survey on the respiratory health of children living in 43 settlements within a distance of 20 kms around the power plant.



RESULTS

1. There was no significant association between the prevalence of respiratory symptoms among the 8-10 year old school-children of the 43 settlements studied and the distance from the power plant, within a radius of 20 kms. (Table 1).

2. The prevalence of bronchitic symptoms, however, showed a tendency of increase with increasing distance but it was statistically not significant (non-parametric trend: $\chi^2=1.97$, $p=0.16$).

3. There was a statistically significant ($p=0.012$) association between the adjusted prevalence of bronchitic symptoms and the 18 year average of SO_2 concentration (Table 2).

4. There was a tendency of increased risk of bronchitic symptoms associated with the 18 year average level of both total sediment dust and its water-soluble fraction, though this associations were statistically not significant.

Table 1. Prevalences (%) of respiratory symptoms among 8-10 year old children in settlements of various distances from the power plant

Distance	Bronchitis	Asthma	Allergy
0-5 km	15.5	12.9	10.7
5.1-10 km	15.8	11.9	10.4
10.1-15 km	14.4	10.7	10.3
15-20 km	17.8	14.1	13.7
Total	15.1	13.1	10.9

Table 2. Associations of 10 year average SO_2 and NO_2 levels and prevalence of respiratory symptoms of 8-10 year old children*

Symptoms	SO_2 OR (95% CI)	NO_2 OR (95% CI)
Bronchitis	1.02 (0.84 - 1.23)	1.07 (0.89 - 1.29)
Asthma	1.08 (0.94 - 1.23)	1.02 (0.86 - 1.19)
Allergy	0.89 (0.68 - 1.17)	0.94 (0.76 - 1.17)

*Adjusted for age, gender, mother's smoking, season, time of respiratory tract disease in early childhood, and moulds

Table 3. Associations of 10 year average levels of total sediment and its water-soluble fraction and prevalence of respiratory symptoms of 8-10 year old children*

Symptoms	Total sediment OR (95% CI)	Soluble fraction OR (95% CI)
Bronchitis	1.04 (0.81 - 1.35)	1.00 (0.84 - 1.19)
Asthma	0.93 (0.68 - 1.27)	0.94 (0.78 - 1.13)
Allergy	0.88 (0.68 - 1.14)	0.80 (0.62 - 1.04)

*Adjusted for age, gender, mother's smoking, season, time of respiratory tract disease in early childhood, and moulds

METHODS

Study design: cross-sectional

Study area: 43 settlements within a distance of 20 kms from the power plant.

Study population: all children in 2nd, 3rd and 4th grade classes of all primary schools in the settlements (2500)

For the assessment of association between air pollution and respiratory symptoms we selected only those settlements where air pollution data for the last 10 years were also available. They included 7 settlements (all within 15 kms from the power plant) and 808 children.

Exposure assessment: 10 year averages of SO_2 , NO_2 , and sediment dust levels were calculated from the monthly averages between November 1991 and October 2001. Unfortunately, there was no historical data on measurements of particulates available.

Respiratory symptoms and potential risk factors and confounders were assessed at individual level by a questionnaire filled in by the parents.

The questionnaire included questions on:

- family history of respiratory and allergic diseases
- past and present health of the children
- perinatal conditions
- the parents' education and smoking
- the home environment

Statistical analysis: the associations between air pollution and chronic respiratory symptoms were assessed by logistic regression analysis with adjustment for age, sex, mother's respiratory symptoms, lower respiratory tract disease in early childhood and moulds

Questions on cough

- Does your child usually cough in the morning in autumn-winter season?
- Does your child usually cough during the day or at night in autumn-winter season?
- Did your child cough on most days for at least 3 months consecutively in the last autumn-winter season?
- Does your child usually cough up phlegm when he/she does not have a cold?

At least one positive answer = child with bronchitic symptom

Questions on asthmatic symptoms

- Has (his child's) chest sounded wheezing or whistling in the last twelve months?
- Has this child had a dry cough at night in the last twelve months, apart from a cold or a chest infection?
- Has this child woken up at night by wheezing in the last twelve months?
- Has this child ever had asthma, diagnosed by a doctor?

At least one positive answer = child with asthmatic symptoms

Questions on allergies

- Is this child allergic to house dust?
 - pets?
 - pollen?
 - food?
 - medicine?
 - anything else?

At least one positive answer = child with allergic symptoms

CONCLUSIONS

1. The air pollution caused by the power plant has a long-term effect on health of the people living in a distance more than 20 kms from the Power Plant.

2. Though the most relevant pollutants, the particulates have not been monitored in that area, the associations between the adjusted prevalence of bronchitic symptoms of 8-10 year old school-children and their lifetime exposure to SO_2 and (sedimented) dust hypothesise that other pollutants which were emitted by the same source but not measured, especially airborne particulates, may have contributed to the health effects observed.

Kalandozások az orosz nyelvű Interneten – balti országok

Az alábbi írás műfaja nehezen meghatározható. Terjedelmi okokból a tárgyi ismerethalmaz tudományos igényű, szisztematikus bemutatása csak méla vágy maradhat. Az ilyen szándékot ezen túl óhatatlanul szubjektív megállók szakítják meg. A szerző nyelvész és gyakorló nyelvtanár, ezért ha – korántsem céltalan – kalandozásai során ilyen témákra bukkan, nem megy el szó nélkül mellettük. Az Internet mindkettőhöz, tehát az átgondolt kereséshez és a laza bolyongás közbeni rácsodálkozásokhoz is ragyogó eszköz. Szinte gyakorlati szociológiai tanulmányokra is lehetőséget nyújt. Az írás a Szovjetunióból kiszakadt, magát egyre inkább megtaláló, Európához csatlakozó, rekapitalizálódó országok új problémáit, szemléletmódját, valamint az oroszokhoz való viszonyt, a mindenkori nyelvpolitikai helyzetet mutatja be néhány mozaikkockán.

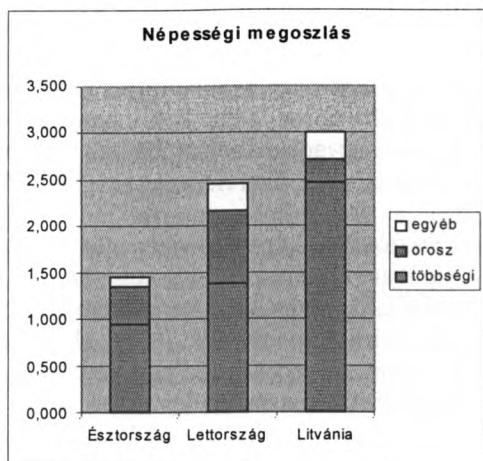
Népességi arányok és Internet-penetráció

Az orosz kisebbség aránya az együttesen csaknem 7 millió ember lakta balti országokban a lakosság ötöde, bár országonként számottevő eltérések mutatkoznak. Az 1998. évi adatok szerint a népesség millió főben kifejezett számát és összetételét az alábbi táblázat megfelelő oszlopai, illetve az első ábra mutatja [1]. A népességi arányok „egyéb” oszlopában szereplők is alapvetően szláv gyökerűek – főként beloruszok, lengyelek, ukránok –, jobbra a szovjet időkben települtek be, és az egyes balti államok függetlenné válásakor feltételezhetően közelebb állt hozzájuk az orosz, mint a helyi többségi nyelv.

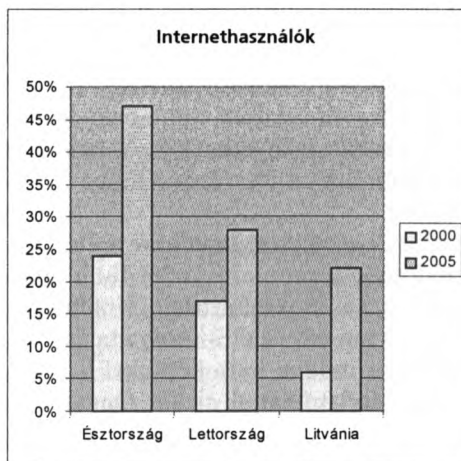
Az Internet penetrációja eléggé eltérő az egyes országokban. Egy elemzés 2000. végi valós adatai és 2005. évi prognózisa [2] szerint az Internetet használók aránya egyrészt mindhárom országban dinamikusan növekszik, másrészt Észak–Dél irányban haladva folyamatosan csökken, ahogy a táblázat utolsó két oszlopa és a második ábra is mutatja. A prognózis legalábbis Észtország tekintetében minden bizonnyal alulbecsült, mi-

1. táblázat

	Lakosság	Népességi arányok			Internet használók	
	millió fő	többségi	orosz	egyéb	2000	2005
Észtország	1,45	65%	28%	7%	24%	47%
Lettország	2,46	56%	32%	12%	17%	28%
Litvánia	3,01	82%	8%	10%	6%	22%



1. ábra



2. ábra

vel 2002 nyarán már 41% körül volt az Internethez csatlakozottak aránya [3]. Csak összehasonlításként: Közép- és Kelet-Európa országainak sorában hazánk Észtország és Lettország közötti egy főre jutó mutatókkal rendelkezik, Oroszország pedig Litvániánál is gyengébb [3], [4]. Az észti előny nem meglepő annyiban, hogy az európai élmezőnyben lévő skandináv államok, ezen belül különösen Finnország mintája és közelsége itt érvényesül a legjobban.

A fenti adatok alapján megbecsülhető a térség orosz ajkú internetezőinek jelenlegi száma is. Az elterjedés népességen belüli egyenletes eloszlását feltételezve ez körülbelül $160 + 200 + 40$, azaz kerekén 400 ezer fő lehetett az ezredfordulón. Ma már biztosan meghaladja a félmilliót.

A DELFI portálok

A DELFI a Baltikum egyik vezető portálja, egy közös kiadói vállalkozás tartja fenn. Különlegessége, hogy mindhárom országban hasonló, de a helyi sajátosságokat is tükröző mutációban létezik. Az észti és a lett mutáció a nemzeti nyelven kívül orosz – előzésekkel majdnem egyenértékű, tehát alig szűkített – változatban is elérhető.

Az aktualitások és hírek a minőség igényességével készülnek, napi legalább két frissítéssel. Természetesen van nap fotója, nap kérdése, időjárás, valuta árfolyamok, SMS-küldés balti mobil-szolgáltatók előfizetőinek.

A portálon szereplő *katalógus* legfelső szintű címszavai az észti mutáció eredeti sorrendjében a következők: autó, szórakozás, számítógép és Internet, média és sajtó, művelődés és kultúra, társadalom, mezőgazdaság, kereskedelem, üzlet, étel és ital, gépek és eszközök, egészség, szolgáltatások, ipar, építkezés és közlekedés. A második szint is még orosz nyelvű, de ezt követően a tételes végpontokon a katalógus már észtibe vált. A lett mutációban a katalógus fejlettebbnek és bővebbnek tűnik, és az alacsonyabb szinteken is majdnem teljesen orosz nyelvű, ráadásul minden katalógusba felvett végponti lap nyelvét vagy nyelveit is jelzi (általában lett, orosz, angol vagy német). Némi túlzással azt mondhatjuk, hogy akár innen is felgöngyölíthető a teljes balti Internet.

Regisztrált felhasználók a *My DELFI* cím alól saját Internet-lapokat hozhatnak lét-

re. Ezen túl ingyenes levelező szolgáltatással, keresőgépek folyamatosan megújított listájával, virtuális áruházzal (ez már nem orosz nyelvű) is rendelkezik.

Lényeges eleme a letterszági mutációnak a *DELFI Woman*. Ők is tudják, hogy az internetes társadalom egyre nagyobb mértékben épül a nőkre, elébe kell menni tehát az ő speciális igényeiknek is. Az egyes alcímek ezeknek az igényeknek próbálnak keretet nyújtani: Légy egészséges, Otthon és család, Divat és szépség, Szerelem és szex, DELFI Doktor.

Egy sor ráadást tartalmaz a *DELFI extra*. Elektronikus képeslap vagy igazi virág küldése, esti programajánlat Tallinnban vagy Rigában, térképek és még sok-sok más, érdekes, hasznos információ. Különleges pontja a DELFI extrának a „Detranszliterátor”. Ez a furcsa név ötletes szolgáltatást takar. Ha nincs cirill klaviatúránk, itt egy ablakba alkalmas módon latin betűkkel is beírhatjuk az orosz szöveget, majd egy gombnyomással átalakíthatjuk cirillé. Onnan kivágható és más alkalmazásba illeszthető. A szabályok egyszerűek. Amennyire lehetett, minden betűt a hangérték vagy forma szerint „a maga helyén” hagytak, másokat így kell beírni: :Ж – ZH / Ч – CH / Ш – SH / Ц – SCH / Ъ – ‘ / Э – -E / Ю – JU / Я – JA stb.

Szükség is van erre, mert a portál fenntartói számítanak az olvasók (inter)aktivitására is. A napi néhány tíz–száz új cikkhez, minden hírcsoporthoz kommentárokat lehet fűzni, amelyek a lapok részévé válnak. A kommentárok csatlakozó véleményeket, kiegészítéseket és javításokat tartalmazhatnak. Bárki ismeretlenekkel megvitathatja a feltett kérdéseket. Itt is érvényesek persze a szokásos illemszabályok és meg van szabva a vitakultúra minimuma. A szabályok ellen vétők megnyilvánulásait a moderátorok eltávolítják, súlyosabb vagy ismétlődő esetekben az illetőt IP címe alapján kitiltják. Ugyancsak a bevett eljárásokat követik felhasználóik azonosíthatósága, adatvédelme és a szerzői jogok védelme terén. [5]

Az észtországi Orosz portál elágazásai

Külön lapcsalád az Orosz portál, amely balti információkat nyújt, szórakoztat. Most nem is a laptörzset mutatom be, hanem inkább az elágazásokat sorolom fel, mert jobb összképet ad barangolásom tárgykorében:

- *SiiN (magyarul Itt), ifjúsági portál* – fórumok, АпельSiiN csevegés (ez egy fiatalos nyelvi lelemény: az orosz narancsot észtt végződéssel látták el). Fiatalok írnak fiataloknak aktuális gondokról, örömeikről, álmokról. Tervezik, hogy a SiiN egyesület mindent összegyűjt a fiatalok számára.
- *B&D Data, európai Internet katalógus* – tág teret biztosít Észtországnak is. Tizenkét nyelvű (ezen belül orosz és észtt) a keresés; bárki könnyen hozzáadhatja saját lapjait; minden ténykedéshez partnerre lelhet látogatója.
- *Body Building* – a megnevezés önmagáért beszél. Az észtt testépítés felvirágoztatására szolgál. Majdnem minden a testgyakorlásról, étkezésről, táplálék kiegészítésről, kémiáról.
- *Narva Tribuun* – hírportál az ország északkeleti régiója számára.
- *Etemos* – mára az észtországi orosz nyelvű hírlap- és folyóirat-terjesztés meghatározó cége. Skandináv keresztretjvény terjesztésével futott fel, később kiadói tevékenységbe kezdett, fokozatosan meghódítva a piacot. Bővítette a profilját képeslapokkal, emléktárgyakkal, írószerekkel, játékokkal. Az internetes lapon kevés az önálló tartalom, inkább csak több mint 400 papír alapú kiadványuk áttekintése,

terjesztésének támogatása a fő cél, azt viszont ragyogóan megoldják. Újdonságokat, árukat és árakat, főbb eladóhelyeket ismertetnek. Címlistájukban 153 oroszországi, 7 észtsországi újság, folyóirat elektronikus változatának linkjeit hozzák. Azt közlik még magukról, hogy most készülnek az oroszországi periodikus kiadványok észtsországi előfizetésének teljes körű közvetítésére. Ez azt jelenti, hogy ilyen lehetőség eddig nem volt az országban. Elgondolkodtató. Megfordult a világ: interneten már most, papíron nemsokára.

- *All-Advertising.com* – minden a reklámról. Az igazi értéke nem a működő tömerek hirdetési lehetőség és csatorna áttekintése, hanem a régiókra rendezett szociológiai és demográfiai adatok, nyilvános marketing felmérések.
- *Tallinn Urban Legends* – mindez a Dobro.ee lapokon (lám, megint egy fantázia-dús orosz-észtsországi internetes nyelvi kapcsolódás: az orosz „jó” melléknév vége átlényegül az észtsországi országjelére, az „.ee”-re). A lap maga művészibe hajló, képek sokaságát mutatja az észtsországi fővárosról. Nem csak a mairól; egy kicsit időben is utazhatunk a múltba.
- *Humántudományi- és Kultúrintézet* – kissé megtévesztő a név magyarra fordítva. Valójában színművészeti, táncművészeti és kórusvezetői főiskola. Karok, szakok, jelentkezőkkel szemben támasztott követelmények.
- *WW2.EE* – II. világháborús hadtörténet. Eredetileg adattár, haditechnikai gyűjtés, volt, majd kiteljesedett dátumokkal, eseményekkel, statisztikákkal, személyiségekkel, egyenruházattal, kitüntetésekkel, makett építéssel stb.
- *MUZ.EE* – a legnagyobb balti zenei portál, Észtország egyetlen orosz nyelvű zenei hálózeme. Show hírek, koncertek, lemez előzetesek, körképek és körkérdések, interjúk, slágerlisták, retró, vélemények, versenyek, adatbázis, előadók, technika és sok más, ami mind-mind a zenéhez kapcsolódik. [6]

Női és gyermeklapok – színesen, oroszul

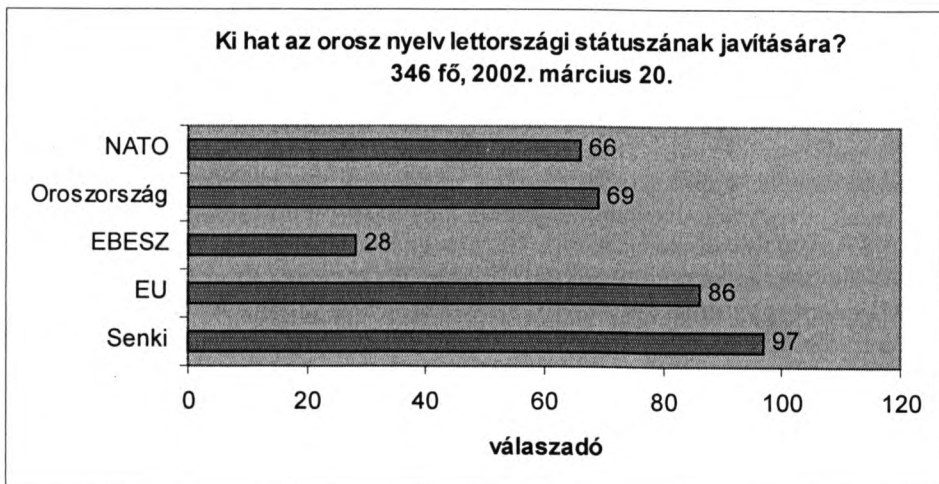
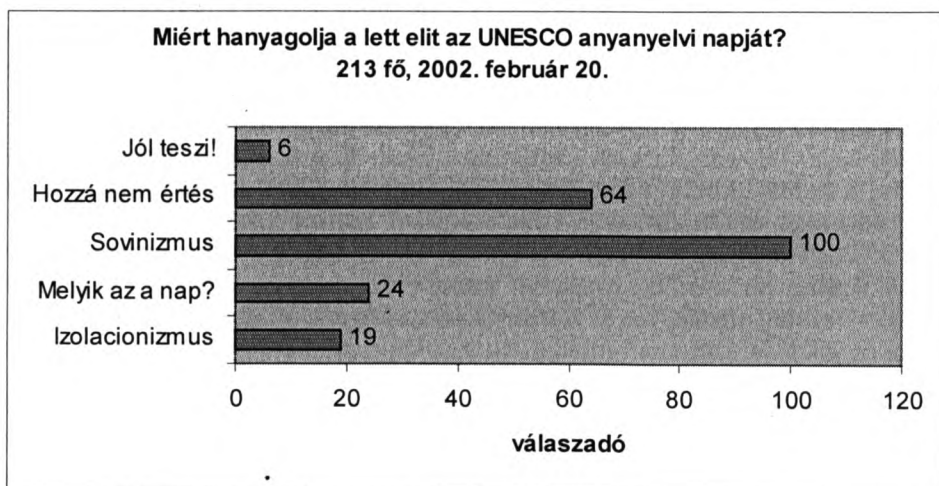
A teljesség igénye nélkül csak két példát említek. A lettországi *Szeretlek!* (Люблю!) női magazin elektronikus változata talán egy fokkal magasabbra helyezi a mércét a hazai *Kiskegyed*nél, de a célcsoportok nyilván hasonlóak. Külön értéke, hogy a papíron megjelenő hetilap korábbi cikkei 1999. augusztusától kezdve elérhetők a hálón, tehát eléggé nagy anyagot halmoztak fel. [7]

