

# Modern Nyelvoktatás

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

*A tartalomból:*

❖ 75 éves Héjjas Endre ❖

❖ A nyelv, a nyelvtudás és a világ nyelvi képe mint a lingvodidaktika alapfogalmai ❖

❖ A tanári tervezésről ❖ Idegennyelv-tudással kapcsolatos vizsgálat a Dél-Dunántúl középiskoláiban ❖

❖ Az autonóm tanulás kognitív összetevői: egy kutatás várt és nem várt eredményei ❖

❖ Szókincs-elsajátítási stratégiák ❖ Etimológiai játékok a nyelvtanításban ❖

❖ Nyelvi udvariasság és szociokulturális ismeretek az olasz nyelvkönyvekben ❖

❖ Térképhasználat a nyelvoktatásban ❖

❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



X. évfolyam 2-3. szám

2004. szeptember



# Modern

---

# Nyelvoktatás

---

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

*A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja*

Főszerkesztő: Szépe György

### TARTALOM

75 éves Héjjas Endre...3

*Bañcerowski Janusz: A nyelv, a nyelvtudás és a világ nyelvi képe  
mint a lingvodidaktika alapfogalmai...4*

*Szabó Éva: A tanári tervezésről...16*

*Fóris Ágota: Idegennyelv-tudással kapcsolatos vizsgálat  
a Dél-Dunántúl középiskoláiban...27*

*Horváth Ildikó: Az autonóm tanulás kognitív összetevői:  
egy kutatás várt és nem várt eredményei...40*

*Beréni Márta: Szókincs-elsajátítási stratégiák...48*

*Forgács Erzsébet: Etimológiai játékok a nyelvtanításban...62*

*Wallendums Tünde: Nyelvi udvariasság és szociokulturális ismeretek  
a napjainkban használatos olasz nyelvkönyvekben...87*

*Tokaji Ildikó: Térképhasználat a nyelvoktatásban...102*

KÖNYVSZEMLE...111

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK...139

---

X. évfolyam 2-3. szám

2004. szeptember

## Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fonetikai Tanszék, Budapest

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

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

Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Központ, Budapest

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

LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Pécsi

Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

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

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

Oktatási Minisztérium, Budapest

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

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

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pécs

Hírrovat: 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 az Oktatási Minisztérium 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



# 75 éves Héjjas Endre

Héjjas Endrének, aki október 4-én tölti be a 75. életét, a folytonosság a fő jellemzője. Munkás élete – a pályakezdés első szerződéses iskoláit leszámítva – megszakítás nélkül egyazon intézmény, az ötven év alatt már negyedik elnevezést megért szegedi tanárképző főiskola keretein belül telt el. Néhány évnyi szakvezető tanárság után az orosz tanszék meghívta a módszertani képzés adjunktusának. Itt lett docens, s a világtapasztalat ismerete és a személyes tapasztalatgyűjtés (Anglia, Szovjetunió) révén az általános iskolai tanárok nemzedékeit készítette fel jövőre hivatásuk lelkiismeretes ellátására.

Töretlen ívben haladt a kezdetben maga elé felrajzolt célok megvalósításában is. A gyakorlati nyelvoktatás különböző aspektusainak tudományos kiművelése volt ez. A kezdőfok, az ún. bevezető tanfolyamok kialakítása, az 5. osztályos kísérletek, a technikai eszközök alkalmazása alkotta azt a háttérrel, amelyből kinőttek az életműve meghatározó elemeit alkotó könyvei.

A *100 játék ...* eddigi kiadásai kifejezték azt az igényt, amelyet a nem sablonos eljárások iránt éreztek a tanárok, s tegyük hozzá, a más nyelveket tanítók is. A magyarországi idegennyelv-oktatás „nagy Pistái”, Banó és Kosaras, méltán hívták meg társukul az általános és középiskolai tanárok számára közzétett orosz nyelvoktatási metódika megírásához. Egyik úttörője lett az alsó tagozatban bevezetésre került nyelvoktatásnak is a 4. osztály számára írt reformtankönyvével és az ahhoz összeállított tanári kézikönyvvel. Mintegy kiegészítette ezeket a tárgy- és szókartyák általa tervezett készlete. Az ő ötletéből kelt életre a szerkesztésében több kiadást megért *Felsőfokú továbbtanulásra előkészítő orosz nyelvi segédkönyv*, amelyet negyedszázada forgatnak már haszonnal a jelentkezők. Az általános iskolai oroszoktatás eredményességének konkrét mérését végezte el egy szellemesen megválasztott közegben, a nyelvet már nem tanuló szakmunkásipari tanulók között. Ez volt a disszertációja.