Az észtsországi *Napocska* orosz nyelvű gyerekportálról legjobban a fő címei árulkodnak: Játékpólc, Szülőknék, Kép-tár, Névadás, Folyóirat, Ünnepek, Mesék, Gyermekünk web ring (aki nem tudná, a *web ring* avagy „hálógyűrű” azonos tematikában különböző szerzők lapjainak hosszú láncja, mindegyik egy következőre, az utolsó az elsőre mutat). Negyedik éve havonta jelenik meg a folyóirat új száma, de idővel portál épült köré, amely folyamatosan frissül. Csak az interneten elérhető, olvasói köre messze túlnyúlik Észtország határán. A portál 2002-ben elnyerte az Orosz Internet Akadémia díját. Majdnem egyszemélyes alkotás, szabad idejében Tatjana Jevtyukova az „anyukája”, szerzője, szerkesztője, dizájnere, web-mestere és a *web ring* adminisztrátora (tanult szakmája amúgy repülőgépes irányítástechnikai rendszermérnök). [8]

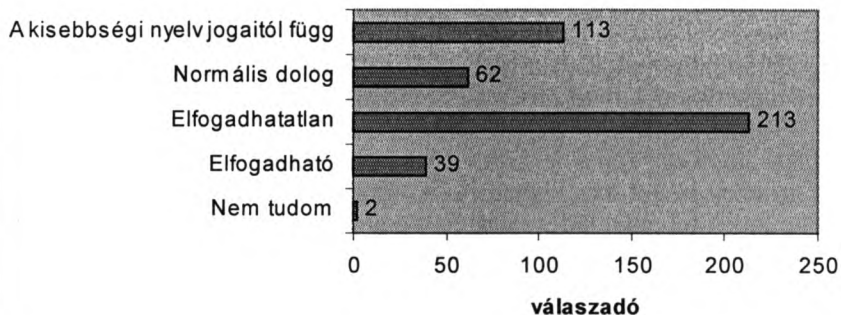
Az Óra – rigai orosz nyelvű internetes napilap

A papíron is megjelenő újság internetes változata nagyon gazdag tartalommal rendelkezik. A címlap mögött sorakozó rovatok: politika, gazdaság, világ, bűnügy, sport, társadalom, kultúra. Ezen túl folyamatosan jelennek meg a hírek az on-line rovatban. Tematikus összeállítások, interjúk bővítik tovább a kínálati palettát. Most mégis egy szűkebb kérdéskört ragadnék ki, néhányat a napi kérdések megszavaztatott válaszai-ból, avagy mini közvélemény-kutatások eredményeiből. A nyelvhasználatra, az orosz nyelv és orosz ajkú lakosság jogi státuszára irányuló kérdéseket tettem át magyarra és ide. A válaszok magukért beszélnek. Az értékelésekor azért jó figyelembe venni, hogy:

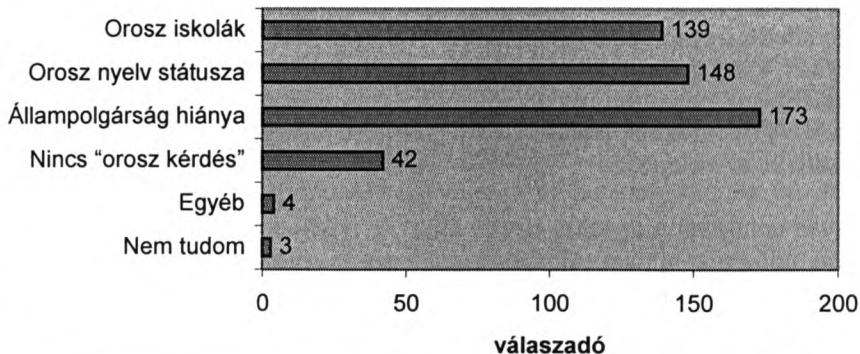
- a kérdésre elsősorban a nyelvi változások által hátrányosan érintett oroszok válaszoltak;
- közülük is az aktív Internet-használók, akik az átlagnál vélhetően jobb anyagi körülmények közt élnek, nyitottabbak.



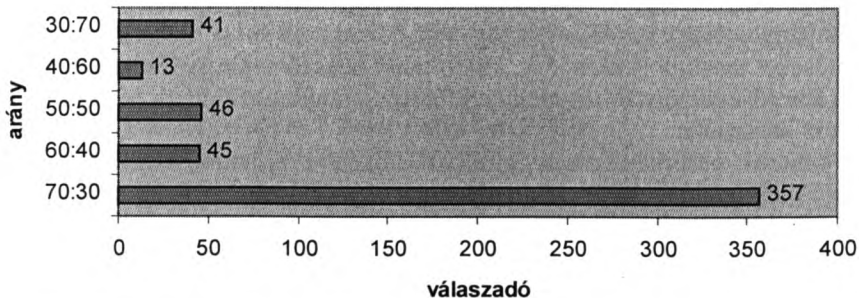
A lett az egyedüli államnyelv. Mi erről a véleménye?
429 fő, 2002. május 15.



Melyik a legfontosabb „orosz kérdés” ma Lettországban?
509 fő, 2002. augusztus 20.



Iskolai nyelvtanítás kívánatos aránya (anyanyelv:államnyelv)
502 fő, 2003. május 12.



Meeting.lv

Bár a lap megnevezésében az angol találkozás szó másra is utalhatna, nemes egyszerűséggel így határozza meg magát: minden Rigáról, oroszul. Orosz ajkú utazókat csalogat a városba, nem is rosszul. Ismerteti a nevezetességeket, turisztikai célpontokat. Gyakorlatias tanácsokat ad a vízum, biztosítás, utazási jegyek beszerzéséhez, szálláshelyek megtalálásához. Nyugtatja az oroszokat: ne féljenek, semmilyen negatív élményben nem lesz részük azért, mert oroszok. Egyik érve: Rigában ma is több orosz lakik, mint lett.

A turisták a lapon egy képes-térképes rigai kiránduláson – előre vagy utólag – minden fontos nevezetességet megnézhetnek. A múzeumok felsorolásánál kis ikonszerű képecskék keltették fel érdeklődésemet. Egy-egy görbe hátú, emelt farkú macskát ábrázoltak. Kisvártatva megtaláltam a magyarázatot is. A legenda szerint egy lett nemzetiségű gazdag kereskedőt 1910 tájékán nem akartak felvenni a város akkoriban németek által dominált szakmai egyesületébe (Gilde). A sértődött illető erre egy házat építtetett a Gilde épülete mellé, és a tetőre hátsójukkal az egyesület felé fordított vas kandúrokat rakatott.

Kiemelten foglalkozik továbbá a lap a várostól mintegy 30 km-re, a Rigai öböl partján fekvő Jurmalával, a hosszan elnyúló, tiszta vizű, nyírek és fenyők szegélyezte stranddal. Egyéb városokra is kitekintést ad, a falusi turizmust is propagálja.

Üzletemberek ugyancsak találnak hasznos tudnivalókat. Szerepel az ajánlatban banki számlanyitás, kártyás és csekkes fizetés, valuta, ingatlan információk, szakkonferenciák és kiállítások, valamint munkaközvetítés (munkaerőt is és munkalehetőséget is ajánlanak). Nyelvészeknek felkeltheti a figyelmét a lap egy következő kis részlete, illetve a csatlakozó okfejtés:

„Hogyan tanuljunk meg lettül egy év alatt? (...) Minden Lettországból élő, de lettül nem tudó orosz ajkúnak általában gondosan felépített magyarázat-rendszere van arra, miért nem tanulja a nyelvet, és miért nincs is rá szüksége. Gyakorta mondják például, hogy – ha már rászánom magam, akkor inkább angolul, németül stb. tanulok, azzal többre jutok. Persze, angolt könnyebb tanulni. Senkit sem kapnak pofon egy teáskannával [никого не били по морде чайником] azért, mert nem tud angolul. Sőt, a gördülékenyen, jó kiejtéssel kimondott ‘máj ném iz Vászja’ a tanerők tetszésével, a társak irigységével találkozik, és egyfajta dicsfényt kölcsönöz a beszélőnek.

Mindez azon a régi szovjet alapvetésen nyugszik, hogy igazán jól csak egy nyelvet, anyanyelvünket beszélhetjük, egy másodikat csak akkor, ha természetfeletti erőfeszítéseket teszünk (különórák, külön tanár hosszú évekig). Ezért aztán a választást a lehető legalaposabban meg kell fontolni, majdnem életünk párjának kiválasztásához hasonlóan.

De nicsak, európai szomszédainkkal találkozáskor rájövünk: három-négy nyelv ismerete elég gyakori, kettő aztán már igen régóta. Hollandiában az autóbusszofőr vagy a rendőr majdnem biztosan válaszol nekünk angolul vagy németül. A finn – lehet, hogy kis hibákkal, ezt nem tudjuk ellenőrizni – beszél svédül, valamire jut társával, és végül mindketten elégedettek.

Szerintem ahhoz, hogy nekilássunk, egy dolgot kell megérteni: a nyelvtanulás nem örökké tartó sziszifuszi munka, hanem belátható kezdettel és véggel rendelke-

ző vállalkozás. Nem túl nagy idő alatt az alapok lerakhatók, a további már gyakorlat dolga.”

A „Hova menjünk?” kérdésre a pillanatnyi válasz az Aqua Villa városi élményfürdő, a Babák klubja vacsorával, műsorral és 11 aktuális mozifilm. Mind célratörő orosz ismertetéssel. Esti programként igényes zenei élményeket, de kaszinót, éjszakai klubokat is felsorol. Utóbbiak zöme péntek este van a tetőponton, és – mondjuk így – ismerkedési szolgáltatásokat is nyújt. Partner kereséséhez persze nem kell a klubokba elmenni, a web-lapon is találhat mindkét nem magának az ártatlan levelezéstől a leplezetlen szexig terjedő széles spektrumon valakit. [10]

A rigai Szabadtéri Néprajzi Múzeum

Hajdani igazi balti utazásom legemlékezetesebb állomását természetesen újra felkerestem így „számítógéppel közlekedve” is. Hamar megtaláltam róla egy rövid orosz ismertetőt a lett múzeumok háromnyelvű lapján. Riga ugyancsak háromnyelvű térképén szintén felleltem a skanzent. Ahogy az 1924-ben alapított hatalmas, gazdag kiállítás a valóságban elbűvölt, úgy most sem kevésbé. Egy VIRMUS – ami bizonyosan a virtuális múzeum rövidítése – nevű, EU támogatású projektum keretében fantasztikus csodát tettek pár hónapja az Internetre, modern programozási technológiákat alkalmazva. Nem kevés pénzből (96 ezer lat, majdnem 4 millió Ft) hozták létre, de megérte a ráfordítást. A skanzen madártávlati képe a kiinduló lap. Már ez is különleges. A szélmalomok vitorláit pörögnek, egyes házikók kéményéből füst pöfökel. Kattintással választhatók ki az épületek. Nemcsak szokványos fotókon, hanem panoráma képeken, sőt három dimenzióban is megtekinthetők! Utóbbihoz izmosabb számítógép és a bön-gészönkbe beépülő megfelelő modul szükséges. Ez a lap csak angolul érhető el. [11]

Doska.lv

Nem több, mint egyszerű hirdetőtábla, de azt jól csinálja. Kellően strukturált módon, 9 fő témakörben, 61 témában adhatunk fel, olvashatunk, kereshetünk apróhirdetéseket. A nyelvezet végletesen kevert. Az orosz szöveg is gyakran latin betűkkel jelenik meg (van aki nem vacakol, simán beírja).

Csak pár példa. Egy „Pausztovszkij összes” 5 latért elvihető, detektívregények már 30 santim körül. Burdát keresnek nagyméretű férfiruha szabásmintákkal. Másfél lat/lap árban vállal valaki spanyol, portugál, német, orosz fordítást, oda és vissza. Az „egyéb” témakör alatt egy illetőnek nagyon kellene borzszír, gyógyászati célra [для лечения очень нужен барсучий жир]. Ja, és aki mondjuk Jelgavában akar építési telket venni, nehogy kihagyja a lapot! [12]

A litván „Öt kontinens” cég lapcsaládja

A „Penki kontinentai” vagy röviden 5ci egy 1992 óta működő, folyamatosan terjeszkedő nagy informatikai cég, információs-, banktechnológiai, illetve szoftver fejlesztési tapasztalatokkal. Ha valaki a litván Interneten oroszul kezd keresgélni, előbb-utóbb munkájuk eredményébe (vagy beléjük) botlik. Sok mindent tettek, de úgy tűnik, étvágyuk is csillapíthatatlan. Vannak még persze rajtuk kívül nagy portálok (pl. a Centras, Info, Laikas, Omni, Sala vagy a már említett DELFI), de azok csak litván nyelvűek.

Az 5ci friss híroldala négy nyelvű (LIT, ENG, RUS, GER), bár az egyes nyelvi vál-

tozatok jelentősen eltérnek egymástól. A hírek a lehető legszélesebb spektrumot ölelik fel. Sajátos PR stratégiával, nyomulós módon az 5ci a maga céghíreit is hozzáragasztja a listához. Ezek szerint most éppen harcban állnak a kábelcsatornákat birtokló Vilniaus energija céggel, hogy optikai kábeleiket befűzhessék a meglévő infrastruktúra mellé. Övék az ugyancsak négy nyelvű legnagyobb litván keresőportál is. Szintén ők üzemeltetik a litván Top100 lapot, amely a látogatottságokat méri, és a hálózemeket népszerűségi sorrendbe rendezi. Megtudjuk azt is a statisztikákból, hogy a litván Internetet böngészők közül a legtöbben az MSIE 5-öt használják, Windows 98 alatt és Vilniusban laknak.

Egy újabb nemzetközi projektbe is belevágott az 5ci, amely az Ambasada nevet viseli. Ez már ötnyelvű, a fentiek mellé belépett a lengyel is. Az Ambasada nagy részletességgel, almanachszerű formában feldolgozott 18 országot (Magyarország egyelőre nincs köztük) földrajz, történelem, gazdaság, kultúra, társadalom, média, tudomány és szórakozás szempontjából. Az országismertetések mellé nemzetközi kapcsolati, üzleti és turista információkat is elhelyeztek. Ha valaki Litvániáról helyi forrásból friss és hiteles orosz nyelvű ismeretekre vágyik, ezeket a lapokat olvassa. [13]

Az oroszokon keresztül elérhető finnugor gyökerek

1997 óta létezik internetes orosz–észti szótár [14]. Lapján a számláló mostanában másfél millió látogatást mutat. Nem bírja ki a nyelvi érdeklődésű magyar, hogy rá ne keressen néhány elegendően réginek vélt szóra, megbizonyosodva az észti–magyar közös finnugor eredetről. Siker koronázta a következő próbákat: вода – vesi (víz) / лёд – jää (jég) / камень – kivi (kő) / рыба – kási (kéz) / глаз – silm (szem); de tartozunk az igazságnak azzal, hogy több sikertelen kísérlet is volt (csak sorolom: fej, folyó, föld, hó, kutya, láb, nap, nyak, nyíl).

Ha már a közös gyökereknél tartunk, célszerű ellátogatni arra az orosz–angol nyelvű, portálszerű és folyamatosan frissülő lapra, amely a finnugor népek információs központja címet viseli és a Komiinform Hírügynökség tartja fenn. [15] Elég bő a híranyaga, sok háttéradatot tárol a legtöbb finnugor népre és népcsoportra. Érdekes fotókiállítással is rendelkezik, de komi dalok is letölthetők mp3 formátumban, sőt a címek közt videó-archívum van. A portál feltöltöttsége az egyes címszavak szerint változó. Az komi után az észti anyagok képezik legfontosabb részét.

Zárszó helyett

Talán sikerült felkeltenem az érdeklődést ez iránt a speciális helyzetben fejlődő, orosz nyelvű adat-, hír-, információtömeg iránt (ennek a sok mindennek internetes gyűjtőneve a *content*, azaz tartalom). Remélem, tudtam újat mutatni, és közben jól szórakoztak. Talán a szövegbe csempészett nyelvpolitika és nyelvészeti kitérők is hasznosak, érdekesekek voltak.

Címek

- [1] Orosz kisebbség a balti államokban (több EU nyelven publikált anyag)
[Http://www.europarl.eu.int/enlargement/briefings/42a3_en.htm#annexe](http://www.europarl.eu.int/enlargement/briefings/42a3_en.htm#annexe)
- [2] Internet Usage and eCommerce in the Baltic States, 2000-2005. IDC Analyse
<http://www.idccentraleurope.com/promo/promo.php?report=2>
- [3] Estonia leads Baltics for internet users; Internet use in Hungary to double by 2004; Russia: Internet penetration doubles
<http://www.europemedia.net/>
- [4] Central and Eastern Europe Rank by Internet penetration
<http://www.analysis.com/default.asp?Mode=article&iLeftArticle=374>
- [5] DELFI portálok
<http://rus.delfi.ee/>, <http://rus.delfi.lv/>, <http://www.delfi.lt/>
- [6] Orosz portál. Balti információk és szórakozás. Észt-Cseh Kereskedelmi és Iparkamara
<http://www.veneportaal.ee/>
- [7] Szeretlek! Női magazin internetes változata. Riga
<http://www.lublu.lv>
- [8] Napocska. Orosz nyelvű gyerekportál, Valga, Észtország
<http://www.solnyshko.ee/>
- [9] Óra. Orosz nyelvű internetes napilap. Riga.
<http://www.chas-daily.com/>
- [10] Meeting.lv – Minden Rigáról, oroszul
<http://www.meeting.lv/>
- [11] Latvijas nacionālais etnografiskais brīvdabas muzejs – a rigai skanzen
<http://www.virmus.com/>
Rigai virtuális térkép – a skanzen helye
<http://www.rigamap.lv/index.phtml?lang=r&l=4&fl=5&fx=7166&fy=3438>
- [12] Doska.lv – Hirdetõtábla a lett Interneten
<http://doska.lv>
- [13] A litván Penki kontinentai (Öt kontinens) lapcsalád
www.news.lt, www.top100.lt, www.search.lt, www.ambasada.lt
- [14] Orosz-észt szótár
<http://www.ase.ee/dict/menuest.html>
- [15] Komiinform Hírügynökség finnugor lapjai
<http://www.finugor.komiinform.ru/>

KÖNYVSZEMLE

Fenyvesi István

Orosz–magyar és magyar– orosz szlengszótár

Syca kiadó: Budapest, 2001. 633 p.

A nyelv olyan élő entitás, amelynek bizonyos rétegei legdinamikusabban válaszolnak az idő kérdéseire és benne az embert körülvevő világ technikai, szociális, kulturális változásaira. Ez a sajátos, dinamikusan változó nyelvi réteg a szleng. A szlengről egyeseknek az argó, a tolvajnyelv, a bűnözői zsargon jut az eszébe, mások a szakmákhoz kötődő szakzsargont vagy a korosztályhoz kapcsolódó ifjúsági nyelvet, megint mások az informatikai forradalom elektronikához és internethez fűzhető egységes nemzetközi felhasználói nyelvét asszociálják vele. Milyen felmérhetetlen gazdagság birtokában van az a tudós, aki ezt a sokrétű élő nyelvállapotot immár ötven éve tanulmányozza! E szótár szerzője, Fenyvesi István eme ritka magyar szakemberek közé tartozik. „E szótár hosszabb, tudatalatti története immár félévszázados” – vallja előszavában a szerző (p. 5). *Az Orosz-magyar és magyar-orosz szlengszótár* minden kétséget kizáróan magyar földön hiánypótló, egyedülálló munka.

A kétnyelvű orosz–magyar, magyar–orosz szlengszótár alkotója a Szegedi Egyetemhez kötődő, de Magyarország-szerte és határainkon túl is jól ismert, nagy tiszteletnek örvendő szlavista irodalmár, akinek keze alól oroszstanárok nemzedékei kerültek ki. Kiváló nyelvtudásának és az irodalom iránti szeretetének orosz nyelvi vértzetét az ötvenes években Szent-Pétervárott, az egykori Leningrádban szerezte, s családja és barátai révén ez a kapcsolata az orosz kultúrával fél évszázad távlatából is mindvégig töretlen maradt. A szerző nevéhez fűződő számos monográfia és egyetemi jegyzet mellett ez a szlengszótár megkoronázása a két nyelvben, két kultúrában kiteljesedő pályának.

A kötet az orosz szleng mintegy 13 ezer szócikkbe sűrített 16 ezer szavát és több mint 3 ezer szólását tartalmazza részletes orosz–magyar szótár formájában, valamint az összes ott tárgyalt orosz szót, kifejezést és szólást besorolja azok magyar köznyelvi megfelelőinek (mintegy 4 ezer fogalom) betűrendjébe. Ilyen terjedelmű és mélységű hasonló kétnyelvű szlengszótár sem a hazai szótáriródalomban, sem a russisztika nemzetközi szakirodalmában nem jelent még meg.

Érdekes az orosz szlengnek a szótáriró által adott behatárolását egybevetni saját nyelvismeretünkkel, stílustulajdonítási tapasztalatunkkal. „Az orosz szleng – fogalmazza meg a Bevezetőben – a fesztelenség magas fokán álló szókinccs, a nonstandard szférához tartozik, s olyan megváltozott, átértelmezett, illetve újonnan gyártott szavakból és kifejezésekből áll, amelyeket gyakran az utca nyelvéből, a városi *prosztoreszije*ből az argóból, a zsargonból és más nyelvekből is merít. Kifejező eszközei közé előszeretettel építi be a durvább, vagy éppen obszcén szavakat is. A szlenghez sorolhatók azok az értelmező szótárba még fel nem vett szavak is, amelyek a társalgási nyelvben már polgárjogot nyertek. A szleng a friss, expresszív, gyakran kritikai élű, ironikus kifejezéseket keresi. Szókinccse állandóan változik, bár legéletképebb szavai idővel a normatív szótárba is bekerülnek” (p. 6).

Az 1985-öt követő történelmi változások, de különösen a Szovjetunió 1991-es felbomlása egyfajta ideológiai zsilipfelhúzást jelentett az orosz szlengnek a köznyelvbe és az irodalmi nyelvbe való beáramlása terén. Az orosz sajtóban, s a szépirodalomban mennyiségileg is kitapintható a valóság eddig érintetlen szféráinak megvilágításából fakadó nyelvi rétegek erőteljes szerepeltetése. A kutató sokoldalúan konstatálhatja, hogy a szleng meglepő természetességgel lesz szinte általánosan használatos, elannyira, hogy

valósággal átalakul a stílusok hierarchikus rendszere, s ezzel a szleng sajátos beszédstílussá válik nemcsak az oroszban, hanem általában a nemzeti nyelv(ek) jelenkori új szakaszában. Ez a körülmény is kiemeli Fenyvesi István jelen szótárának fontosságát.

A szótár gazdag orosz anyaga három forrásból gyűlt össze. Az első a saját gyűjtés Gennagyij Kirillov kalugai professzor segítségével. A második az 1994-től megjelent új orosz szlengszótárak, s végül a harmadik forrás a kurrens sajtó és a szépirodalom. Ez utóbbi határozza meg a szótár funkcionális jellegét. A leendő olvasókat képező russzista egyetemisták és főiskolások nem elsősorban az élőbeszédben hangzó formában (vagyis a nyelv hordozóival való személyes találkozás során) fognak szembekerülni a szlenggel, hanem írott, nyomtatott alakjában: a sajtóban és az általuk tanulmányozandó irodalmi művekben – véli a szerző. Ezt a véleményt a gyakorlati tapasztalat ma már tovább árnyalja, s egyben újabb indoklását adja e szótárnak. Az oroszul jól tudó fiatal russzisták ugyanis jelentős arányban az orosz beszélt nyelvet sem nélkülözhetik, ha nem tanári területen helyezkednek el – s ilyenek szerencsére egyre többen vannak –, hanem a kereskedelem, a vendéglátás, a vám- és pénzügyőrség, a rendőrség, a vállalkozói és banki szféra stb. területein.

Ezért is dicsérendő, hogy a szlengszótár mintegy 90 százaléka szinkrón jellegű, tehát a nyelv mai állapotát tükrözi. 10 százaléka az anyagnak a XX. század korábbi évtizedeinek során keletkezett művek megértéséhez illeszkedik. A régi források okán a XIX. századhoz kapcsolódik mintegy száz szó Pus-kintól Csehovig, s pár kifejezés népmesei gyökerei, a csasztuskák folklórja miatt még korábbi időkre nyúlik vissza. Több mint 760 író munkáját dolgozta fel eközben a szerző, akiknek a névsorát a Bevezető után a felhasználó egynyelvű, kétynyelvű szótárakkal és más forrásokkal együtt meg is adja.

A szótár használatához pontos útbaigazítást kapunk már az első oldalakon. A szótár két, terjedelmileg jelentősen eltérő részből

áll. Az I., orosz–magyar rész (pp. 19–521) egyik fő nívuma, hogy a szavak szövegösszefüggésükben kelnek életre.

Az orosz szócikkek nyolc komponensből állanak. A magyarok kedvéért hangsúlyal ellátott orosz címszót (1) a nyelvtani jellemzése (2) követi. Ezután találjuk a szociolingvisztikai előfordulásra (3) és a stilisztikai hovatarozásra (4) utaló minősítéseket. A magyar köznyelvi jelentést (5) általában vessző választja el a magyar szlengbeli megfelelőtől (6). Utána szólások (7) következnek, s a szócikket példamondat (8) zárja. Mintegy félezer, zömében szójáték útján keletkezett, s a nyelvészeti mechanizmus és/vagy az országismereti háttér nélkül az olvasó többsége számára nehezen érthető szónál kiegészítő elemként (9) etimológiai magyarázatot is találunk.

Lássunk egy példát a nálunk kellenél is jobban elterjedt *tök jó*, *tök király*, *tök sirály* minősítés orosz ifjúsági nyelvhasználatára (Az orosz szócikkekben a példák „*tök sirály film*-ről, *tök király nap*-ról szólnak):

кайфный, кайфовый, кейфовый, mn JÓ/ÉLVEZETET OKOZÓ, klassz. Во кайфный фильм! + Слышишь, Гена, кайфово! – сказала громко какая-то девочка. (Конон. Н.) + Первым признаком кейфового дня было отсутствие под стеной возле двери вылизанных „Жигулей” начальника цеха. (Тендр.)

A szlengszótár jelentőségét fenti példánk élő nyelvi, gyakorlati kapcsolódásával húzta alá. Az alábbiakban az elméleti kutatások részéről megerősítésként egy orosz és két magyar szlengkutató nyelvész véleményét idézzük. Vlagyimir Jelisztratov 1994-ben a moszkvai argó szótárának utószavában arról ír, hogy a szleng nem egyszerűen szociolektus, aminek eddig tekintették. Ennek kutatását ki kell emelni a szociolingvisztika keretei közül, ki kell vinni a nyelvkulturológia és a nyelvfilozófia szélesebb méréjé-

re. A szlenget a nyelv és a kultúra közötti kölcsönhatás egységének kell tekintenünk. A szleng és a szlengszó tulajdonképpen nyelvi tükröződés, a kultúra egy kvantumának kollektív nyelvi interpretációja.

Képletesen szólva, ha olybá vesszük, hogy az orosz kultúra egy lezárt, közismert darabja a Kreml fala, akkor e fragmentum szlengvetülete a falat századokon át építő mesteremberek gazdag szlengpolifóniája, a falak tövében portékáikat áruló kereskedők hívatgatás kiáltása és szitkozódása, a falat a támadásoktól védelmező harcosok szlengje lesz. Az orosz ember mindezt a kusza ezerhangúságot a múlt nyugtalan, sajtó zúgásának hallja, vagy inkább érzi. A szlengkutatás feladata, hogy széttagolja, meghallja és feltámassza ezeket a hangokat. Igaz, a tovaszállt történelem ezt a gyakorlatban már sokszor nem teszi lehetővé. A jelen rögzítése a jövő nevében azonban csak tőlünk függ. A szlenganyag mindig olyan részletek tömegének gyűjteménye, amelyek első pillantásra lényegtelennek tűnnek (vö. Jelisztratov, Vlagyimir: *Szleng és kultúra*. [Fordította Fenyvesi István]. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1998: 143–144). E szótár a kutatóknak is kiváló forrásanyag a kontaktológia, a fordításstilisztika, a szemiotika, a kontrasztív szövegsemantika számos területén.

A magyar szlengkutatás képviselőjeként mérvadónak tekinthető Kis Tamás véleménye is, aki szerint a szleng egyrészt szó- és kifejezőképeslet, másrészt egy sajátos nyelvhasználati, stilisztikai forma. A magyar nyelvre vonatkozóan megállapítható az is, hogy az *argó*, *zsargon*, *jassznyelv*, *ifjúsági nyelv*, *nagyvárosi nyelv*, *pesti nyelv* kifejezések használata a *szleng* helyett félrevezeti a szemlélőt, hiszen nem szükségképpen tolvaj, jassz, pesti vagy akár fiatal az, aki szlengben beszél. Kis Tamás szerint a szlengben beszélés beszédműfaj, a szleng pedig érzelmi szóalkotás. A szleng minden beszélt nyelvnek minden korszakában jelen van, kis csoportban születik és működik, majd terjed tova és hal el, átadva helyét új korok új kifejezéseinek (vö. Kis Tamás, *A szlengkutatás útjai és le-*

hetőségei. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1998: 237–293).

A szleng kifejezés mindig a „normatív” nyelv megfelelőivel szembenálló, véletlen anomália látszatát kelti. A kizárólag az analógia hagyományát követő nyelvészek me-reven szétválasztják a nyelvben fellelhető „fontos” (örök, megingathatatlan) és a „másodrendű” (múlékony, átmeneti) jelenségeket. Ennek az lett a negatív következménye, hogy aránytalanság keletkezett egy-egy kor analógiás, illetve anomáliás jelenségeinek vizsgálata között, s a kutatók figyelmét elkerülte e két jelenségsor dialektikus kölcsönviszonya, nevezetesen az, hogy ami tegnap még anomáliának tűnt, az holnap analógia lehet és fordítva. A nyelvi anomália szférája azoknak a változásoknak a laboratóriuma, piszkozata, amelyen a mai analógia, a norma megy keresztül.

Az anomáliák – és elsősorban a szleng – vizsgálata sok mindenre választ adhat a nyelvfejlődés mechanizmusát illetően. A szleng kutatásának egyfelől kultúrtörténeti és morális jelentősége van, hiszen e világban oly sok minden méltó a feltámasztásra. Másfelől viszont a gyakorlati megismerést is szolgálja mind a kultúra, mind a nyelv szempontjából. Nem véletlen, hogy Balázs Géza az ezredforduló magyar nyelv kultúrájáról szólva épp a beszélt nyelv rétegződését vizsgálva már nem is említi a szleng normativitástól való eltérését, hanem a *nyelvi folklór* körébe sorolja e kifejezéseket (vö. Balázs Géza, *Magyar nyelv kultúra az ezredfordulón*. A–Z Kiadó, Budapest, 1998). Fenyvesi István is erre a tapasztalatra utalva osztja meg újságolvasói megfigyelését a szótár Bevezetőjében. Ha korábban a szleng szavainak „idegen test”-jellegét feltűnő módon – idézőjellel, ritkítással, esetleg még lapalji magyarázó jegyzettel is – kiemelték az újság- és irodalmi szövegekben, manapság már egyre gyakoribb, már-már szabály az, hogy ehhez hasonló elidegenítő effektusok nélkül szerepelnek, s ily módon beleolvadnak a köznyelvi szövegbe.

Vessünk egy pillantást a szótár második

felére is. A szótár II., magyar–orosz része (pp.525–633) a köznyelvi jelentések betűrendjét követve az I., orosz–magyar rész teljes címszó- és szóláskészletét tartalmazza szinonimasorok alakjában. E részben a jelentésbeli árnyalatokat – terjedelmi okok miatt – nem mindenütt sikerült tükröztetni – vallja a szerző. Mi viszont hadd vegyük a lelki ismeretességében mentegetőző szerzőt a védelmünkbe, aki elnézést kér, hogy a különösen nagyszámú szinonimával rendelkező fogalmak esetében (mint pl. az *elítélt* stb.), a magyar olvasóra hárul a feladat, hogy utánanézzon a szinonim jelentéseknek. Nem jelenthet gondot ma már az olvasónak a magyar nyelvi megfelelők mellérendelése, hiszen 1998-ban megszületett az anyanyelvi szótárak között a magyarázó *Magyar szó-kincstár*, amely nem csak a szinonimák, hanem az antonimák együttes, szöveggörnyezetben való szerepeltetésével segíti e területen a tájékozódást a mai magyar nyelvben (Kiss Gábor [főszerk.], *Magyar szó-kincstár*. Tinta, Budapest, 1998).

A fentebb első példaként idézett melléknév tövének, a кайф szónak magyar megfelelőjét így találjuk meg:

élvezet вкoc; вырубон; кайф; кейф; ceанc; таск; таска; таски; тащ; торч; торчок; ~et **szerez** кайф: иметь/получать/словить /сорвать ≈; **nagyfokú** кайф ломовой; тридцать: все ≈ три удовольствия; az ~ **az élet értelme!** кайф: без ≈ a нет лайфа. **L. még: gyönyör**

Egyre kevesebb az olyan olvasó – ha van manapság még egyáltalán – aki nem gyakorlatias célból, például fordításhoz, hanem kedvtelésből forgat bármilyen szótárat. Pedig higgyük el, Fenyvesi István orosz szlengszótárát önmagáért is érdemes kézbe venni, hiszen fordítói feladat nélkül is szellemi kalandokat jelentő olvasmány. Képzeljük el, mennyi szabad asszociációt indít el egy szlengfordulat anyanyelvünkön is, mennyi kapcsolódást idéz fel korszakokhoz,

kultúrákhoz, korosztályokhoz kapcsolódóan csak a megélt, történeti idővel mérve rövidke életünkben. Hát még ha kilépünk ebből az időkeretből, s kíváncsi nyitottsággal szemléljük más korok, más nyelvi szubkultúrák nyelvalkotását, nyelvi gondolkodását, nyelvben rögzült világlátását, a szleng képi megjelenítő erejét, expresszivitását, emotivitását, stílussteremtő tömörségét!

Összefoglalva megállapítható, hogy szociolingvisztikai szempontból ez a szótár tartalmazza a normatív szótárakból kirekesztett orosz nyelv teljes nem-standard vertikumának reprezentáns elemeit. Mindenekelőtt a sajátosan orosz *lágernyelvvel* bővült *alvilági argót*, amely a társadalom jelentős részének a bebörtönzése folytán a XX. század közepén hatolt be a köznyelvbe. A zsargonok közül a *katonák, diákok, pártfunkcionáriusok, sportolók, orvosok, hippik, gépkocsivezetők, homoszexuálisok, kábítószer-fogyasztók, számítógép-használók* stb. nyelvből is válogat a szótár. Megtalálhatók a városi *prosztorecsije*, valamint a bizalmas társalgási nyelv „alacsonyabb fekvésű” és a normatív szótárból hiányzó szavai is. Végül, ami semmilyen magyar kiadványban nem hozzáférhető, nem kerüli meg a szótár az orosz ember mindennapi érintkezésében aktívan jelenlevő *obszcén szókincs* legfontosabb szavait és az ezekből keletkezett szólásokat sem.

Igazi idegen nyelvi továbbképzés ez a szótár minden egykori és leendő, régi és új orosz tanárnak, aki a klasszikusokon megalapozott nyelvtudását legalább a passzív megértés szintjéig most az orosz nyelv gazdag mélységeiben barangolva akarja megújítani. Őszintén ajánlom Fenyvesi István *Orosz–magyar és magyar–orosz szlengszótárát* minden nyelvtanár és oroszul értő magyar olvasó könyvespolcára, aki többet akar tudni az orosz valóságról a szleng expresszív képi világának tükrében.

Cs. Jónás Erzsébet

Balázs Géza, Bencédy József, Deme László, Fábíán Pál, Grétsy László és Szathmári István

Kedves hallgatóim!

Válogatás a Magyar Rádió Édes anyanyelvünk című műsorából
Tinta Kiadó: Budapest, 2003. 422 p.

A Tinta Könyvkiadó a magyar könyvkiadás történetében páratlan szerepet vállalt magára a magyar nyelvtudomány és nyelvi ismeretterjesztés terén. A 2003. évi könyvhétén a nyelv művelés, illetve a nyelvi ismeretterjesztés kedvelőit lepte meg a Magyar Rádióban elhangzott előadásokból válogatott gyűjteménnyel.

A nyelv művelés nem egyértelműen hálás téma. Sokan érdeklődnek iránta, és így a könyvkiadó akár még hasznot is remélhet vállalkozásától, azonban a tárgy ambivalens megítélését jól jellemzi Balázs Géza a *Blünt-ré* című cikkben: „Akik radikális reformot követelnek, megbélyegzik a nyelv művelőket. Akik semmi nyelvi tevékenységet nem szorgalmaznak: megbélyegzik a nyelv művelőket.”

Ez az érzelmi kettősség a kötetben szinte mindenütt jelen van, az összeállításban épp úgy, mind az egyes cikkek hangnemében. Lehet, hogy a kiadó úgy ítélte meg, hogy a nyelv művelést ellenzők és támogatók ellentéte békévé oldható? Vagy éppenséggel a „nem az idő múlik, hanem mi” igazsága igazolódik megint, hiszen a nyelv tudományos művelői és a nyelvápolók, nyelvvédők viszonyáról lassan egy évszázada ugyanazt olvashatjuk. Kosztolányi a *Nyelv és lélek*ben idézi Gombocz Zoltánnak a nyelv műveléssel kapcsolatos – nem ellenséges, de mindenestre távolságtartó – véleményét, amely lényegében egybeesik Nádasdy Ádáméval, aki a nyelvhasználat értékelését, minősítését az illemhez hasonlítja.

Úgy gondolom, a *Kedves hallgatóim!* értékelése előtt ezt a vitát fel kellett idézni: a kötet értékét éppen az adja meg, hogy *nem* igazolja teljességében a „kárhóztatókat”.

Igen jó példája ennek Deme László *Csak a norma „normális”?* című cikke, melyben finoman és meggondoltan világosítja fel azt a hallgatót, aki e témában írt levelet, hogy „nem szabad egyetlen normában gondolkodni, és hogy mindenkinek jogában áll a saját regionális köznyelvét használni”. Ezek a szavak teljesen összecsengenek a legradikálisabb nyelv művelés-ellenes érveléssel. Nem véletlen, hogy a könyv címében a *nyelvvédelem* és a *nyelv művelés* szó nem szerepel, és emiatt nem is szerencsés, hogy az *Előszó*-ban Pozsgay Imre az érzelmi nyelv művelésre irányítja a figyelmet. A könyv, épp úgy mint a rádióműsor, nem kizárólag és nem elsősorban a szó szűkebb értelmében vett nyelv védő célt tűzött maga elé, hanem ezt kiterjesztve, a nyelvi ismeretterjesztést kívánja szolgálni.

Az egyes előadások-cikkek értékelésére, tartalmi összefoglalására nem térek ki, hiszen a szerzők közismert személyek, munkásságuk, felfogásuk is az; és a szövegek másodközlések. Az összeállításra, a szerkesztésre fogok koncentrálni, hiszen ennek magának is van üzenete, kommunikációs jelentősége.

Ötszerzős mű esetében a szerkesztő szerepe egyenlő a szerzőkével, és ezt a könyvkiadói hagyomány általában olyan módon fejezi ki, hogy az ilyen műveket általában a szerkesztő jegyzi. Ebben az esetben a vevőket a közismert szerzők „fogják meg”, érthető tehát a szerkesztő, Kövesdy Zsuzsa háttérbe vonulása. Érdemeit azonban mindenképpen méltatni kell, még ha a könyv elmentmondásai éppenséggel a szerkesztésből következnek is.