Míndeközben sajátos kölcsönhatásban a fentiekkel végezte igényes bíráló tevékenységét a 3.-tól a 7. osztályig terjedő tankönyvek, illetve a jelentős szakkiadványok (képes értelmező szótár, a barátság hídja stb.) értékelése terén.

A tanárképzés egészének előrelendítéséhez, főként a komplexen értett nevelőmunka magasabb szintre emeléséhez sokban hozzájárult az orosz Druzsba-klub megteremtésével csakúgy, mint a végzett hallgatók társadalmi beilleszkedésének felmérésével is.

Míndezeken túl a leginkább egyénekre ható, emberformáló tevékenységére lehet büszke. Egykori tanítványai – az országos nevű író, az ismert kulturális intézmény vezetője, a hazai és külföldi egyetemek tanárai – máig rendszeresen megkeresik emberi problémáikkal.

Endre, Bandi bácsi, a Tanár úr biztos pont ma is, fiatalos külsejével, elegáns, esztétikus megjelenésével és feltétlen őszinteségével. Valljuk be, mindez egyre ritkább erény pedagóguskörökben is.

*Fenyvesi István*

# A nyelv, a nyelvtudás és a világ nyelvi képe mint a lingvodidaktika alapfogalmai

Mint ismeretes, a nyelvtudomány metodológiai státuszát azoknak az elméleteknek a halmaza határozza meg, amelyek a természetes nyelvek leírását, modellálását szolgálják. A lingvisztikai modellek többé vagy kevésbé adekvát módon tükrözik a nyelvi valóságot. A nyelvet mint a nyelvtudomány tárgyát többféleképpen definiálják és értelmezik, ami nem ritkán téves gyakorlati következtetésekhez is vezet. Az újgrammatikusok az ember (individuum) beszédtevékenységének az összes megnyilvánulását a nyelvtudomány tárgyának tekintették. Szerintük a beszédtevékenységet fiziológiai, fizikai és pszichikai tényezők determinálják, és minden grammatikai kategóriának pszichikai alapja van. Ez különösen a szemantikára és a szintaxisra érvényes, amelyek esetében a struktúrák és a folyamatok megalapozottságát az úgynevezett asszociációs pszichologizmusban keresték. A XIX. század végére azonban az újgrammatikusok innovációs potenciálja kezdett kimerülni. Az általuk képviselt indukcionista paradigmát a XX. század első negyedében új nyelvtudományi paradigma váltja fel, amelyet strukturalizmusnak, illetve verifikacionizmusnak is nevezünk (Bańczerowski 2001/1:1–29). A strukturalisták nemcsak új kutatási perspektívát vázoltak fel, hanem ezzel egyidejűleg a természetes nyelv fogalmát is új megvilágításba helyezték. A nyelvet, mint a társadalmi tudat jelenségét, jelrendszernek, rendezett elemek halmazának (struktúrának) tekintették, amelyek különböző nyelvi struktúrákban különböző funkciót töltenek be. Így a nyelvtudomány kutatási tárgya is más megfogalmazást nyert, mert az újgrammatikusok a nyelvet konkrét személyek agyába lokalizálták (Hermann Paul [1846–1921]).

A strukturalisták azonban a nyelvtudományi kutatásokból teljesen kivonták a mentális valóság egész területét, és ennek eredményeként a nyelvészeti kutatásokat az összegűjtött (írott) nyelvi kifejezések, szövegek „mechanikus” elemzésére korlátozták. Ezek a metalingvisztikai jellegű döntések azt okozták, hogy a természetes nyelveket a nyelvi korpuszokkal kezdték azonosítani, illetve ezeket a korpuszokat úgy értelmezték, hogy azok a természetes nyelveket is tartalmazzák, a természetes nyelvek e korpuszok valamilyen immanens struktúráját alkotják, amely struktúra azonos a természetes nyelvvel. A strukturalisták azt hitték, hogy azt, amit természetes nyelvnek nevezünk, egyszerűen ki lehet vonni, ki lehet kövelkeztetni a nyelvi korpuszokból, ha a megfelelő analitikus procedúrák rendelkezésre állnak. Így a strukturalista koncepciók értelmében a természetes nyelvet olyan létnek kezdték tekinteni, amely az embertől függetle-

nül létezik, amely egyrészt a nyelvhasználó mentális szférájában messzemenő autonómiával rendelkezik, másrészt pedig tőle függetlenül is létezhet. A strukturalisták inkább a nyelv társadalmi funkcióival foglalkoztak, figyelmen kívül hagyva az említett mentális valóságot, és teljesen ignorálva a nyelv kognitív, az ember belső világát érintő funkcióit. Végeredményben azt mondhatjuk, hogy nem annyira a természetes nyelvvel, hanem inkább és főként a nyelvi mechanizmus végső produktumaival foglalkoztak.