A könyv kilenc fejezetre tagolódik, amiből arra lehet következtetni, hogy a szerkesztő kilencféle szándékot szűrt le az írásokból. Egy részük egyértelműen meghatározható: *tájnnyelvek, az idegen szavak, a helyesírás, a stílus, a költői nyelv*. Ezek a szélesebb értelemben vett nyelv művelés, az anyanyelvi ismeretterjesztés hagyományos területei. Az anyanyelvi jelleg is természetes, hiszen a *magyar nyelv művelő, magyarul, magyar kö-*

zönségnek miről beszéljen, ha nem a magyar nyelvről. Mindazonáltal nem kevés megálapítás, közölt ismeret akár nyelvfüggetlen is lehetne. A cikkek hangja természetesen tanáros, és nem hiányzik a kipécézett hibák bírálata sem. Ugyanakkor a szerzők érezhetően törekednek a vaskalaposság elkerülésére, és gyakran nem adnak mindig igazat a beíró-betelefonáló hallgatóiknak (akik a dolog természetéből következően többnyire puristák).

Némileg más elveket tükröz az első és az utolsó fejezet: ezek az írások érezhetően a nyelvpolitika, illetve az országos politika hatókörében vannak. Érdekes megfigyelni, hogy a könyven olvasható írások *adott időben* hangzottak el a rádióban – mely időre még halvány utalás sincs a cikkek mellett –, de az aktuális történések hatása, a „napok hordaléka” így is érződik bennük. A szerkesztő az idővel amúgy is roppant mostohán bánt: nemcsak az egyes írások elhangzásának időpontja nem derül ki – de még az sem, milyen időszakot fog át a válogatás. Ez lehet akár szándékos is, kifejezve, hogy a téma valamiképpen az idő fölött áll, pedig az írások, ha többé-kevésbé rejtetten, mélyrétegükben folyamatosan reagálnak a velük egy időben folyó eseményekre.

Az első fejezet magával a nyelv műveléssel foglalkozik. A szerzők, ha szelíden is, de – vitába szállnak a türelmetlen puristákkal (erre utal maga a fejezetcím is: *Ne ítéljük hirtelen! „Változván változik a nyelvünk”*), igyekeznek legérzékenyebb közönségük nyelvi tűróképességét fokozni. Ezzel mint ha az ellen-nyelv művelőknek üzennének, próbálják kifogni a szelet az vitorlából. A nyelv művelést érintő erőteljes kritikákra a nyelvi rádióadások igyekeznek burkoltan válaszolni. Az mindenképpen a javukra írható, hogy a reakció inkább alkalmazkodó, mint ellenséges, pedig a purista levelezőket támaszkodva felhasználhatták volna a rádiót az írott sajtóban a néha személyesen ellenük irányuló támadások megkontrázására.

Az utolsó fejezet kimondott szándéka a közélet nyelvi jelenségeinek értékelése. A

közélet elválaszthatatlan a politikától, így ennek a fejezetnek a gyűjtőkörébe nagyobb részt olyan cikkek kerültek, amelyek a nyelv és az aktuálpolitika összefüggéseit érintik. A szerkesztő a címadással – „*A gondolatatlanság öl – másokat!*” *A közélet nyelvi környezetszennyezése* – kritikai alaphangot ad meg. A két negatív konnotációjú szó, a „gondolatatlanság” és a „környezetszennyezés” azt sugallja, hogy a fő téma a közhelyek és a nyelv útján elkövetett demagógia vétke lesz. Valóban, ezek a jelenségek is megjelennek az idézett előadásokban, azonban a fejezet egésze jobb, mint a címe, bár sajnálatos, hogy alaphangját nem Deme Lászlónak az *Allergia és túlreagálás* című előadása adja meg.

A könyv egészét tekintve ez a fejezet tekinthető az olyan fajta nyelv művelésnek, melyet az ellentábor kárhoztat. „Egy politikailag önálló nemzetnek bizonyára nincs semmi oka arra, hogy gondoskodjék a nyelv megóvásáról, önmagát inkább politikai, semmint nyelvi szempontból tekintí nemzetnek, úgymint pl. az angolok. Egy angol számára a nemzet bel- és külpolitikai, gazdasági és társadalmi [és nem nyelvi – K. Á.] kérdés.” – írta Masaryk 1905-ben. Ha Masaryk állításának a reciprokát nézzük, észre kell vennünk, hogy a nyelv művelés szerepét a politikai önállóságra való törekvés értékeli fel: ez beépült a társadalom művelődési eszményébe, így még azt követően is hat, amikor már az eredeti funkciója okafogyottá vált. Ennek a folyamatnak a kezdetén olyan nagy jelentőségű nyelvi események állhatnak, mint a magyar nyelvújítás, vagy a norvég vagy az újhéber nyelv megteremtése, melyeknek tudományos vonatkozásai elvitathatatlanok. Az idők során azonban minden hagyomány kiüresedhet, jelentősége érzelmivé válhat. A magyar nyelvi hagyomány ápolása szinte minden korban ez utóbbi szülte konfliktusok között folyt. A valóságos értékek védelme mellett mindig megjelentek vélt vagy félreértett szabályok, normák és a védelmükre kelő küldetésudatos harcosok. Míg a hagyomány őrzése fontos a kulturális

azonosság megőrzéséhez, az álhagyományok terjesztői többnyire kárt okoznak, mert rontják a nyelv művelő tevékenység presztízsét.

A szerkesztő természetesen hozott anyagból dolgozik, ahhoz hozzátenni keveset tud. E kevés egyik eleme a tagolás, amelyről már volt szó. A voltaképpen kiegyensúlyozottnak tekinthető szerkezet még nem jár eleve azal, hogy minden írás a helyére került. Például, formálisnak tűnik, hogy Fábián Pálnak a *Kisbetű – nagybetű* című előadása az *Ünnepeink* fejezetbe került, pusztán csak azért, mert – egyebek mellett – foglalkozik az ünnepek (karácsony, újév) írásmódjával. A stílusokról és a közéleti nyelvről szóló fejezetek között is van átfedés. Mindennek ellenére a válogatás és az összeállítás mindenképpen dicséretet érdemel, még akkor is, ha a kritikus nem mindenben ért egyet a szerkesztő indítékaival.

A szerkesztő a címek kiválasztásával is hozzájárult a mű formálásához. A belső címek adása ügyesen kezdődik: A fejezet élén, az összeállítás „tanulságát” kifejező cím áll, és ezt a vezérmotívumot adó cikk címe követi alcímként. Sajnos, ezt nem sikerül következetesen végigvezetni a könyvön: a harmadik fejezetben már fordított a helyzet: a főcímet (*Aranybánya vagy rozsdatemető*) itt a kezdő cikk szolgáltatja, az alcím pedig nem kötődik közvetlenül a fejezet belsejéhez. Ez zavaró, mert sajnos, az így adott cím messze nem olyan mívés, mint az eredetiek. A harmadik fejezet alcímét, *Tájéolás – tájnyelvi érdekességek* – például valamelyik szerző éppenséggel tollhegyére tűzhetné, hiszen a *tájéolás* igének nincs a tájnyelvekkel összekapcsolható jelentése. Igaz, hogy napjainkban divat az ilyen, allúziókra építő címadás, de jelen esetben a szó hatása sem igazán erős, és maga a műfaj sem igazolja ezt a megoldást. A negyedik fejezet alcíme (*Más nyelvek szavai nyelvünkben*) nem teljesen érthető. Talán az „idegen szó” kifejezést kívánták elkerülni? Pedig az előadások közül többnek a címében ott van. A hetedik fejezetnek, amely a költői nyelvvvel foglalkozik,

nem jutott alcím, és a főcím sem a fejezetből került ki. Kétségtelenül nehéz lett volna a korábbi rend szerint választani, hiszen a fejezet előadásainak címe tipikusan egy szerző neve és egy műcím. A választott cím a kötetben elemzett Márai vers részlete: „*Amikor a költő még egy család nevére dalolt.*” Ez a cím szerintem félrevezető, hiszen ezt a költő emigrációban írta, ahogy Szathmári István írja, a „kényszerűen hazátlanná vált ember lelki kínjait” fejezi ki. Ilyen módon semmiképp nem alkalmas az általánosításra, nem is érthető könnyen, hiszen a többi idézett költő, József Attila, Nagy László, Illyés, Áprily végig „egy család nyelvén dalolt”. Ez a fejezet nem erről szól. Így, hogy alcím sincs, az olvasó esetleg nem kívánt irányba tévedhet gondolataiban.

A könyv értékét a kissé görcsössé váló viták, a nyelvről való felfogások időnként túl érzelmi ütközései tükrében is meg lehet fogalmazni: nem oldja meg azt a problémát, amit a *megfogalmazott norma hiánya* és a *norma megfogalmazhatatlansága* okoz. Ezzel szemben kínál egy sor jó mintát, választ ad olyan kérdésekre, amelyek sok embert foglalkoztatnak. Ráadásul, a maga módján ezt jó minőséggel teszi. De hogy a válaszok valóban jók-e, annak eldöntésére a kritikus nem vállalkozik.

Kis Ádám

Oszetzky Éva
**Lexicologie et enseignement
du français**

Étude contrastive
français–hongrois

Tinta Könyvkiadó: Budapest, 2003.

228 p.

Első pillantásra a párhuzamos elemzések teszik ezt a könyvet érdekessé, amely a Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXVI. köteteként látott napvilágot. A figyelmes olvasó azonban hamar rájöhet arra, hogy a szerkesztésnek ezen a sajátosságán túl a

párhuzamosságnak mélyebb értelme is van. A leíró nyelvészeti és oktatástörténeti kérdések ugyanis szükségszerűen függenek össze az Oszetzky Éva által alkalmazott lexikológiai megközelítésben. A francia–magyar egybevető szókészlettan és szójelentés tan nem vonatkoztatható el a nyelvoktatás jó néhány problémakörétől, s fordítva: a hazai francianyelv-oktatás története és helyzete, a kézikönyvek és tankönyvek/tananyagok, a szótárak átfogó kritikája lexikális megközelítésben a legmeggyőzőbb.

A párhuzamos felépítés nemcsak a könyvnek, de fő részeinek, s az ezeken belüli fejezeteknek a tagolására is jellemző.

Az első rész (Lexicologie) a szókészlettan általános fogalmainak vizsgálata: a lexikológia tárgya, a szó, a szókészlet és a grammatika viszonya, a szóalaktan és a szójelentés tan általános és konkrét összefüggései: megannyi tisztázandó kérdés. Az első fejezetben világossá válik a szerző álláspontja: a szókészlet vizsgálata nem függetleníthető a kulturális-civilizációs háttértől. (Ezt továbbgondolva persze arra a következtetésre juthatunk, hogy a nyelvet csak a civilizációval és a kultúrával együtt érdemes tanítani, legalább is egy bizonyos szint fölött, és nyilvánvaló lesz a számunkra az is, hogy a civilizáció, a kultúra sok jelenségét viszont csak szemantikai-fogalmi tisztázás után lehet igazán megérteni.) A második fejezet egyes pontjai a francia és a magyar szókészlet jellegzetességeit vizsgálják: az írásképet, a toldalékolás rendszerét, a szókészlet kialakulását és rétegződését. Mindez több, mint érdekes olvasmány: tanulságos rálátás a két nyelvi rendszer egészére s azokra a történeti-kulturális keretekre, amelyek a két nyelv kialakulását meghatározták a múltban, s nagy valószínűséggel meghatározzák még napjainkban is.

A könyv második része (Lexique hongrois – lexique français) a két nyelv szóalaktanát leíró fejezettel kezdődik és a két nyelv szójelentés tanai sajátosságait leíró fejezettel folytatódik. A szóalkotás eszközei – a szó-

összetétel és a szóképzés – szerteágazóbb, bonyolultabb és jóval produktívabb rendszert alkotnak a magyarban, mint a franciában, amely a szemantikai eszközök mozgósításával éri el a megfelelő lexikális gazdagságot. Így a franciában szinkrón okok következtében a poliszémia, diakrón okoknak köszönhetően pedig a homonímia jelensége jóval gyakoribb annál, mint ami a magyarban tapasztalható – ennek elsősorban lexicográfiai következményei vannak. Az, hogy a magyarban sokkal gyakoribb az ún. morfológiai homonímia, nem okoz senkinek sem gondot, annak viszont, hogy a magyarban eléggé feltűnő a toldalékok poliszémiája és homonímiája – elsősorban a nyelvoktatásban mutatkoznak meg a nehézségei.

A második rész utolsó fejezete a francia és a magyar szókészlet változataival foglalkozik. A francia szókincs szociális („függőleges”), vagy nyelvi szint szerinti tagoltsága – talán éppen az előbbieken mondottak miatt – feltűnőbb a magyarénál. Az olvasóban ugyanakkor tudatosul az a kép, amely a standard francia és a standard magyar nagyjából hasonló térbeli megosztottságát mutatja („vízszintes tagolódás”) – mégis: a francia változatainak világméretű elterjedtsége következtében, térbelileg jóval tagoltabb. A frankofónia nemcsak politikai problémakör, hanem egyre inkább nyelvészeti kutatási terület is – a lexicográfiában már most, s kérdés, hogy mikor válik a francia nyelv oktatásában is figyelembe veendő jelenséggé.

A könyv harmadik része (Présence du français en Hongrie) először áttekinti a hazai franciaoktatás történetét s jelenlegi helyzetét mind az általános és középiskola, mind a felsőoktatás szintjén, külön alfejezetben foglalkozva a Magyarországon kiadott tankönyvekkel és kézikönyvekkel, illetve a francia kiadású, de Magyarországon forgalomban lévő és használt tananyagokkal. Valószínűleg a könyv kéziratának 2002-ben történt lezárása az oka annak, hogy a hazai kiadású tankönyvek és tananyagok ismertetéséből hiányzik az egyik legkeresettebb

mű, Vida Enikő: *Allons-y 1.–2. (Méthode de français – niveau débutant / Francia nyelv-könyv kezdőknek)*, Lexika Kiadó, Székesfehérvár, 2002.

Erre a fejezetre mindenféleképpen szükség van ahhoz, hogy meggyőződjhessünk a szókészletteni kutatások fontosságáról, illetve hasznáról a nyelvoktatásban. Az egyes tankönyvek, tananyagok szókincsének elemzése egyike a legérdekesebb kulturális-civilizációs vizsgálatoknak. De szükség van erre a leíró ismertetésre azért is, mert tkp. ez vezet be a könyv utolsó fejezetét, amelynek célja a Magyarországon használatos francia értelmező szótárak áttekintése, valamint hazai kiadású francia–magyar és magyar–francia szótáraink kritikai ismertetése. Az utolsó fejezetben különös figyelmet érdemelnek a szótári tipológiára vonatkozó fejtegetések, a szótárak enciklopédikus anyagát és általában a szótár és a kultúra/civilizáció viszonyát illető észrevételek.

A kontrasztív nyelvészeti kutatások a 70-es évek első felében indultak el Magyarországon elsősorban Szépe György kezdeményezésére, s ugyancsak Szépe professzor úr volt az, aki pécsi egyetemi tanárként több oktatót is inspirált a 90-es években lexikológiai, majd lexikográfiai, szótártani/szótárkritikai kutatások folytatására, elvégzésére, s aki Pécsen 2000 tavaszán, a PTE BTK Nyelvtudományi (Alkalmazott Nyelvészeti) Doktori Programjának kurzusán a „Lexikográfia Magyarországon” című előadásorozatot elindította. Talán nem véletlen, hogy az itt ismertetett könyv szerzője pécsi oktató, s bizonyára nem túlzás azt állítani, hogy a Tinta Kiadónak ez a kiadványa is igazi kulturális esemény – nemcsak azért, mert ez az első francia–magyar kontrasztív lexikológiai kézikönyvünk, hanem azért is, mert ezt a könyvet haszonnal forgathatja bárki, akit a francia nyelv érdekel.

Pálffy Miklós

Bart István és Klaudy Kinga
EU fordítóiskola
 Európai uniós szövegek fordítása angolról magyarra
 Corvina: Budapest, 2003. 220 p.

Bart István és Klaudy Kinga, az 1995-ben publikált, de azóta már több kiadásban is megjelent *Angol fordítóiskola* szerzőinek legújabb munkája az *EU fordítóiskola* a lehető legjobb pillanatban készült el és jelent meg, hiszen hazánk májusi uniós csatlakozása a fordítóknak hatalmas kihívást jelent. Az 1951-ben a „hatok” által létrehozott Európai Szén- és Acélközösség alapító okiratától kezdve az immáron „huszonötök” Európai Uniójának teljes joganyaga, az *acquis*, az újonnan csatlakozó államok, így hazánk jogrendszerébe is beépítésre kerül. A joganyag koherenciáját kizárólag egységes terminológiával lehet biztosítani, ezért minden tagország hivatalos nyelvén létre kell hozni a folyamatosan bővülő, napjainkban már milliós nagyságrendet elérő terminológiai adatbázist, mert e nélkül az Unió működés-képtelenné válna. Az *acquis* szigorúan jogi természetű okmányok összességét jelenti, hivatalos fordításukkal hazánkban az Igazságügyi Minisztérium Fordításkoordináló Egysége foglalkozik. De ezeken a jogi „vívmányokon” kívül az Unió szervei és különböző intézményei évente több millió oldalnyi tájékoztatót, jegyzőkönyvet, feljegyzést, hivatalos levelet és egyéb dokumentumot készítenek, és e hatalmas mennyiségű hivatali munkaanyag lefordítása megoldhatatlan feladat az „uniós forrásnyelv” (többnyire az angol vagy a francia) pontos és egyértelmű ismerete, valamint a már kialakított magyar terminusok következetes alkalmazása nélkül.

A szerzőpáros arra vállalkozott, hogy tíz különböző típusú szöveg segítségével ízelítőt adjon arról, hogy milyen feladatok elé állítja az „uniós angol nyelv” a fordítókat. Lépésről lépésre végigkísérnek azon a gö-

röngyös, de élvezetes úton, amelyet mindenkinek meg kell tennie, ha egy angolul fródott európai uniós szöveg autentikus magyar változatát (nem pedig csak légből kapott fordítását!) kívánja elkészíteni. A könyvet alaposan végigtanulmányozó olvasó nem jár majd úgy, mint az Eötvös Kollégium „golyája”, aki a róla szóló vicc szerint azt sem tudja, hogy mit nem tud.

Az előszóban Bart István világos és tömör áttekintést ad arról, hogy mit jelent az Unión belül a multilingualizmus elve, hogyan működik a brüsszeli Fordítószolgálat, mi jellemzi a „brüsszeli angolságot”. A módszertani útmutatóban Klaudy Kinga „eligazítást” tart, és ismerteti, hogy a könyv tíz fejezetét képező különböző típusú szöveg (rendelet, beszéd, levél, jegyzőkönyv, közlemény, feljegyzés, szerződés, határozat, ítélet, önéletrajzi szabvány) lefordításához milyen lépésekre van szükség. A módszertani útmutató hasznos része a „Tanácsok a fordítást oktató tanároknak”, mert kitér arra, hogyan lehet a leghatékonyabban bevezetni a hallgatókat a fordítás előkészítésébe, illetve miért hasznos az otthon elkészített fordítások közös elemzése. A „Tanácsok a magántanulóknak”, valamint a záró, „Kinek szól a könyv” bekezdésben Klaudy Kinga arra bátorítja a nyelvtanulók széles táborát, hogy az utasításokat követve fedezzék fel a fordítás tudományát, hiszen jól képzett fordítókra a jövőben nagyon nagy szükség lesz.

Az EU fordítóiskola tíz fejezetből áll, mind a tíz fejezetben az eredeti szöveg után négy különböző típusú fordítás-előkészítő feladat következik:

1. *Szövegmunka*: ez a feladatsor a közlési helyzet pontosításának szükségességére hívja fel a figyelmet.

2. *Háttérismerek*: az adott szövegben szereplő „EU-reáliákkal”, vagyis az uniós intézményi keretekkel kapcsolatban tesz fel kérdéseket, de a szerzőpáros javasolt irodalom formájában rögtön segítséget is ad, hogy a kérdésekre a szakszerű, pontos választ megtalálhassuk.

3. *Lexikai előkészítés*: az itt felsorolt fel-

adatok az általános és speciális szókészletet, valamint az uniós szókinccet érintik.

4. *Magyar nyelvhelyesség*: a jellegzetes helyesírási problémákat veti fel és követendő nyelvi megoldásokat javasol.

A fordítás-előkészítő feladatokat a „javasolt fordítás” követi, melynek átböngészése akkor hasznos igazán, ha a saját fordításunkkal hasonlítjuk össze, hiszen így szembesülünk a felmerülő problémákkal, és a kommentárok kincset érő információi tudatosabban épülnek be ismereteinkbe.

Arra a kérdésre, hogy valójában miért nélkülözhetetlen szakkönyv és egyben tankönyv Bart István és Klaudy Kinga *EU fordítóiskola* című műve, amit minden angolul tanuló és nyelvvizsgázni szándékozó magyar középiskolás diáknak és egyetemi hallgatónak, valamint természetesen tanáraiknak is ismerni kell, a választ a javasolt fordításokat követő kommentárok adják meg. Klaudy Kinga, a fordítástudomány nemzetközileg elismert szaktekinélve ugyanis vallja, hogy a fordítók által végzett műveletek rendszerbe foglalhatók, leírhatók, és ezáltal taníthatók. A kommentárok egy része fordítás-technikai kérdésekre vonatkozik, lexikai, grammatikai és szövegszintű átváltási műveleteket sorakoztat fel és tudatosítja az olvasóban, hogy ezek olyan törvényszerű műveletek, amelyeket bátran alkalmazhatunk. A kommentárok másik csoportja gyakorlatilag egy EU lexikont alkot, hiszen szakszerűen elmagyarázza az európai uniós reáliákat. Aki alaposan áttanulmányozza, megérti és gyakorolja a kommentárokban szereplő fordítás-technikai megoldásokat, valamint átlátja az Európai Unió működését, közelebb kerül ahhoz a „vívmányhoz”, amelynek 2004 májusától mi is részeseivé válunk.

A kommentárokat további feladatok követik, egyrészt „irányított fordítás”, ami azt jelenti, hogy tudásunkat próbára tehetjük azal, hogy bizonyos megadott magyar szavak és mondatszerkezeti elemek közül választhatunk, másrészt „szárnypróbálgatásra” is lehetőségünk nyílik, hiszen az „önálló fordítás” gyakorlatokban eredeti szövegrészek-

kel dolgozhatunk. A könyv végén megtalálhatjuk a megoldásokat, illetve a javasolt fordításokat.

A hivatkozások betűrendben adják meg a könyvben idézett forrásokat, majd Sellei Iván „Szótárak és más segédeszközök” címmel öt oldalon összefoglalja mindazon segédeszközt, amihez bátran fordulhatunk, ha a fordítási munkánk során elakadunk és segítségre van szükségünk.

A 210–215. lapon az Igazságügyi Minisztérium 2003-ban összeállított „Jogi aktusok típusai” található angol, francia, német és magyar nyelven. Végül a 216-220 lapon Számadó Tamás és Szentmáry Kinga az internetes segédeszközök hozzáférési adatait sorolja fel.

Bart István és Klaudy Kinga *EU fordítóiskola. Európai uniós szövegek fordítása angolról magyarra* című úttörő munkája remélhetőleg egy sorozat kezdetét jelenti, és nem sokára kezünkbe vehetjük az „Európai uniós szövegek fordítása franciáról, németről, olaszról, spanyolról... magyarra” hasonlóan színvonalasan és gondosan összeállított köteteit.

Faludy Kinga

Molnár Ágnes – Szabó Dávid

Tour de France en 350 exercices

Francia nyelvtani gyakorlókönyv
Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest,
2003. 208 p.

Előre kell bocsátanunk, hogy e recenzió szerzői nem elfogulatlanok, s a szubjektivitás sem áll távol tőlük. Egyfelől azért, mert a francia nyelv tanításával töltött évek során számos hazai és külföldi nyelvkönyvet próbáltunk ki. S bevalljuk, mindannyiszor ugyanazzal a problémával találkoztunk: nevezetesen legtöbbjük gyenge pontja a magyar anyanyelvűek számára oly nehezen megérthető francia grammatika (a hangtánótól kezdve a szintaxisig) magyarázata és gya-

koroltatása. Ezért sok diák adta már fel Molière nyelvének elsajátítását, s csak a legelzsántabb frankofilek, valamint a más idegen nyelv(ek)en már beszélő tanulók tartottak ki. Hozzátesszük, hogy nyelvtanári tapasztalatainkat elsősorban a felnőtt- és felsőoktatásban szereztük.

Másfelől azért, mert örömmel veszünk kézbe minden új, főként hazai kiadású francia nyelvkönyvet – e tekintetben nem vagyunk túlságosan elkényeztetve –, különösen, ha a könyv szerzői is magyar szakemberek. Petneki Katalin *Az idegen nyelv tanításának helyzete és feladatai* című publikációjában összesen 38 tankönyvet, illetve oktatási segédletet említ meg (www.oki.hu). Az egyik legnagyobb magyar könyvforgalmazó tájékoztatójában is csupán 27 címet találtunk, s ebbe a szótárak is beletartoznak! Ezen belül is kevés jó, hazai francia leíró nyelvtankönyv áll rendelkezésünkre. Generációk nevelkedtek Pataki Pál *Francia nyelvtan a középiskolák számára* és Karakai Imre *Francia nyelvtan magyaroknak* című referencia-értékű tankönyvein. Még nagyobb a hiány az ezekre épülő, nem konkrét tankönyvhöz kapcsolódó, ezáltal tágabb körben használható, magyar szerzők által összeállított nyelvtani gyakorlókönyvben.

Ezt a hiányt igyekszik pótolni Molnár Ágnes és Szabó Dávid most megjelent *Tours de France en 350 exercices* című gyakorlókönyve. A szerzőpáros első tagja, Molnár Ágnes, ismert – és joggal elismert – nyelvtanári berkekben, hiszen hosszú időn keresztül vezetete hozzáértéssel, lelkesedéssel és nagy szakértelemmel a Nemzeti Tankönyvkiadó idegen nyelvi szerkesztőségét. Így igazán tudja, milyen a nyelvkönyv-kiadás helyzete, és jól ismeri nyelvkönyv piacot is. Szabó Dávid az ELTE BTK Francia nyelv és irodalom tanszékének adjunktusa, kutatási területe a kontrasztív argó, számos cikke, kiadványa jelent meg e témában.

Szokatlanul kellemes külsejű, a francia kultúra néhány jellegzetességét felidéző színes fényképpel illusztrált borítójú könyvet tarthat kezében a nyelvtanár és a tanuló.

Formátumában is gyakorlásra, gyakori használatra alkalmas kiadvány: jó minőségű papírra nyomtatták, szerencsés a betűtípus és betűméret kiválasztása is.

A francia kiadású tankönyvek mintájára (pl. Panorama sorozat, Párizs, CLE International) a borító belsején, színesben Párizs metróterképe, illetve Franciaország régiói és megyéi láthatók. A belül fekete-fehér nyomtatású nyelvtani gyakorlókönyv vélhető „egyhangúságát” számos rajz, reprodukció és fénykép színesíti. Ezek elhelyezése sajnos nem mindig szerencsés a feladatok megoldása szempontjából. Például az angolszász mintára készült, „komplikált” feleletválasztós összefoglaló feladatok esetében a kép, bár hasznos, és civilizációs ismeretterjesztő hivatása nyilvánvaló, akadályozza a feladat gyors áttekinthetőségét. Az ilyen típusú feladatok megjelenésének mellesleg külön örültünk.

Az eddigiekből már látható, hogy a szerzők e kettős célt tűzték ki maguk elé. Beszéd címe is utal erre, egyszerre országismerteti és nyelvtani gyakorlókönyvről van szó. Tanár kollegáink ismerhetik az Hachette kiadó *Tours de France* című civilizációs gyakorlókönyvét éppúgy, mint az ugyanezen kiadónál megjelenő *350 exercices de grammaire* című sorozatot. Ez azonban a szerzők nem titkolni szándéka is. Civilizációs ismeretkkel teszik vonzóbbá a nyelvtan gyakorlását, főként autentikus nyelvi dokumentumokon keresztül. Ezért a gyakorlatok szókincse gazdag, eleven és változatos.

A gyakorlókönyv korhatár nélkül (?), középaladó nyelvtanulók számára készült. A szerzők intenzív gyakorlásra, rendszerező ismétlésre, vizsgafelkészülésre szánták, „a terminológia megválasztásában ... Pataki Pál *Francia nyelvtan a középiskolák számára* című művét vették figyelembe, „melynek vonatkozó részeire a fejezetek bevezetéseiben” is utalnak. Valóban korhatár nélküli, középaladó gyakorlókönyvről van szó? Hiszen, ahogyan azt a szerzők is írják, ez „a Magyarországon középiskolások körében legáltalánosabban használt nyelvtan”. Aki

nem középiskolában tanulja a francia nyelvet, kortól és szinttől függetlenül, azok számára ez a könyv nem referencia értékű. Nyelvtanárként szívesebben vettük volna, ha az egyes fejezetek elé a szerzők készítettek volna magyarázó, összefoglaló táblázatokat, ez használati célból is praktikusabb lenne.

Előny, hogy a könyv nagy vonalakban áttekinti a francia leíró nyelvtan minden fejezetét. Hátrány, hogy a fejezeteken belül nem különülnek el a nehézségi fokozatok (ugyan a legnehezebbnek ítélt feladatokat „kemény dióval” jelölik), módszertanilag sem túl szerencsés – főként az egyedül tanulók számára –, hogy a mechanikus és a szintetikus gyakorlatok keverednek egymással.

A könyv másik erénye a nyelvi autenticitás, ugyanakkor az utasítások csak magyar nyelven vannak megadva, és nem mindig egyértelműek. Zavaró lehet a tárgymutatóban észlelhető nyelvi kettősség, illetve keveredés is (présent → jelen idő, de névmás ≠ pronom). Ugyanakkor előnyös, hogy a könyvet a feladatok témája, valamint a beszédszándék szerinti tartalomjegyzék egészíti ki.

A feladatok nagy többségéhez a könyv végén megoldási kulcs is található. Ebben némi következetlenség lehet fel (pl. 77/c, 67).

Szakmai szempontból feltétlen dicséretes szándék vezérelte a szerzőket, melynek eredménye egy mindenképpen jól használható, hangsúlyozottan kiegészítő gyakorlókönyv. A jövőben szívesen használnánk a szerzőktől további, kommunikációs megközelítésében azonos, ám módszertanilag egyöntetűbb, a fokozatosság elvét követő, „szellősebb” gyakorlókönyveket.

Czelvikker Katalin – Cséfalvay Krisztina

Székely Gábor (szerk.)

Nyelvek és kultúrák találkozása

A XII. Magyar Alkalmazott
Nyelvészeti Kongresszus
kiadványai IV.

Kontrasztív nyelvészeti szekció
Bessenyei György Könyvkiadó:
Nyíregyháza, 2003.

Bár az utóbbi években a korábrinál lényegesen nagyobb számban jelentek meg Magyarországon nyelvészeti témájú kiadványok, amelyek különféle kutatási területek új eredményeiről adnak számot, kontrasztív munkákból még mindig kevesebb születik, mint amennyi a téma iránt érdeklődő nyelvészek és nyelvtanárok érdeklődését és igényeit kielégítené. Ezért is örömdetes, hogy egy csokorba kötve jelentette meg a Nyíregyházi Főiskola a 2002-es szegedi konferencia kontrasztív nyelvészeti szekciójának anyagából összeválogatott kötetet.

A kötet tanulmányai a szerb, a német, az angol és a francia nyelv különféle jelenségeit vetik össze a magyarral, illetve egymással. Az összehasonlításnak számos olyan eredménye van, amelyeket a nyelveket oktató tanárok haszonnal alkalmazhatnak a nyelvoktatásban.

A tanulmányokat a könyvben megjelent sorrendben ismertetem.

Andrić Edit („A birtokviszony kifejezése a magyarban és a szerbben”, pp. 7–12) választása azért esett a birtokviszony kifejezésének elemzésére, mert tapasztalatai szerint a szerb hallgatók számára „a legnehezebben elsajátítható módszeres egységek közé a birtokviszony kifejezése tartozik a magyarban”. Írásában a szerb formákkal szembeállítva mutatja be a különféle magyar birtokos szerkezeteket. Az a célja, hogy rámutasson az interferenciajelenségek okaira, s így megkönnyítse a szerb anyanyelvűek számára a szerkezet elsajátítását. Emellett az anyanyelvűek számára is segítséget kíván

nyújtani az elemzéssel az anyanyelv ápolásához.

Ugyancsak a szerb nyelvvel állítja szembe *Katona Edit* a magyar igék egy csoportját. Dolgozatában („A térbeli mozgás kifejezése a magyar és a szerb nyelvben”, pp. 13–18) azt elemzi, hogy a magyar mozgást jelentő igekötős igék vonzatszerkezetei hogyan viszonyulnak a szerb nyelv hasonló szerkezeteihez. Megállapítja, hogy a vonzatok számát az igekötő és az alapszó szemantikája határozza meg. „A mozgás irányulását a magyarban a szerbnél hangsúlyozottabban az igekötők jelzik, s változatos kapcsolódási lehetőségeik révén vonzathelyettesítő szerepben többletinformációkat is nyújtanak a mozgásrelációk ábrázolásakor.”

Keléné Pasztelyák Adrienne a repülési szaknyelvből gyűjtött korpusz alapján végzett konkordanciavizsgálatokat azzal a céllal, hogy az angol repülési szaknyelvben használt szinonimák használati területét feltérképezze („Az angol és a magyar repülési szakkifejezésekben előforduló szinonímia vizsgálata konkordanciák segítségével”, pp. 19–24). Ez lehetővé teszi ugyanis a megfelelő magyar szakkifejezések kiválasztását a magyar katonai szaknyelvben megjelent nagyszámú új fogalom pontos megnevezésére. A szerző részletezi a szinonimák vizsgálati módszereit, felsorolja az elérhető konkordancia programokat, és leírja, hogyan lehet ezeket a programokat felhasználni lexikai kutatásokban.

Molnár Krisztina „Definite Nominalphrasen im Deutschen und im Ungarischen” című dolgozatában (pp. 25–30) sorra veszi azokat az eszközöket, amelyeket a német nyelv használ a névszói kifejezések határozottá tételére, és összehasonlítja őket a magyarral. Megállapítja, hogy a határozottság kifejezőeszközei hasonlóak a két nyelvben, a különbségek pedig az eltérő konvencionális névelőhasználatból erednek, ezért jelentenek gondot a nyelvtanuló számára. Az, hogy ez okoz-e a nyelvtanulóknál interferenciákat, egy későbbi vizsgálat tárgyát fogja képezni.

„A francia eredetű szavak típusai a Mandeville utazásai című útleírás angol változatában” (pp. 31–36) a címe *Órsi Tibor* tanulmányának. A szerző a címben említett útleírás eredeti francia és annak angolra fordított változatát hasonlította össze. A hűnek tartott fordításról kiderült, hogy az eredeti francia szöveg hatásán kívül a korabeli francia nyelv hatása is számottevő az angol műben. A szerző felsorolja a tipikus fordítási megoldásokat, és megállapítja, hogy az angol nyelv átvett bizonyos francia eredetű szerkezeteket, és ezek analógiájára alakultak ki független szerkezetek az angolban. Más esetekben a francia nyelv hatásával magyarázható jelenségek a vizsgált fordítás keletkezése előtt lezajlottak. A francia hatás jelentős a műben, de az eredeti mű közvetlen hatása a feltételezetténél kisebb.

Reder Anna „Az igék szemantikai szerepe az alapszókinccs elsajátításában” (pp. 37–42) címmel közöl érdekes fejtegetést a német és magyar nyelv kéttagú, igét és főnevet is tartalmazó szókapcsolatairól. Az elemzésre az ad okot, hogy az ige nem izoláltan, hanem ágenssel vagy tárggyal együtt vesz részt folyamatok leírásában. Két nyelv viszonylatában az ilyen szókapcsolatok nem feltétlenül állnak ekvivalens elemekből. A szerző hipotézise az, hogy a magyar igék kevesebb megkötést tartalmaznak a velük együtt szereplő főnevek kiválasztására, mint a német igék. Leisi nyomán racionálisnak nevezi azokat az igéket, amelyek használata kevésbé függ a velük együtt használt főnévtől, expresszívnek pedig azokat, amelyek használatát meghatározzák az alanyi vagy tárgyi pozícióban lévő főnevek. Hat témakörben veti össze az ekvivalens igékhez kapcsolható főnévi paradigmákat. A tanulmányozott igék alátámasztják a hipotézist, de egy inverz (magyar expresszív igékből kiinduló) vizsgálat tenné teljessé a hipotézis bizonyítását. A tanulásnak a nyelvtanításra vonatkozó hatása is van: hatékonyabbá lehet tenni a szóelsajátítást, ha szókapcsolatokat tanítunk, és ezek nyelvspecifikusságát tudatosítjuk a tanulóknak.

Steinerné Molnár Judit a „Superlatív im Deutschen” (pp. 43–57) című előadásában a következő témát tárgyalja: a német superlatívusz vagy azt jelenti, hogy valamiben a legmagasabb szinten van jelen egy tulajdonság, vagy egyszerűen csak a tulajdonság magas fokára utal. Ez utóbbi jelentést gyakran szóösszetételekkel is ki lehet fejezni. A szerző listába szedi a főnévi, melléknévi, határozói és igei meghatározó taggal képzett ilyen értelmű melléknéveket, és hozzárendeli magyar megfelelőjüket, illetve fordításukat. Az esetek elég nagy részében van a két nyelv efféle összetett melléknévei között lexikai vagy grammatikai ekvivalencia, de van, ahol egyáltalán nincs. A két nyelv közötti interferencia-jelenségek kiküszöbölésére, illetve a különbségek tudatosítására módszertani ajánlásokat tesz a szerző, és gyakorlattípusokat is bemutat.

Nem kifejezetten kontrasztív tanulmány *Szabóné Papp Judit* írása, amelynek címe „Az ún. datív transzformáció az angol nyelvben (I gave Mary a flower. – I gave a flower to Mary.)” (pp. 59–64) A szerző célja annak a problémának a tisztázása, hogy mely angol igék fordulnak elő csak kettős tárgyat tartalmazó szerkezetben, mely igék csak előljárós tárggyal és mely igék mindkettővel. A szakirodalom részletes áttekintése után arra a következtetésre jut, hogy „egy adott igének a datív transzformációban való részvétele – úgy tűnik – attól függ, hogy az általa leírt tényállás kognitív szerkezete mennyiben illeszthető a prototípusnak tekintett *give* ige kognitív szerkezetéhez.”

Szilágyi Anikó „Népek találkozási szólaikban. Népnevek magyar és német frazeológiai egységekben” (pp. 65–72) című tanulmányához összeállított egy korpuszt népnevet tartalmazó frazeológiai egységekből. Az összegyűjtött frazémákat elemezte szintaktikai szerkezetük, de még részletesebben jelentésük szerint. Használatukat úgy vizsgálta, hogy kérdőívek segítségével tanárokat és tanárjelölteket kérdezett meg arról, hogy anyanyelvük felsorolt frazémái közül melyeket ismerik és használják. Kiderült, hogy

ezek a kifejezések a szóbeliségre jellemzőek, írásban ritkábban használatosak. A szó-lások egy része lassan eltűnik a használatból különféle okok miatt, másokat a politikai korrektség érdekében szándékosan nem használnak manapság.

Azok figyelmébe ajánlom elsősorban *Varga Haszonits Zsuzsa* írását („A kontrasztivitás szempontjai és az interlingvisztika”, pp. 73–76), akik az eszperantó, vagy más szerkesztett nyelv ügyének elkötelezettjei. A szerző tanulmányában tisztázni igyekszik az interlingvisztika és az eszperantológia fogalmát, a kettő találkozási pontjait, kutatási területeit és szerepüket. A fennálló nézetek ismertetése és elemzése után azt a következtetést vonja le, hogy „az interlingvisztika tárgya az évszázadok során megalkotott minden egyes humán mesterséges nyelv tanulmányozása” (az eszperantó csak egy ezek közül). Leszögezi: „az interlingvisztikának csupán egyik ága az ún. nyelvi modellálás”, ez viszont feltételezi a tervezett (szerkesztett) és etnikus nyelvek összehasonlítását, az univerzálé-kutatást.

A kötetet *Zrínyi Andrea* „A magyar árnyaló partikulák a diskurzusban” (pp. 77–81) című tanulmánya zárja. Két definíciót idéz a szerző bevezetéképpen, amelyek tisztázzák az árnyaló partikula fogalmát. Kutatása korpuszának Örkény István egyik drámáját választotta, mert az egy teljes dialógus (egy riport). A riportalany beszédében nagy számban előforduló árnyaló partikulákat elemzi ezután két megnyilatkozás-típusban. Megállapítja, hogy a diskurzusban előforduló árnyaló partikuláknak pragmatikai funkciói vannak, és használatukat erősen befolyásolja a beszélők közötti viszony és a szituáció.