A nyelvnek a hordozóival, azaz a nyelvhasználókkal történő kapcsolatba hozását először Noam Chomsky kezdeményezte, azáltal, hogy a nyelvészek érdeklődésének súlypontját a nyelvi korpuszokról az úgynevezett nyelvi kompetencia vizsgálatára helyezte át (Chomsky 1965). Bár ennek az áttolódásnak a szükségessége már bizonyos értelemben az eredeti generatív elvekből is következett, mivel, mint tudjuk, a generatív grammatika egyik fontos pillére az innata-konceptió, amely abból a hipotézisből indul ki, hogy bizonyos grammatikai struktúrák a *homo sapiens*szel veleszülettek, és ebben az értelemben univerzális jellegűek (Schaff 1972). Ennek ellenére Chomsky kezdetben a strukturalisták nyomdokain haladt, és kutatási érdeklődése akkoriban kimondottan a nyelvi szövegek korpuszainak a vizsgálatára összpontosult (Chomsky 1962:13). A nyelvet mondatok halmazának tekintette. Ezért a generatív grammatikában nagy súlyt helyeztek a mondatra, amely a hagyományos strukturalizmusban csak másodlagos szerepet játszott. Chomsky határozottan ellenezte azt, hogy a generatív grammatikát bármilyen implicit (belső), azaz egy konkrét személy által „internalizál” grammatikával azonosítsák. A vizsgált mondathalmazok formális generatív rekonstrukcióit kapcsolatba hozta az úgynevezett *ideális beszélő – hallgató kompetenciájával*. Ez az innováció kétségkívül kiváltotta a nyelvi mentális (pszichikai) valóság iránti érdeklődést, bár akkor még nem gondoltak arra, hogy éppen ez a valóság, nem pedig valamilyen ideálisan felfogott nyelv képezi majd a nyelvtudomány elsődleges tárgyát. Érdeemes megjegyezni, hogy kezdetben a pszicholingvisztika is csak a nyelvészeti konstruktumok (formális grammatikák) pszichikai realitását tanulmányozta. Eleinte hasonló módon járt el a neurolingvisztika is.

A nyelvnek a konkrét hordozóval történő kapcsolatba hozása területén a következő lépést Dell Hymes tette meg (Hymes 1971), amikor a nyelvi kompetencia fogalmát az úgynevezett kommunikatív kompetencia fogalmával gazdagította. Konceptiója, mint ismeretes, nagy mértékben befolyásolta nemcsak a szociolingvisztika, hanem a nyelvi pragmatika fejlődését is. Ezzel lényegesen kiszélesedtek a nyelvkutatás további perspektívái is.

A strukturális és a klasszikus generatív nyelvtudomány csak a nyelvi, ráadásul csak az „ideálisan megtisztított” nyelvi kifejezések vizsgálatára korlátozódott, most viszont már azt a tényt is figyelembe kezdték venni, hogy a valóságban nemcsak maguk a nyelvi megnyilatkozások, hanem a megnyilatkozások szerzőinek a nyelve is nagyfokú differenciáltságot mutat, és hogy a valóságban ezek valamilyen variáns formájában jelennek meg. Hamarosan észrevették, hogy a nyelvi kifejezések soha sem szerepelnek önállóan, hanem minden esetben a nem verbális (para- és extranyelvi) kódok jelenléte kíséri őket, együttműködve velük.

Érdeemes hozzátenni azt is, hogy a természetes nyelvek különböző funkcionális kapcsolatait a mentális, azaz a pszichikai és a neurológiai szférában már a 60-as évektől kezdve a tudományos kutatások tárgyává váltak, de a 80-as évek elejéig a figyelem tulajdonképpen az emberi mentális valóságnak csak egy bizonyos fragmentumára kor-

látozódott. A nyelvet sajátos „kommunikációs berendezésnek” vélték, mégpedig olyan-  
nak, amely majdnem teljesen automatikusan működik. Csak a legújabb időkben va-  
gyunk tanúi annak, hogy a kutatók egyre nagyobb figyelmre fordítódik a nyelv kogni-  
tív szerepére, azaz a nyelvnek az ember egész mentális felszereltségében játszott sze-  
repére, funkcióira. Ezeknek az erőfeszítéseknek az eredményeként született meg az új  
kutatói irányzat, a kognitív nyelvészet, mint a posztmodernista paradigma megnyíl-  
vánulása (Bańcerowski 2001/1:1–29).