Szalacsek Margit

Nikolov Marianne és Curtain, Helena
**Un apprentissage précoce:
 les jeunes apprenants et les
 langues vivantes en Europe
 et ailleurs**

Éditions de Conseil de l'Europe:
 Strasbourg, 2003. 292 p.

A kiadvány a grazi Európai Élőnyelvi Központ (1994) működése első szakaszában készített tíz tanulmány sorában az ötödik. Témája a kisgyermekkori nyelvvoktatás nyelvpolitikai, oktatáspolitikai és nyelvpedagógiai háttere. A 292 számozott oldalt tartalmazó kötet 14 európai országban, nevezetesen Ausztria, Magyarország, Horvátország, Olaszország, Németország Svájc, Cseh Köztársaság, Románia, Bulgária, Lengyelország, Belgium, Észtország, Svédország, Egyesült Királyság, valamint Kanada, az Egyesült Államok, Hong-Kong és Ausztrália esetében tekinti át a nyelvvoktatás jelenlegi helyzetét és történelmi hátterét. A kötet tematikai változatossága miatt a szerkesztő elv az Ausztriához viszonyított földrajzi távolság volt. Az egyes országokat bemutató fejezetek bemutatják a kisgyermekkori nyelvvoktatás (az egyes tanulmányok általában 5–12 éves korosztályt vizsgálják) területén már működő különböző programokat (ráhangolás, nyelvi fogékonyság-fejlesztés, nyelvvoktatás alacsony- illetve emelt órászámban, alámerítő és kéttannyelvű programok). Tájékoztat a sikeres megoldásokról (lásd Svédország, Horvátország, Kanada), valamint összefoglalja a vizsgált korosztályra a nyelvvoktatás, tanárképzés, tantervfejlesztés, tananyagkészítés eredményeit és nehézségeit. A kötet alapján megállapítható, hogy elvi szinten a nyelvvoktatás oktatási-nevelési céljai nagy vonalakban megegyeznek. Ezek az életkornak megfelelő kommunikációs készség, valamint kulturális és nyelvi nyitottság kialakítása, a tanulási készségek fejlesztése az autonóm tanulói autonómiát célozva. Gyakran a nyelvvoktatás integrált formában jelenik meg a tantervekben, vagyis a nyelv nemcsak cél, ha-

nem eszköz is egyes ismeretek elsajátítására. Például Ausztriában az idegen nyelvet használják a többi tanórán a dátum jelölésénél, köszönéskor, vagy egy, az „alámerítést” közelítő változatban a kisiskolások részben a tanult idegen nyelven sajátítanak el matematikai, zenei stb. ismereteket és készségeket.

A valóságban azonban módszertanilag több országban tapasztalható hiányosság, a kommunikatív módszert nem megfelelően alkalmazzák, vagy tankönyvhiánnyal kell szembenézni (Bulgária, Románia). Előfordul, hogy a történelmi, kulturális hagyományok, valamint a demográfiai kontextus okoz nehézségeket, mint például Hong-Kongban, ahol a konfucianus hagyomány (türelem, figyelem, hallgatás, passzív befogadás) és a magas osztálylétszámok nehezítik meg a kommunikatív nyelvtanulás meghonosodását. Más országokban a képezett tanárok hiánya okoz problémát, részben politikai paradigmaváltás nyomán. Erre példa Ausztráliában az ázsiai nyelvek előretörése (bár itt speciális problémaként jelentkezik a tanulók motiválatlansága az elzárt területeken), vagy a posztkommunista országokban a nyugati nyelvek iránti fokozott igény. Az Egyesült Államok izolációs politikájának következményeként a nyelvtanulás a 90-es évekig nem szerepelt a súlyozott tantárgyak között, aminek következménye a népesség gyenge idegennyelv-tudása. Ezt felismerve 19 átlamban standard készségméréssel („K-12”) igyekeznek a nyelvtanítás folytonosságát biztosítani az iskolázás 12 évfolyamában. A kötet szerzői többségükben igazolják a tényt, hogy a kilencvenes években megnőtt a társadalmi igény a kisgyermekkorú nyelvtanítás iránt, sokszor szülői nyomásra kell bevezetni a nyelvtanítást azokban a korosztályokban, ahol nemzeti tanterv ezt nem írja elő, mint Nagy-Britannia, Lengyelország, Magyarország stb. esetében. A vizsgált országok döntő többségében azonban a tanító-és tanárképzés nem tud lépést tartani a fokozódó igényekkel, az átképző és továbbképző programok ellenére sok a nyelvtanítási

módszertanilag felkészületlen oktató. Közép-Kelet-Európában súlyosbítja a helyzetet a pályaelhagyás a szakma alacsony társadalmi és anyagi elismertsége miatt.

A nyelvi kínálat tekintetében az angol nyelv áll az első helyen, a többi nyelvet messze megelőzve. Más nyelvekkel kapcsolatosan főként angolszász országokból mutattak be eredményes (Kanada) nyelvtanítási programokat. A változatos nyelvi kínálatot, a nyelvi sokféleség fenntartásának szükségességét a hivatalos dokumentumok általában megfogalmazzák, de a megvalósításnak a legtöbbször objektív akadályai (forráshiány, tanárhiány) van. A többnyelvűség úgy próbálják elérni, hogy két kötelező idegen nyelvet írnak elő, a másodikat általában a 8–10. évfolyamtól.

A kötetben az oktatáspolitikai iránt érdeklődők jól kidolgozott fejezeteket találnak a különböző iskolarendszerekről. A nyelvtanítási politikában járatosak tájékozódhatnak a tárgyalta országok szociolingvisztikájára, elsősorban a nyelvi oktatáspolitikára (Belgium, Kanada) vonatkozóan. Az adatolás különösen Ausztria, Németország, Bulgária, az Egyesült Államok, Magyarország tekintetében alapos. Ajánlható a mű gyakorló nyelvtanároknak, valamint tantervfejlesztéssel foglalkozóknak is.

A kiadvány angol nyelven is megjelent, *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond* címmel.

Lőrincz Ildikó

Nádasdy Ádám

Ízlések és szabályok Írások nyelvről, nyelvészetről 1990-2002

Magvető: Budapest, 2003

Nádasdy Ádám neve nem ismeretlen ma Magyarországon. Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Angol Nyelvészeti Tanszékének tanszékvezető egyetemi docense, a

nyelvtudomány kandidátusa, ugyanakkor költő és kiváló műfordító. Tehetségéről nem csupán versei, hanem egyre híresebb műfordítási (például Shakespeare-fordítások) is tanúskodnak. Pécssett elég csak a tavalyi Hamlet előadásra gondolnunk. Az Arany-szöveghez szokott közönség felüldülve hallgatta a darab modern, „életre kelt” nyelvezetét.

Ismerjük ugyanakkor a televízióból is: a Mindentudás Egyetemének előadójaként lenyűgözte a közönséget briliánsan kidolgozott előadásával és szimpatikus előadói stílusával.

Emlékszünk még az 1999-ben az Osirisnél megjelent *Hárompercesek a nyelvről* című kötetre, melyet Kálmán Lászlóval közösen állítottak össze a korábban a Bartók Rádióban elhangzott nyelvészeti tematikájú *Muzsikáló reggel* című műsoruk anyagából.

És itt van most ez a mű, mely az előzőhöz sokban hasonlít. Szintén egy válogatás. „Az írások 1990 és 2002 között jelentek meg különböző újságokban, elsősorban a BUKSZ-ban (*Budapesti Könyvszemle*) (a „Mi a pálya?” fejezetcím alatt) és a *Magyar Narancsban*, a „Modern Talking” rovatban (Jelen kötet fejezetcíme ugyanez). *Szerepel annak a rádióbeszélgetésnek a szövege is, melyben Mihancsik Zsófia kérdezett nyelvi, nemzet és politika összefüggéseiről 1992-ben.*” (A kötetbeli fejezetcím: „Vegey írások nyelvről, társadalomról”) (A kurzivált kiemelések a szerző előszavának idézett sorai.)

És hasonlít stílusában, mondanivalójában és – úgy gondolom – hasznosságában is. Nem tankönyv és nem nyelvészeti kézikönyv, hanem a laikus nagyközönségnek szól ismeretterjesztő, gondolatébresztő célzattal. A szerző feladatául tűzi ki, hogy megmutassa, mi a nyelvészet, mik annak céljai, miket kérdez és milyen válaszokat keres.

Jelen könyvben (szintén hasonlóan a *Hárompercesek*hez) a fő kérdés, hogy mi is a nyelvészet, ki a nyelvész? A nyelvésznek nem az a dolga, hogy *előírja*, hogy ki hogyan beszéljen, hanem hogy megfigyelje és *leírja* a nyelvi folyamatokat. Leírnia kell, mint

minden tudósnak (és nem ítékeznie). „Tudományos értelemben minden helyes, amit az emberek használnak. A nyelvtudós nem mondhat mást, mint a biológus: minden állat helyes, amely a földön szaladgál. . . Mindenki, aki ír vagy fordít, a nyelv teljes billentyűzetén játszik. Ízlés dolga, ki mit szeret jobban: a régit, a durvát, a nagyon mait. A nyelvhelyesség nem korlátozhatja az író, fordítót, hiszen az egyfajta illetmen, amelynek nincs helye a művészetben” (N. Á. szavai, idézet egy beszélgetésből).

A könyv külső megjelenése is összhangban van az alapvető kérdésekkel. A címlapon a „szabályok”-ban a „ly” kiugrik más színnel, jelezvén, hogy itt egy szabályról van szó. De mi az, amit az ízlés szab meg? A könyv helyesírása – egybeírás, vesszőhasználat, a kis- és nagybetűk használata – szándékosan eltér az akadémiai szabályzattól, jelezvén, hogy az egyéni ízlésnek és szokásnak létjogosultsága van a nyomtatott szövegek tekintetében is.

A témák nem ismeretlenek, csak a fellelés módja és a körülmények újszerűek. Cikkgyűjtemény lévén természetesen a példaszövegekben előforduló átfedések.

Szó esik mindenről, mely egy nyelvész szemének s szájának ingere: igeikötőkről, névutókról, ikes igeikről, agglutinációról, a -bA/-bAn-párokról, a suksükölésről, az idegen feliratokról és reklámokról. Az *amiről* és *amelyről*, az *úgymondól* és a *szabadnáról*. Minden olyan témáról, ami fontos a mindennapi életben, mert *használjuk* a mindennapi életben. Ki így, ki úgy...

Vétek ezt a könyvet egy tanárnak nem bevinni az anyanyelvi órákra. Kiváló vita-indító az összes szöveg, mely megjelenik benne. És ami nem elhanyagolható, hogy ebből a könyvből kiderül, hogy mi és milyen a tudomány. Mégpedig sok humorral bemutatva, hogy a tudomány lehet szórakoztató is:

„Azt kérdezte múltkor a kedves fiatal rádióriporter: 'Önt, mint nyelvészt, milyen nyelvi jelenségek bosszantják manapság?' Hm. A csillagásztól biztosan azt kérdezte

volna: „Önt, mint csillagászt, mely égitestek bosszantják manapság?”

B. Nagy Ágnes

Lénárd Sándor

Egy magyar idegenvezető Bábel tornyában

Typotex: Budapest, 2003. 319 p.

Ha létezik magyar brazilianisztika, akkor annak három, a XX. század első évtizedében született, hányatott sorsú férfiú a megalapozója: Rónai Pál (1907), Molnár Gábor (1908–1980) és Lénárd Sándor (1910–1972).

Lénárd páratlanul szerteágazó munkásságából jelen kötet a nyelvek sokfélesége kapcsán írottakat foglalja egybe (szerkesztette Siklós Péter és Terts István). A könyv java részét a hamburgi rádió számára készített, „Hét nap bábeliül” című előadás-sorozata adja, amely németül 1964-ben jelent meg, s ez egészíti ki néhány kisebb írás.

A szerző munkásságában páratlan harmóniában találjuk az elméletet és a gyakorlatot. Több forrás számol be arról, hogy kiváló szakács volt, de emellett könyvet írt a római konyháról, tanulmányt a bécsi szeletről. Több más szerző mellett Fritz Kahnt olaszra, A. A. Milne-t latinra, Szerb Antalt németre fordította. Mint Siklós Péternek a kötetben megjelent életrajzából kiderül, Bach zenéjének bővületében leélt élete, egy távoli földrész eldugott helyén gyakorolt orvosi hivatása Albert Schweitzer rokonának mutatja.

Lénárd az 1940-es évek végén gyakran vállalt tolmácmunkát, s ennek kapcsán Magyarországon jelenleg nagyon aktuális kérdéseket tárgyal hallatlan szellemességgel. Mára már Európa nyugati és középső részéből a szövetségi hovatartozást is feltüntető térképeken csak Svájc éktelenkedik szegyenfoltként (talán nem is túl sokáig), mert kivonta magát az Európai Unióból. A II. világháború után Lénárd is részt vett olyan konferencián, amely az újrászerveződő Nyu-

gat-Európa szövetségi rendszerét volt hivatva tárgyalni, s emlékezete szerint már ekkor felvetődött az a gondolat, hogy a legegyszerűbb az volna, ha az európai országok sorra felvételüket kérnék a Helvét Konföderációba. Ez a megoldás akkor sem látszott megvalósíthatónak, sőt az ellenkezője történt.

Ahogy Szerb Antal és Halász Gábor „iker-csillagok” voltak a magyar esszében, úgy volt Lénárd és Rónai is a Brazíliába szakadtak közül. Mindkettőjükben volt erőteljes nyelvészeti érdeklődés, s mindketten specializált témát favorizáltak: Lénárd a nyelvváltozatokat (katarinai német, brazíliai portugál, római olasz, újlatin, amelyre maga fordította le a Micimackót, amerikai angol), Rónai az általa meg nem tanult nyelveket. Ami a nyelvváltozatokat illeti, figyelemre méltó a kötetet fordító Terts István terminológiai javaslata: a portugál a spanyolnak Abstand-nyelve, brazíliai változata pedig az ibériai portugálnak társnyelve.

Jelen könyvében megjelent esszéinek íráskor Lénárd már Brazíliában élt, annak is déli, német telepésekkel benépesített Santa Catarina szövetségi államában. Orvos volt egy eldugott völgyben – Siklós Péternek a kötetben leközölt életrajza is diszkréten hallgat arról, hogy szerzett-e valaha is diplomát. Brazília volt bankárgyarmat és részvénytemető, az ugyancsak ide emigrált Stefan Zweig a jövő országának nevezte, kincsei között az aranyat, cukrot és kávé szokták emlegetni – Lénárdot mindezek különösebben nem érdekelték. Hálás volt ugyan az őt befogadó braziloknak, különösen a katarinaiaknak, de a helyi, korabeli szellemi élet színvonala lehangolóan hatott rá, s a braziloknak még a nyelvét is kritizálta.

Lénárd megszállottan vallotta és meg is indokolta, hogy a portugál tulajdonképpen teljesen felesleges nyelv, minthogy a spanyolnak csupán nyelvjárása. A portugál ellenében, szinte annak bűnéül felhozott érve az írásbeliség legalábbis viszonylagos hiánya, amit fokozottan érvényesnek tartott a brazíliai portugálra. Ennek ellenére portugál irodalom természetesen van, sőt a „lingua

portuguesa” és a „fala brasileira” fokozatos elkülönülésétől, az „indianismo” irodalmi irányzat megjelenésétől, nagyjából az 1830-as évektől önálló brazil irodalomról is beszélhetünk. A spanyol (kasztíliai) és az egy darabig presztízsből erősebb galíciai-portugál (gallego-portugál) a XIII. században, a galíciai és a portugál a XIV. században vált el. A XVI. század első harmadában tevékenykedett Gil Vicente spanyolul és portugálul egyaránt írt, egyes drámáiban pedig a nyelvjáráskor használatára szereptípusokat jellemez, például a hetvenkedő katona többnyire a legtipikusabb spanyolul, a kasztíliait beszéli. Az önálló spanyol és portugál irodalmi nyelv létezése ellenére, kialakulásuk helyén, Ibériában a két nyelv között máig nyelvjárási kontinuum húzódik Extremadurában, s az önálló nyelvnek tekinthető galíciait (gallegót) is szokás úgy jellemezni, hogy mind spanyolos, mind portugálos tulajdonságokkal rendelkezik.

A spanyol és portugál nyelv közötti megbékélésnek elhivatottságából adódó változatát képviselte Francisco Suárez (1548–1617) spanyol (granadai) születésű, Portugáliában is alkotó teológus, aki latin nyelven írt. Ez a megoldás alighanem Lénárdnak is megfelelne, hiszen latinra fordította a Micimackót, s jelen kötetében is található egy szellemes fejezet az újlatinról.

Ami egy társnyelv és egy Abstand-nyelv társnyelve távolságát illeti, jelen sorok írója ismert egy magyar illetőt, aki 1976-ban, az angolai polgárháború idején a későbbi helyi kormányerők és az őket segítő kubaiak (önkéntesek) között tolmácsolt. (Az angolai portugál nem állhat távol az ibériaitól, viszont a spanyol kreol változatai közül a kubai népnyelv kirívóan különbözik a kasztíliaitól.)

A kötetet alapos, távolról sem tolakodó, hanem értőn magyarázó jegyzetekkel, a szakirodalomban továbbvezető utalásokkal a fordító, Terts István látta el. A jegyzetanyagban különösen a jegyzetíró szűkebb szakmáját, a nyelvészetet tárgyalja különös műgonddal, de találunk érdekes megjegyzé-

seket a vasorrú bábáról éppúgy, mint a képregény történetéről.

A szakácsművészet innen sem hiányozhat. Az említett, nyugat-európai országok között szövetségi rendszert létrehozni hivatott római konferencián a szó szoros értelmében terítékre került egy neves helyi specialitás, az ördöglány-csirke (*pollo alla divolina* vagy *divola*), s ennek már csak Lénárdtól kétféle recept-variánsát ismerheti meg a magyar olvasó.

Csak a nagyon gonosz recenzens veszi észre boldogan, hogy például Nikolaus Lenau tekintetében mind Lénárd, mind Terts téved (az előbbi: „bánáti svábok között nőtt fel, csak pár szót értett magyarul” (p. 52) az utóbbi: „édesanyja magyar volt” (p. 206), tudniillik Lenau apja és anyja révén egyaránt német volt, s tényleg tudott magyarul.

A kötetben található még egy kiváló Lénárd-bibliográfia, a szerző néhány sajátkező, virágokat ábrázoló rajza, s végezetül utalás a Lénárd-honlapra.

Kicsi Sándor András

Blas Nieves, Amelia, Géro Györgyi,
Lux udit, Merkely Ágnes, Tóth Eszter
español.hu
Spanyol nyelvkönyv haladóknak
Holnap Kiadó: Budapest, 2003. 336 p.

A Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Spanyol Tanszékének oktatói újabb, színvonalas nyelvkönyvvel gazdagították a hazai kiadású spanyol nyelvkönyvek piacát. Nyelvkönyvüket elsősorban a hazai felsőoktatási intézmények, középhaladó és haladó szintű nyelvtanulói számára ajánlják. A szerzők komoly figyelmet fordítottak azokra a közép és felső szintű nyelvvizsgákon elvárt témakörökre is, amelyek az eddig megjelent nyelvkönyvekben csak érintőlegesen szerepeltek. Szó van a tankönyvben a környezetvédelemről, a civil szervezetekről és az informatika világról is.

A nyelvkönyv 16 közel azonos szerkeze-

tű egységből áll össze. A leckék három, illetve négy alfejezetre tagolódnak.

A leckék az *Entre nosotros...* (Köztünk szólva) alfejezetcímmel kezdődnek. Egyik erénye a könyvnek, hogy az ebben az alfejezetben található párbeszédekben valóban a mai mindennapi életben használt nyelvi fordulatokat és kifejezéseket találjuk meg. A nyelvtanulók a párbeszédet követő néhány szókinccsgyakorlat segítségével még alaposabban sajátúthatják el a szöveg lexikai anyagát.

A lecke következő részében nyelvtani magyarázatokat, majd ahhoz kapcsolódó számos nyelvtani gyakorlatot talál a nyelvtanuló. Külön érdemes kiemelni, hogy a könyvben szereplő nyelvtani anyagban a szerzők áttekintik a spanyol igerendszer egészét. Ez ritkaságnak számít egy nyelvkönyvön belül.

A lecke harmadik egysége *El mundo es así...* (Ilyen a világ) címmel kezdődik. Ebben az alfejezetben a lecke fő témájához kapcsolódó spanyol, illetve magyar újságokból és egyéb forrásokból vett adaptált szövegeket találunk. A szövegekhez egy-egy lexikai, illetve mindkét nyelvre történő fordítási gyakorlat is tartozik.

A leckék egy részéhez tartozik egy ún. *cajón de cultura* (kulturális fiók) című alegység. Ebben az alfejezetben elsősorban a spanyolországi spanyol kultúra egyes területeivel ismerkedhetünk meg. Találunk a szövegek között a spanyol ünnepekre vonatkozó anyagokat is, úgy mint a *Romería*, *Semana Santa*, *Feria de Abril*, *San Fermines*. Olvashattunk a *Las Ramblas*ról, *Goyá*ról és a világ legrégebbi étterméről, a Madridban található *Casa Botín*ról.

Egy-egy lecke külön foglalkozik a latin-amerikai és a magyar kultúrával. A szerzők a latin-amerikai indiánok mindennapi életébe, majd az ősi indián kultúrák világába kalauzolják el az olvasót. Betekintést kapunk a latin-amerikai zene világába, részletet olvashatunk García Márquez egy írásából.

Egy másik egész leckében Magyarországról kapunk változatos nyelvi anyagot. A szerzők a magyar és a spanyol anyanyelvű be-

szelő között elképzelhető kommunikációs helyzetekre kívánták felkészíteni a nyelvtanulót. A lecke több olvasmányának témája Budapest. A magyar történelem egy-egy korszakáról, híres magyar zenészekről és a magyar konyháról találunk szövegeket a leckében.

Érdemes megjegyezni, hogy a nyelvkönyvhöz rövidesen megjelenik egy olyan jellegű hanganyag, amely Magyarországon először mutat be olyan hangfelvételt, amelyen spanyol anyanyelvű, de különböző dialektusokban beszélő emberek mondják el az olvasmányok szövegeit. Ennek segítségével a nyelvtanuló betekintést kap a különböző dialektusok jellegzetességeibe.

A hosszú évek szakmai tapasztalata alapján gondosan összeállított nyelvi anyagot tartalmazó, jól strukturált nyelvkönyv hiányosságának tartom azt, hogy nem tartozik a könyvhöz megoldási kulcs és szöszedet.

A Holnap Kiadó gondozásában megjelent *español.hu* nyelvkönyv a használatban levő spanyol nyelvkönyvek egyik legszínvonalasabbikának ígérkezik mind nyelvi anyagát, mind az általános és kulturális témáit illetően. A nyelvkönyv minden bizonnyal élvezetes és eredményes munkát és tanulást fog nyújtani a tanár és a nyelvtanuló számára is.

Jámbor Emőke

Tore Janson

Beszélj!

A világ nyelvei – tegnap, ma holnap

HVG könyvek: Budapest, 2003. 279 p.

Valahányszor felteszik nekem azt a megválaszolhatatlan kérdést, hogy vajon mennyi idő alatt lehet megtanulni egy idegen nyelvet, mindig félelemmel vegyes tisztelettel gondolok arra, hogy a nyelv is olyan, mint az időjárás, vagy a gazdaság: öntörvényű élőlényszerű valami, amelyről sokat tudunk ugyan, mégis mozgásában, változásaiban,

erejében és hatásában lényegében teljesen kiszámíthatatlan és gyakran produkál meglepetéseket. A nyelvtanulás és nyelvtanítás sem olyan, mint a fizika, vagy a biológia tanulása–tanítása, inkább egy végső soron reménytelen küzdelem, amely arra irányul, hogy közel kerüljünk az elsajátítandó nyelvhez, személyes viszonyt alakítsunk ki vele, legyűrjük, vagyis lehetőleg minden ízében kiismerjük és ily módon uralmunk alá hajtjuk. Sokat segít ebben a nyelvek által képviselt kultúrák jobb megismerése, de hasznos a világ létező és valaha létezett nyelveinek történetéről, kapcsolódási és szétválási pontjairól, esetleges rokon viszonyairól is megtudni egyet-mást. Tore Janson könyve ezekről a dolgokról „mesél”, élvezetesen, mulatságosan, egyáltalán nem „tanárbácsisan”. Összefoglalja azt, amit erről a bonyolult témaszövevényről tudni lehet, de nagyon ritkán tesz megingathatatlan kijelentéseket, inkább kérdéseket vet fel, és attól sem riad vissza, hogy újra meg újra bevallja: a kérdésre nem tudjuk a választ. (Eszembe jut Nádasdy Ádám professzor előadása a Minden tudás Egyeteme sorozatban, amelyben arra a kérdésre ad választ, hogy vajon miért változik a nyelv. Válasz: nem tudjuk.) Hiszen a nyelvek történetének megismerhetősége sem különbözik semmiben a történelem, a múlt eseményeinek és összefüggéseinek megismerhetőségétől, pontosan annyira lehetetlen bármiről azt állítani, hogy így történt és nem másként a nyelvekkel, mint bármi más-sal kapcsolatban. És, mint tudjuk, ez nem csak az írásbeliség megjelenése előtti időszakra vonatkozik. (Azt a kérdést pedig már suttozva sem merem felvetni, hogy történelmi tudásunk birtokában merjük-e állítani azt, hogy a múlt ismerete igazán segített valaha is bármiben.)

Nem szívesen bocsátkoznék filozófiai fejtegetésekbe arról, hogy az emberi viszonyokat, illetve a kommunikációt mennyiben segíti vagy éppen nehezíti egyfelől maga a nyelv, másfelől a nyelvek sokfélesége. (Arra azonban kitérnék, hogy „a Babel tornya címen elhíresült vállalkozás” (p. 123) kudar-

ca milyen áldás a társadalom azon tagjai számára, akik nyelvtanítással keresik a kenyerüket. Abba pedig még belegondolni is túl nagy merészség volna, vajon milyen lenne a világ, ha az egész emberiség ugyanazt a nyelvet beszélné, beszélte volna a kezdetektől fogva?)

Az is kétségtelen tény, és nagyon is érthető, hogy a nyelvtanulók általában, de egy olyan „zárvány” nyelv, mint az indoeurópai nyelvek által teljesen körülvett magyar, vagy, mondjuk, a japán esetében különösen sokat várnak az esetleges „rokonok” felkutatásától. (Megtörtént, velem történt meg, hogy egy alkalmi japán ismerősöm, pusztán egy magyar szó [„só”] és a megfelelő japán (már nem emlékszem, de legalább kétszer olyan hosszú és hangzásában a magyarra egyáltalán nem hasonlító) szó alapján boldog mosollyal jelentette ki: „Na tessék, tudtam, hogy a magyar és a japán rokon nyelvek!” Végül is, hivatkozhatott volna a hasonló írásképre is!)

Persze, másrésztől, igazán nem remélhetjük, hogy minden problémánkat megoldja az, ha például a svéd nyelvről megtudjuk, hogy germán nyelv, és mint ilyen, az angol és a német nyelv közeli rokona. (Általában 50% a találati esélyünk, amikor egy svéd szót angolból, vagy németből próbálunk kitalálni, tudniillik vagy bejön, vagy nem jön be, igaz, ez is valami.)

A *Beszélj!* című könyv bemutatja a nyelv(ek)ről való gondolkodás egyik lehetséges módját, amely, mivel leginkább szubjektív meglátásokra és véleményekre támaszkodik, sok tekintetben a lehető legközelebb áll mind a laikus, mind a félig vagy tán egészen profi olvasóhoz is. Idéznék néhány rövid, számomra (megfogalmazását vagy éppen tartalmát tekintve) különösen megragadó gondolatot. Ezt olvashatjuk például a 114–155. lapon: „A döntő tényező az, mit gondolnak az emberek saját nyelvükről, nem pedig az, hogy az mennyire hasonlít egy másik nyelvre. [...] A latin mint beszélt nyelv akkor tűnt el, amikor az emberek úgy vélték, ők már nem latinul beszélnek. Más szóval a latin

elsősorban nem azért tűnt el, mert a nyelv valami mássá változott, hanem azért, mert beszélői úgy döntöttek, eztán másként fogják nevezni az általuk beszélt nyelvet.” De megtudhatjuk azt is, hogy T. J. meggyőződése szerint (amelyet magunk is örömmel osztunk) a francia nyelv lényegében élvezeti célra született (p. 120), illetve hogy „Dantét nem hagyta nyugodni az a tény, hogy (az ő olvasata szerint) az első megszólaló emberi lény nem Ádám, hanem Éva, aki válaszol a kígyónak” (p. 123). Elengedhetetlen, (és így nem is marad el), hogy a szerző megemlítsse a nyelv politikai, hatalmi és társadalmi vonatkozásait is, ímígyen az is kiderül, hogy lám, minden összefügg mindennel, amint ezt már eddig is erősen sejtettük.

Az utolsó fejezet (És mi lesz ezután?) jellegzetesen „jansoni” mondattal indul: „Ami a távoli jövőt illeti, csínján kell bánnunk a jóslatokkal; már azt sem tudhatjuk pontosan, mit hoz a jövő hét.” A folytatás is óvatos, visszafogott gondolatokból áll, amelyek azon a feltételezésen alapulnak, hogy az emberi faj nem hal ki a következő kétmillió évben (bár T. J. szerint egyáltalán nem így lesz, kihal).

Számomra a könyv legnagyobb értéke a szerző okosan és pontosan fogalmazó, minden gondolatot több oldalról is megvizsgáló, kijelentéseit többször is mérlegelő és „akkor, ha” megszorításokkal körülbástyázó, gyakran kételkedő hozzáállása, valamint a szöveg, a „történetek” „izgalmassága” és olvasmányossága, ami, azt gyanítom, nem kis mértékben Győri László kitűnő fordításának érdeme is.

A továbbgondolásra váró témák és felvetések gazdagsága mellett kapunk egy listát is azokról a művekről, amelyek segítségével tovább tágíthatjuk gondolataink körét a témában.

Tore Janson könyve kellemes téli esti olvasmány, ahogy mondani szokás, tanít, nevel, szórakoztat.

Róna Annamária

Bradean-Ebinger Nelu (szerk.)

Deutsche deskriptive Übungsgrammatik Német leíró nyelvtani gyakorlókönyv

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest,
2003, 302 p.

Újabb nyelvtani gyakorlókönyv született – a szerkesztő szándéka szerint elsősorban – a felsőoktatásban németül tanulók számára. A könyvnek három fő fejezete van: hangtan (szerző: Buru Péter), alaktan (szerzők: Pongrácz Judit és Varga Mariann) és mondat (szerzők: Erdélyi Ilona és Sztankovics Erika). E három nagy téma máris mutatja a könyv első igazán nagy erényét, hogy a forgalomban lévő gyakorlókönyvek többségével szemben nem áll meg az alaktannál, hanem a mondatannal is foglalkozik, mégpedig nagyon ötletes és változatos gyakorlatok alapján.

Nézzük sorban a fejezeteket a gyakorló nyelv tanár szemszögéből! Nagyon örülök a fonetikának, nagyon jók a szóhangsúly-gyakorlatok. Kár, hogy nem kíséri a könyvet kazetta. Hangtant tanítani, hangsúlyt gyakoroltatni bizony a legbiztosabban hangosított anyaggal lehetne. A transzkripciós gyakorlatok esetében kicsit bizonytalan vagyok, vajon tényleg annyira fontosak-e, de ha jut rájuk idő a felsőoktatásban egyre csökkenő óraszámok mellett, ártani bizonyára nem ártnak.

Nagyon tetszik, hogy a morfológiával és a szintaxissal foglalkozó fejezetek elején az adott nyelvtani téma tömör elméleti összefoglalóját olvashatjuk. A nyelvet magasabb szinten tanuló gyorsan felfrissítheti elméleti ismereteit, mielőtt neki kezdene a gyakorlatoknak. (Csak zárójelben és halkán merem megkérdezni: okvetlenül szükséges ezeket az összefoglalókat németül adnunk? Ugyanis egyre inkább úgy gondolom, néha túlzottan az egynyelvű tanítás büvkörében élünk. Annyi idő és energia megy el a nyelvtani terminológia megtanítására, amire a germa-

nisztikát tanulóknak talán tényleg szükségük van, de például egy gazdasági főiskolásnak majdhogynem fölösleges ismeretet jelent.) A gyakorlatok egy részénél forrásmegjelölés utal arra, hogy máshol már megjelent, átvett feladatokról van szó. Miután a szerzők maguk is nagyon jó gyakorlatsorokat állítottak össze, és úgy tűnik, volt bőven anyaguk, az átvételeket nem éreztem kifejezetten indokoltak. Az viszont megint nagyon szimpatikus, hogy újra és újra tapasztalom a könyvben, valóban fontos szempont volt a kontrasztívítás hogy a feladatok célzottan gyakoroltatják mindazt, ami elsősorban a magyar anyanyelvű tanuló számára jelenthet gondot. Néhány feladatnál nehéz a válaszadás — csak példaként: ilyen gyakorlatokat láttam a névelőhasználat vagy az aktív-passzív szerkezetek szembeállítására kapcsán (p. 52, 3. gyak.) —, mivel csak szituáció, kontextus alapján lehetne eldönteni, melyik megoldás a helyes. Többek között ezért is tetszik kifejezetten, hogy a nyelvtani ismeretek elsajátítását összefüggő, hosszabb szövegek fordításával tudjuk ellenőrizni. Magukkal a szövegekkel azonban esetenként már sokkal kevésbé vagyok elégedett. Elsősorban ugyanis nem annyira a nyelvtani szerkezetek, mint sokkal inkább a szókincs visszaadását illetően jelentenek feladatot, méghozzá nem is kicsit. Például „Az őcsiperés csapdája” című szöveg átültetésébe (p. 48, 16. gyak.) gyakorlott műfordítóknak is beletörhet a bicskája. Olyan szinten állóknak viszont, akiknél egyszerű, ige- vagy főnévragozással foglalkozó gyakorlatokra is szükség van (pl. p. 34 vagy 155), egy ilyen szöveg csak kudarcélményt okozhat. Nem teszi rokonszenvesebbé számomra ezeket a szövegeket a meglehetősen egyoldalú szókincs sem. Nagyon jó a „Neudeutsch” angol-amerikai szókincsének (p. 119, 2. gyak.) valóban fontos és szükséges gyakoroltatása, de a magam részéről az efemer divatokat követő szleng helyett (amelyet a szövegek nagy része közvetít) sokkal fontosabbnak tartanám a modern sajtónyelv megjelenését, egyrészt, mert ennek ismerete tényleg fontosabb, más-

részt, mivel sokkal könnyebben megtanulható, és így jobban motiváló, biztosabb sikerélményt ígér.

A gyakorlókönyv további pozitívuma, hogy sokfajta gyakorlatot tartalmaz, negatívuma, hogy a gyakorlatok szintje kicsit túl változatos. Azt hiszem, éppen itt van egy kis baj ezzel a könyvvel: az összeállításban nem tükröződik igazán, kiknek is szánták valójában ezt a könyvet. A szerző előszava szerint a germanisztikát hallgatóknak, illetve a németet magasabb szinten tanulóknak. Ugyanakkor a gyakorlatok színvonala hol még a középfokot sem elérik, hol meg már az említett „profi műfordítók” szintjének felel meg. Az újbóli kiadásnál talán pontosabban kellene meghatározni a célcsoportot, kicsit egységesebbé tenni a szintet, és: okvetlenül szükséges lenne „kulcsot” megadni, ez nélkülözhetetlen az önálló tanuláshoz és gyakorláshoz. Akkor még több haszonnal lehetne forgatni ezt a megjelenésében, tipográfiai megoldásában nagyon „gusztusos” és tartalmában így is, most is már nagyon gazdag nyelvtani gyakorlókönyvet.

Szmodits Anikó

Konczosné Szombathelyi Márta
A nyelv körül
 Vizuális Pedagógiai Műhely Bt.:
 Sopron, 2003. 119 p.

A recenzió tárgyát képező könyv szerzőjének első megjelent kötetét tarthatjuk kezünkben. Konczosné Szombathelyi Márta több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkező, Győrött dolgozó történelem-magyar szakos tanár, ezen kívül a Pécsi Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti Programjának doktorandusa. Disszertációjának témája a jelenlegi kutatásainak fókuszában álló interkulturális kommunikáció a győri külföldi érdekeltségű vállalatok magyar és más nemzetiségű vezetői körében. *A nyelv körül* címet viselő, első tudományos kötetét részben

a 2002 tavaszán Győrben végzett kutatásai-ból, részben pedig a doktori kurzus elmúlt három éves tanulmányaiból állította össze; tartalma egyfajta jó értelemben vett szelekciót tükröz, mivel közvetett vagy közvetlen módon mindegyik írás hozzájárul az alkalmazott nyelvtudomány gazdagításához.

A tartalomjegyzékből és az előszóból megtudhatjuk, a szerző művét két nagyobb fejezetre tagolja, melyek „a nyelv körüli út két különböző irányát mutatják.” Hangsúlyozza, munkájának nem az a célja, hogy átfogó képet adjon a klasszikus nyelvtudományok mai állásáról, hanem sokkal inkább az, hogy szemezgessen korunk aktuális, érdekes, nyelvvel kapcsolatos csemegéiből, különböző kiindulópontokból körüljárjon bizonyos témákat – így a kötet címe valóban találó. Az első, nagyobb részt felölelő fejezet a „Fókuszban az interkulturális kutatások” címet kapta, s az alábbi hat, egymástól jól elkülöníthető részből áll: Győri dolgozó menedzserek-interkulturális kihívások; Nyelvek és kultúrák találkozásai; A tárgyalási szokások és a kultúrák összefüggései; Attitűdvizsgálat kultúrák találkozásában; Globális világ, nyelvi és kulturális hatások; Külföldi tulajdonú vállalatoknál dolgozó magyar munkavállalók.

A szerző önhivatkozásából kiderül, hogy a felsorolt témák közül az utóbbi két évben már több előadás is elhangzott hazai konferenciákon, kongresszusokon, illetve ezek írásos változata rangos nyelvészeti szaklapokban (*Nyelv-Infó*, *Alkalmazott Nyelvtudomány*) is megjelent. A kötet értékét emeli az a tény, hogy a második és hatodik rész idegen nyelven íródott. Előbbi angolul (mely az első rész angol nyelvi változata), utóbbi pedig németül. Általánosan elmondható, hogy az egyes részeket a logikus, tematikus megszerkesztettség jellemzi, pontos utalásokkal a témaválasztás okára, a kutatás céljára, módszerére, mintájára, de nem hiányzik a kutatás eredményeinek összegzése sem. Igényes munkára vall a szemléltetőeszközök sokasága táblázat, grafikon, diagram formájában.

Konczosné első könyvét tekinthetjük út-

törő jellegű munkának, illetve egy jól sikerült szintézisnek. Mindkét minősítés pozitív kicsengésű. Úttörő jellegű munkának tekinthetjük, mert az interkulturális kommunikáció és az ehhez kapcsolódó sztereotípiák, tárgyalási szokások, interkulturális attitűdök, kulturális hatások, nyelvtudás, nyelvhasználat és motiváció ez irányú kutatásai Magyarországon még gyermekcipőben járnak. Úttörő jellegű azért is, mert eddig nagyon kevés, a külföldi befektetéseket hazai és más nemzetiségű menedzserek „kommunikációs gyakorlatáról, tapasztalatáról, énképéről és egymásról kialakult véleményéről, tárgyalási szokásairól, motiválhatóságukról, attitűdjükről, nehézségeikről, munkakapcsolataikról, nyelvi és kulturális felkészültségükről” végzett átfogó vizsgálattal találkozhattunk a tudományos életben, különösképpen megyei szinten. Ugyanakkor a 90-es évek elejétől kezdve a kötetben is szereplő multinacionális cégek (Audi, Philips, Danone, VAW, Wolf stb.) fokozatosan letelepedtek az iparilag kedvező adottságokkal rendelkező, a külföldiek körében csak találkozások városaként, illetve Nyugat kapujaként emlegetett, határközelsége miatt is kedvező fekvésű Győr városában, mely pontosan félúton található Budapest és Bécs között. A téma újszerűségét bizonyítja az a tény is, hogy a szerző által hivatkozott művek többsége öt évnél nem régebb kiadású.