A kognitív nyelvészet a természetes nyelveket sokkal szorosabban fűzte össze a  
konkrét nyelvhordozókkal, mint ahogy ezt a generatív nyelvészet tette, mivel azt felté-  
telezte, hogy az emberi nyelv természete megértésének a kulcsa az emberi megismer-  
és folyamatainak a megértésében rejlik. A generatív nyelvelméletnek a kognitivisták  
által történő bírálata, a modularitáson kívül, többek között a generatív grammatika  
pszichológiai realitásának a hiányára vonatkozott, mivel a kognitív nyelvészet szerint  
a generativisták több olyan konstruktumot és fogalmat hoztak létre, amelyeknek nincs  
sok köze a pszichológiai valósághoz (Fife 1994:9–64).

A kognitív nyelvészek szerint (Langacker, Lakoff) nem létezik külön grammatikai  
(nyelvi) modul, mivel az ember megismerési folyamatainak az összessége a nyelvtan-  
ulási és a nyelvhasználati képességgel együtt egyetlen egy és megoszthatatlan kogni-  
tív rendszernek van alárendelve. Azért e holisztikus nézet szerint a nyelv az ember  
megismerési rendszerének integráns része, és így attól függetlenül értelmezhető, ami  
ebben a rendszerben veleszületett. Tehát a kognitív nyelvészet a nyelv teljesen más (nem  
moduláris) organizációját tételezi fel. Ezzel tulajdonképpen a descartes-i tradíciót kö-  
veti, amely szerint a modularitás egyáltalán nem létezik. Chomsky viszont, Descartes-  
tal ellentétben, a modularitásnak a híve, annak ellenére, hogy elfogadja a descartes-i  
realizmus verzióját. Descartes így fogalmazta meg a nézeteit: „bennünk csak egy lélek  
létezik, amely nem áll részekből ... Az elme oszthatatlan.” (Chomsky 1984:15). Ebből  
az következik, hogy nincsenek az elmének olyan speciális „moduljai”, amelyek kizáró-  
lag csak a nyelvvel vagy inkább a grammatikával kapcsolatosak. A nyelvtudás az  
oszthatatlan elmének csak egy aspektusa. Az emberi elme pedig csak a testen létezh-  
het, „le van horgonyozva” benne, tehát a fogalmi rendszerünk sem létezhet a testen kívül.  
Az elme nem független a testi tapasztalatoktól, ellenkezőleg, ugyanazok a megismeré-  
si és neuronális mechanizmusok hozzák létre az emberi fogalmi rendszereket és a ra-  
cionalitás formáit, amelyek a testi tapasztalatunkat alakítják. Ezért nem tudunk „kilépni”  
a testünkéből. Minden, amit tudunk, érzünk, gondolunk, a testünkéből, az agyunkból,  
valamint a környezetünkkel folytatott interakciónkból ered. Képtelenek vagyunk el-  
hagyni a testbe zárt fogalmi rendszereket. A testünk és a közvetlen tapasztalat a gon-  
dolkodásunknak szükséges és nélkülözhetetlen feltétele.

Így a kognitív nyelvelméletben természetszerűen igen fontos szerepet játszik a tudás  
fogalma, és ebben a nyelvtudás fogalma is és ennek mentális reprezentációja. A gene-  
ratív nyelvészettel szemben a kognitivisták nemcsak az operacionális nyelvi tudást  
veszik figyelembe, hanem a funkcionális–szemantikai és pragmatikai tudást is. Érdek-  
lődési körük nem korlátozódik csupán a nyelvi tudásra, hanem programszerűen kiter-  
jed a nyelven kívüli objektív valóságról szóló tudásra is. Tehát itt arról a kérdésről van  
szó, hogy a nyelv milyen helyet foglal el az ember kognitív felszereltségi keretében,  
milyen szerepet játszik a világról, s ebben magáról az emberről is szóló információk  
befogadásában, feldolgozásában, kategorizálásában, konceptualizálásában, tárolásában.

A kognitivisták nem kérdezik azt, hogy mi a tudás, milyenek a létezési formái stb. A tudást majdnem kizárólag úgy értelmezik, hogy azt a különböző beszélt, illetve írott nyelvi kifejezések – szavak, szintagmák, mondatok, szövegek tartalmazzák. Ezt viszont ontológiai jellegű tévedésnek is minősíthetjük. A valóságban azonban sem a szavak, sem a mondatok, sem a szövegek nem tartalmaznak és nem is tartalmazhatnak semmilyen tudást. Gyakran azt szokták mondani, hogy az ember a gondolatait, a tudását szavakba önti, papírra veti. Senki nem képes ezt megcsinálni. Mert vajon hogyan? Az ereken keresztül? Toll vagy ceruza segítségével? Egyébként, ha ez lehetséges lenne, azt jelentené, hogy az, aki továbbítja, átadja a tudását, annak fogy a tudása. A tudás csak az élőlényekben, az élőlények agyában létezik és létezhet. Más létezési formája nincs. Ez mindenfajta tudásra vonatkozik, a nyelvi és a nyelven kívüli, az elméleti és a gyakorlati, a velünk született és a megszerzett, az igaz és a hamis, a tudatosult és a nem tudatosult, az alap- és a metatudásra egyaránt. Egy szóval, a tudás minden fajtájának azonos az ontológiai státusza.

A tudásbirtoklás az ember kizárólagos tulajdonsága. Bizonyos fajta genetikai tudás minden élőlényre jellemző, különösen pedig azokra, amelyek aggyal rendelkeznek. Sok „nem emberi” agy öröklés útján megkapja a kiegészítő tudás megszerzésének a képességét is. Mindenesetre nem lehet igaz az, hogy csak az ember kapja a tudást a természettől, hogy csak az ember van genetikailag felszerelve „tudást teremtő” képességgel. Bizonyos értelemben azt mondhatjuk, hogy a növények is rendelkeznek bizonyos „tudással”, mivel „tudják” azt, hogy milyen feltételek mellett, mikor stb. csírázhatnak, mikor ereszhetnek leveleket, mikor virágozhatnak stb. Minden mag, minden gyümölcs, minden szem krumpli, minden szem bab stb. tartalmaz bizonyos „tudást”. Tehát, a tudást az élőlények bizonyos állapotaként, tulajdonságaként, programjaként értelmezhetjük. El kell különíteni azonban a genetikai tudást, azaz a genetikai átörökítésből származó tudást a tapasztalat, a gyakorlat, a gondolkodás stb. útján szerzett, létrehozott tudástól. A tudás mellett ki kell emelni az élő szervezeteknek azt a képességét, amely a tudás reprodukálására, feldolgozására és/vagy létrehozására irányul. És végül, világosan meg kell különböztetni a tudást és a képességet. A tudás a képességnek a komponense, tehát minden képesség a tudásnak valamilyen mennyiségét implikálja. Más szempontból viszont azt mondhatjuk, hogy a tudás önállóan is létezhet. Jó példa arra, hogy néha tudjuk azt, hogy hogyan kellene valamit megcsinálni, de nem tudjuk azt megvalósítani. Valószínűleg nem létezhet azonban a tudástól független, „tisza” képesség. Bizonyos tudásmennyiséggel genetikailag minden élőlény rendelkezik, de nem egyformán. Valószínűleg bizonyos „közös” tudás minden élőlényre érvényes, de amellet minden faj kap a természettől bizonyos specifikus tudásmennyiséget is a különféleség fenntartása érdekében. Nem biztos azonban, hogy minden élőlény rendelkezik/rendelkezhet tudásteremtő potenciállal is. Az örökölt közös és a specifikus tudásról, valamint a tudásteremtő képességről beszélhetünk az egyes fajok szemszögéből is. Ez vonatkozik az emberre is. Nem kétséges, hogy minden ember genetikailag fel van szerelve bizonyos közös, azaz az egész emberiségre, az emberi fajra jellemző általános tudással, és egyidejűleg egy specifikus tudáspotenciállal és tudásteremtő képességgel is. Az ember a többi fajhoz viszonyítva megkapja a természettől a leggazdagabb tudáspotenciált és a tudás reprodukálásához, létrehozásához, feldolgozásához stb. nélkülözhetetlen leghatalmasabb képességet is. Ezenkívül az embereket a többi fajtól megkülönbözteti a természettől kapott specifikus nyelvi tudásnak a „csírája”,