Az empirikus kutatások a magyar és külföldi menedzserek által kitöltött magyar, angol és német nyelvű kérdőíveken, illetve a kérőívekre épülő irányított beszélgetéseken alapulnak, melyeket a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Üzleti Kommunikáció és Idegen Nyelvi Tanszékének a munkatársai állítottak össze az OTKA T 22161. számú kutatási projektumához, Borgulya Istvánné tanszékvezető egyetemi docens, a szerző témavezetőjének irányításával, aki egyben a kötet egyik lektora is.

Érdekes a témaválasztás, figyelemre méltóak a kutatási eredmények. Rámutatnak arra, hogy nem elég az idegen nyelv megfelelő szintű ismerete, mert, a szerző szavaival

élve, a „kultúrák közötti valóságos kommunikációra csak a nyelvet fenntartó kultúra ismerete esetén van esély”. Megdöbbenő és elgondolkodtató az a könyvben olvasható megállapítás, hogy amerikai becslések szerint a tartós külföldi kiküldetések 33%-ában a kiküldöttek az eredeti megállapodásnál hamarabb szakítják félbe külföldi tartózkodásukat, mert a kommunikációban keletkeztek zavarok (!), illetve az, hogy egyes számítások szerint a kommunikációs zavarok nagyobb pénzügyi kárt okoznak, mint a technológiaiak (!).

Napjainkban egyre több vezető tölti életét, munkája jelentős részét sajátjától eltérő kulturális közegben, hol gyors egymásutánban változó hatásoknak kitéve, hol egyidejűleg többféléhez igazodva. A magyar beosztottaknak meg kell tanulniuk megérteni a vállalatot Bécsből irányító ausztrál főnök gondolatvilágát, a koreai üzleti gondolkodásmódot, a japán munkamorált – vallja Klein Sándor. Tanulság: a transznacionális euromenedzsereknek, így a magyar menedzsereknek is birtokában kell lenniük mindazoknak a tulajdonságoknak, melyek az üzleti szféra hatékony működéséhez szükségesek.

Hiányolom azonban a könyvből a kutatás alanyát képező 21 magyar és 13 külföldi menedzser nemzeti hovatartozására vonatkozó százalékos vagy számszerű adatokat, illetve a statisztikákat arról, hogy a szerző által megkérdezett személyek melyik transznacionális cégnél dolgoznak, mert erre pontos utalásokat nem találtam, mivel a szerző csupán a választási szempontokról beszél. Győrött dolgozó olasz–francia szakos nyelvtanárként szívesen olvastam volna a Győr-Moson-Sopron megyében működő olasz vegyes

vállalatokra vonatkozó statisztikákról, kommunikációs jellegű problémákról is, tudván tudva, hogy a kérdéses külföldi tőke nem képviselteti magát magas százalékos arányban a városban jelenleg működő, többi nemzetközi vállalattal való összehasonlításban.

A második és egyben az elsőnél kisebb, mintegy 40 oldal terjedelmű, „Barangolás a nyelv útjain” című fejezet három, témáját tekintve az első egységtől különböző, de az alkalmazott nyelvtudományokhoz mégis szorosban kapcsolódó kiegészítő jellegű tanulmányt, elemzést tartalmaz a retorikai ismerekéről. Elemzésre kerül Orbán Viktor miniszterelnöknek Washingtonban tett látogatása alkalmával elhangzott köszöntő beszéde a Folger Shakespeare Könyvtárban, továbbá megismerkedhetünk egy oktatási intézmény komplex kommunikációs rendszerével, mely történetesen a szerző munkahelye, illetve az utolsó részben olvashatunk a funkcionális analfabetizmusról is.

Összegzésül elmondhatjuk, hogy az áttekinthető, világos stílusban megfogalmazott írások, a gondosan válogatott bibliográfia, a legfrissebb hazai és nemzetközi szakirodalom különböző elméleteire vonatkozó hivatkozások megfontolt tudományos problémáérzékenységre vallanak, s ezzel a kötet a legkomolyabb filológiai elvárásoknak is eleget tesz. Ezen túlmenően segítséget nyújt a szakmai kommunikáció, illetve az interkulturális kommunikáció gyakorlati kérdéseinek tanításához, ezért javasolom jelen kötetet szakirányos felsőoktatási intézményekben fenti témájú órákhoz kapcsolódó tananyag bővítésére, kiegészítésére, színesítésére.

Ternyák Henriett

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 ne csak az egész világot Interneten bejárva értesüljünk az itthoni eseményekről. Kérjük ezt azért is, hogy időben közzé teheszük őket, és minél több érdeklődő tudomást szerezhesen a küszöbön álló hazai szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna
rovatvezető

KONGRESSZUSI NAPTÁR

Április 5–7.

XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus

Színhely: Nyíregyháza

Téma: Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban

Felvilágosítás: Tóth Ernőné,
kongresszusi titkár,

Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza,
Sóstói u. 31/B

E-mail: kodmon@nyf.hu

Telefon: 06(42)599-400/2023

Április 13–17.

Az IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) 38. konferenciája

Színhely: Liverpool, Nagy-Britannia

Felvilágosítás:

Web: <http://www.iatefl.org/>

Április 16–18.

7. konferencia a másodiknyelv-elsajátítás generatív megközelítéseiről

Színhely: Bloomington, Indiana, USA

Felvilágosítás: GASLA 7 – 2004,
Department of French & Italian, 1020
East Kirkwood Avenue, 642 Ballantine
Hall, Bloomington, IN 47401
Tel.: (812) 855-2221;
fax: (812) 855-8877
E-mail: gasla7@indiana.edu
Web: <http://www.indiana.edu/~gasla7/GASLA7>

Április 24–25.

Nemzetközi konferencia az angoloktatásról és tudásszint-mérésről

Színhely: Chiaya, Taiwan

Felvilágosítás:

Web: <http://www.ccunix.ccu.edu.tw/~flcccu/>

Május 10–12.

6. Nemzetközi fordítási konferencia

Színhely: Barcelona, Spanyolország

Felvilágosítás: Departament de

Traducció i d'Interpretació

Universitat Autònoma de Barcelona

E-mail: cg.traduccio2004@uab.es

Web: <http://www.fti.uab.es/congres2004>

Május 12–14.**13. Nyelvészeti napok**

Színhely: Szombathely
Felvilágosítás: Balaskó Mária,
 Berzsényi Dániel Főiskola,
 Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
 9701 Szombathely, Berzsényi tér 2.
 E-mail: eurocall@fsd.bdtf.hu

Május 19–22.**32. Német mint idegen nyelv konferencia**

Színhely: Bielefeld, Németország
Felvilágosítás: Geschäftsstelle des
 Fachverbandes Deutsch als
 Fremdsprache
 Fachsprachenzentrum, Universität
 Hannover, Am Welfengarten 1,
 30167 Hannover
 Tel.: (49) 511 726 19334; fax: (49) 511
 762 4008
 E-mail: lau-fadaf@fsz.uni-hannover.de

Június 11–12.**8. Grazi konferencia a német mint idegen nyelv oktatásáról**

Színhely: Graz, Ausztria
Téma: Nyelvhasználat a tanítás közben
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
 E-mail: uldaf@kfunigraz.ac.at
 Web: <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/>

Június 11–23**Nyelvi érintkezés és kisebbségi nyelvek Nyugat-Európa tengerekkel határos országaiban**

Színhely: St. Andrews, Skócia, Nagy-Britannia
Felvilágosítás: Snezha Mathewson
 School of Modern Languages
 St Andrews University
 St Andrews Ky16 9 Ph

E-mail: sails04@st-andrews.ac.uk
 Web: <http://www.st-andrews.ac.uk/academic/modlang/saills/conference2004.html>

Június 24–27.**5. Pán-ázsiai nyelvoktatási konferencia**

Színhely: Vlagyivosztk, Oroszország
Felvilágosítás:
 Web: <http://www.dvgu.ru/rus/partner/education/feelta/pac5>

Július 15–17.**Az Ausztrál Alkalmazott Nyelvészeti Egyesület 2004. évi kongresszusa**

Színhely: Adelaide, Ausztrália
Téma: Az alkalmazott nyelvészet alkalmazása
Felvilágosítás: ALAA 2004 congress,
 Research Centre for Languages and
 Cultures Education, University of South
 Australia, Magill SA 5072, Australia
 Tel.: 61 (0)8 8302 4654;
 Fax: (0)8 8302 4396
 E-mail: alaa2004@unisa.edu.au
 Web: <http://www.unisa.edu.au/rclce/alaa2004/>

Július 26–29.**20. Olvasási világgongresszus**

Színhely: Manila, Fülöp-szigetek
Felvilágosítás: Rizalina C. Labanda
 Chair, Local Arrangements 20th IRA
 World Congress on Reading, Saints Peter
 and Paul Early Childhood Center, Golden
 City Subdivision, Sta. Rosa, Laguna 4026,
 Philippines
 Tel.: 63-49-247-2310 v. 63-49-837-2689;
 E-mail: labanda@laguna.net
 Web: <http://www.reading.org/meetings/wc/>

Augusztus 7–15.**6. Nemzetközi alkalmazott nyelvészeti és nyelvtanítási szimpózium**

Színhely: Peking és Sanghaj, Kína
Felvilágosítás:
 E-mail: kevinzzh@vip.163.com

Augusztus 20–22.

*A Csendes óceán-menti országok
Alkalmazott Nyelvészeti Egyesületé-
nek 9. konferenciája*

Színhely: Seoul, Korea
Felvilágosítás: Tel./fax: 82-2-3290-1995
E-mail: paalkorea@yahoo.co.kr
Web: <http://www.paal.or.kr>

Augusztus 29–szeptember 31.

*VII. Nemzetközi Magyar
Nyelvtudományi Kongresszus*

Színhely: Budapest
Téma: A magyar nyelv kutatása
Felvilágosítás:
Nyelvtudományi Intézet,
E-mail: mnyk@nytud.hu
Web: <http://www.nytud.hu>

Augusztus 30–szeptember 3.

*9. Országos és 3. Nemzetközi Fordítási
Fórum*

Színhely: Fortaleza, Ceará, Brazília
Felvilágosítás:
Web: [http://www.abrapt.org/
evento_abrapt_e.htm](http://www.abrapt.org/evento_abrapt_e.htm)

Szeptember 1–4.

EUROCALL 2004

Színhely: Bécs, Ausztria
Felvilágosítás: Klaus Peters,
k.peters@aon.at
Christian Holzmann,
christian.holzmann@univie.ac.at
Inge-Anna Koleff,
inge-anna.koleff@vww.at
Web: <http://www.hull.ac.uk/cti/eurocall>

Szeptember 6–8.

13. Élőnyelvi konferencia

Színhely: Kolozsvár, Románia
Téma: Nyelvhasználat és nyelvi jogok
Felvilágosítás:
E-mail: jpentek@lett.ubbcluj.ro

Szeptember 6–9.

*Nemzetközi Alkalmazott
Pszicholingvisztikai konferencia*

Színhely: Cieszyn, Lengyelország
Felvilágosítás: Prof. Janusz Arabski
University of Silesia, Institute of English,
Ul. Zytunia 10, 41-205 Sosnowiec, Lengyel-
ország
Fax: (48) 32 291 74 17
E-mail: enoffice@ares.fils.us.edu.pl
Web: [http://www.us.edu.pl/universytet/
konferencje/2004/isap/](http://www.us.edu.pl/universytet/konferencje/2004/isap/)

Szeptember 9–11.

*A Brit Alkalmazott Nyelvészeti Egyesü-
let éves összefüvetele*

Színhely: London, Nagy-Britannia
Felvilágosítás: Paul Kerswill, Director of
Research, School of Linguistics and
Applied Language Studies, University of
Reading, Reading RG6 6AA
Email: lang-id@rdg.ac.uk
Web: <http://www.baal.org.uk/baalc.htm>

Szeptember 16–18.

*A Svájci Alkalmazott Nyelvészeti
Egyesület éves kollokviuma*

Színhely: Neuchâtel, Svájc
Felvilágosítás:
E-mail: vals-asla2004@unine.ch
Web: [http://www.irdp.ch/colloque.vals-
asla04/valsasla@aal.unibe.ch](http://www.irdp.ch/colloque.vals-asla04/valsasla@aal.unibe.ch)

Szeptember 25–26.

*Nemzetközi on-line konferencia a
másodknyelv- és idegennyelv-tanításról*

Színhely: on-line, readingmatrix.com
(interaktív alkalmazott nyelvészeti újság)
Felvilágosítás:
Web: [http://www.readingmatrix.com/
onlineconference/index.html](http://www.readingmatrix.com/onlineconference/index.html)

Szeptember 27–29.

*Az Európai Fordítástudományi Társulat
4. konferenciája*

Színhely: Lisszabon, Portugália
Felvilágosítás:
Web: <http://est.utu.fi>

Október 7–9.**Nemzetközi Germanisztikai Napok****Színhely:** Veszprém**Téma:** Az interkulturális kutatások módszertani problémái**Felvilágosítás:** Földes Csaba, Veszprémi Egyetem, Germanisztikai Intézet, Német Nyelvészeti Tanszék, 8200 Veszprém, Fűredi u. 2, Pf. 158

Tel./fax: (88) 425 230

E-mail: lenardt@almos.vein.huWeb: <http://www.vein.hu/german/methprob.html>**Október 15–17.****8. Hispán Nyelvészeti szimpózium és 7. konferencia a spanyol és a portugál első és második nyelvként való elsajátításáról****Színhely:** Minneapolis, Minnesota, USA**Felvilágosítás:** Department of Spanish and Portuguese, 34 Folwell Hall, 9 Pleasant St. SE, University of Minnesota, Minneapolis, MN 55455

Tel.: 612-625-5858; 612-625-1328

Fax.: 612-625-3549

E-mail: hispling@umn.eduWeb: <http://spanport.cla.umn.edu/conferences/lingconferences.htm>**Október 29–31.****4. Ázsiai Fordítói Fórum****Színhely:** Peking, Kína**Felvilágosítás:** Luo Xuanmin, Department of Foreign Languages, Tsinghua University

Beijing, 100084, P. R. China

Tel.: 86-10-62783579

Web: <http://www.tsinghua-translation.org.cn/>**November 11–12.****Nemzetközi konferencia a tárgy- és nyelv-integrált tanításról és a „bemerítéses” oktatásról****Színhely:** Kokkola, Finnország**Felvilágosítás:** Merja MeriläinenE-mail: merja.merilainen@kokkola.fiWeb: [http://](http://www.immersionconference.kokkola.fi/)www.immersionconference.kokkola.fi/**November 12–14.****EXPOLINGUA 2004****17. Berlini Nyelvi és Kulturális Vásár****Színhely:** Berlin, Németország**Téma:** Több nyelv – több esély**Felvilágosítás:** ICWE, Martina Bischoff / Julia Wallner, Leibnizstr. 32, D - 10625 Berlin

Tel.: (49) 30-327 61 40; Fax: (49) 30-324 98 33

e-mail: infos@expolingua.comWeb: <http://www.expolingua.com/>;www.icwe.net

Titkárság: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
7624 Pécs, Ifjúság u. 6.
Tel.: 72/503-600/4335 (Nagy Ágnes)
Honlap: <http://www.manye.pte.hu>
Elnök: Szépe György
Főtitkár: Szöllősy-Sebestyén András



A MANYE hírei

Az Oktatási Minisztérium EU Koordinációs és Tervezési Főcsoportja által közzétett részletes információk a MANYE honlapján olvashatók. Az alábbiakban a dokumentumok rövid ismertetőjét tesszük közzé.

1) Miniszteri előterjesztés

„Az idegen nyelvek tanítása EU-s munkacsoport tevékenységének és az EU nyelv-
oktatási akciótervnek bemutatása, javaslatok a hazai feladatokra”

Az államtitkári értekezlet, majd a 2004. február 17-i miniszteri értekezlet által meg-
tárgyalt és elfogadott előterjesztés. Az előterjesztés az EU-s dokumentumok, a szak-
területek észrevételei, valamint a 2003. dec. 15-i megbeszélésen elhangzott szakér-
tői javaslatok alapján készült. Részletes információk a MANYE honlapján, a friss
hírek között található: <http://www.manye.pte.hu>

2) Pályázati felhívás az európai nyelvi indikátor kifejlesztésével kapcsolatos szakértői munkára

Az Európai Bizottság egy európai nyelvtudás indikátort kíván kifejlesztetni. Az ez-
zel kapcsolatos előkészítő szakértői munkára pályázni lehet az EU tagországaiból
és a tagjelölt országokból.

A pályázás részletes feltételei az alábbi honlapcímen található meg:

http://europa.eu.int/comm/education/call/indicators/index_en.html

Jelentkezési határidő: 2004. április 7.

3) Arion felhívás

A Tempus Közalapítvány által koordinált Socrates/Arion program aktuális felhívá-
sa alapján oktatási szakértők számára külföldi tanulmányútra való jelentkezésre
nyílik lehetőség.

Részletes információk a MANYE honlapján, a friss hírek között található: <http://www.manye.pte.hu>

A X. évfolyam 1. számának szerzői

BÓK SZILVIA, Táncsics Mihály Angol Két Tannyelvű Gimnázium, Budapest

CZELVIKKER KATALIN, Budapesti Üzleti Főiskola

CSÉFALVAY KRISZTINA, Budapesti Üzleti Főiskola

CSERHÁTINÉ ÁCS ADRIENN, Ady Endre Szakközépiskola, Szekszárd

FALUDY KINGA, Budapesti Gazdasági Főiskola

JÁMBOR EMŐKE, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Nyelvi Lektorátus

CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Nyíregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék

KICSI SÁNDOR ANDRÁS, Budapest

KIS ÁDÁM, SZAK Kiadó, Bicske

KOÓSZ MARGIT, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Idegennyelvi Lektorátus

LŐRINCZ ILDIKÓ, Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar

B. NAGY ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola

NIKOLOV MARIANNE, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Alkalmazott Nyelveszeti Tanszék

PÁLFY MIKLÓS, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia tanszék

PETNEKI KATALIN, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Germán Filológiai Intézet, Német Nyelveszeti Tanszék

RÓNA ANNAMÁRIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ, Budapest

RUDNAI PÉTERNÉ, Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Központ, Budapest

SOMLÓ KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Főiskolai Kar, Német Nyelv és Irodalom Tanszék

SZALACSEK MARGIT, Szegedi Tudományegyetem, Idegennyelvi Központ

SZMODITS ANIKÓ, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskola Kar

TERNYÁK HENRIETT, Babel Nyelviskola, Győr

A Modern Nyelvoktatás megvásárolható

a Corvina Könyvklubban

új címe szeptembertől: Budapest, VII. Rákóczi út 27/b.

(nyitvatartás: hétfőtől péntekig 9 és 17 óra között),

☎ 338 27 39,

ahol törzsvásárlóink megvásárolhatják
a Corvina valamennyi kiadványát,



valamint a pécsi Corvina-könyvesboltban:

Művészeti Könyvesbolt

Idegen nyelvű könyv-, zenemű- és hanglezmezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427



és megrendelhető a kiadónál:

cím: Budapest, VII. Rákóczi út 16.

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

e-mail: corvina@axelero.hu



A Klett Kiadó aktuális ajánlata német nyelvből

Megjelent a **Deutsch mit Grips 3.** kötete

A változatos munkaformákon és sokféle feladattípuson kívül számos projektlehetőség biztosítja a modern és a tanulók érdeklődésének megfelelő nyelvoktatást.

3 kötetben az **ÚJ KÉTSZINTŰ ÉRETTSÉGI-ig**

A középpontban a négy nyelvi készség fejlesztése és a nyelvtanuláshoz valamint az idegen nyelvi kommunikációhoz szükséges stratégiák kialakítása áll.

Önmagában is segítség az új érettségire való felkészüléshez

A rendszerezett nyelvtan és az elmélyített szókincs önálló felfedezésre készíti a diákokat.



A könyv már megrendelhető illetve személyesen megtekinthető és megvásárolható bemutatóterünkben.

Klett Kiadó Kft.

1088 Budapest

Szentkirályi u. 8.

Honlap: www.klett.hu

Tel.: (06 1) 486 1771

Fax: (06 1) 486 1772

E-mail: klett@klett.hu