valamint a nyelvalkotó képesség óriási potenciálja, amelyet képes fejleszteni, és egy meghatározott nyelvvé alakítani. A nagyobb vagy kisebb tudásmennyiség létrehozása, feldolgozása stb. az egyes emberek esetében nemcsak a tudásteremtő potenciál nagyságától, illetve minőségétől függ, hanem attól is, hogy milyen jellegű hatások érték ezt a potenciált; hogy ezt a fejlődést ösztönözték-e, és milyen irányba; hogy milyen módon történt az emberi agy kognitívan készítése; stb. Egyelőre azt sem tudjuk pontosan, hogy milyen módon történik a tudás genetikai úton történő átadása, hogy milyen formában létezik az emberi agyban, hogyan materializálódik az egyes sejtekben, milyen formában léteznek a létrehozott tudás különböző fajtái. Lehetséges, hogy bizonyos tudásfajták a valóság bizonyos reprezentációi, esetleg modelljei vagy sajátosságos „tükrei”.

A tudás olyan tulajdonság, amit senki sem képes senkinek átadni. Senki sem tud elsajátítani semmilyen tudást szó szerinti értelemben. Az emberek nem adják át egymásnak a tudást közvetlen módon, azaz olyan módon, ahogy tárgyakat adnak át egymásnak. A tudásnak olyan a természete, hogy nem adható át, illetve nem sajátítható el. A tudást mindenki kénytelen egyedül létrehozni vagy rekonstruálni. Az emberek közötti kommunikáció nem azon alapul, hogy az adó átadja a tudását a vevőnek, és a vevő azt befogadja, elsajátítja, rögzíti. Miért van az, hogy a kommunikációs partnerek nem értik vagy félreértik egymást, pedig az információtovábbítás megtörtént? Az emberi kommunikálás rendkívül bonyolult műveletek komplexumát implikálja. Megismerésük nélkül nem tudjuk megérteni és megmagyarázni azt, hogy min alapulnak a „tiszta” nyelvi, és min a kommunikációs műveletek.

Ahogy már korábban említettük, az emberek nem képesek közvetlenül átadni egymásnak a tudást, és ezért használják a nyelveket. Az emberi nyelv egy adott személynek (embernek) elválaszthatatlan komponense, amely minden embernek a leglényegesebb alkotó része. A természetes nyelv az emberi lény konstitutív tulajdonsága. Ez azt jelenti, hogy a természetes nyelvek nem létezhetnek az emberek nélkül, és fordítva, az emberek sem létezhetnek a nyelvek nélkül. A nyelv nem valami hozzáadott kiegészítője az embernek, hanem azoknak a tulajdonságoknak a halmazához tartozik, amelyek az ember lényegét adják. Az ember kezdettől fogva nyelvi lény. A korlátozott vagy sérült „nyelvi komponenssel” rendelkező személyek nem a szabályt, hanem a kivételt képezik. Az így értelmezett természetes nyelv nyilvánvalóan nem eszköz, hanem az ember bizonyos fajta mechanizmusa, berendezése, „szerve”. Ez azonban semmilyen esetben sem lehet olyan mechanizmus, amely csak az emberek közötti kommunikációt biztosítja. A természetes nyelv mindenekelőtt és elsősorban olyan mechanizmus, amely lehetővé teszi az egyes személyeknek, és a személyek révén az egyes embercsoportoknak, végső soron pedig az egész emberiségnek mind a kognitív, mind pedig a gyakorlati fejlődését. A természetes nyelv egyidejűleg olyan mechanizmusnak tekinthető, amely az ember intellektuális vívmányait rögzíti, dokumentálja. A nyelv tehát nemcsak az *interperszonális kommunikációt*, hanem az *interperszonális kogníciót* is biztosítja.

Az egyes emberek nyelve nemcsak az agyukban internalizált operációs szabályrendszerből (gyakorlati tudásból) áll, hanem másfajta tudást is feltételez, nevezetesen a már korábban elsajátított (mindenekelőtt a lexémikus és a morfémius, de nagy mértékben a szintaktikai és szövegbeli) kifejezésalakoknak, valamint szemantikai és pragmatikai funkcióiknak a tudását. Hangsúlyozni kell, hogy minden konkrét nyelv egy kisebb vagy nagyobb terjedelmű tudásból, egy specifikus (mentális és egyben intellektuális) ope-

rációs képességből, valamint a megfelelő izomkészségből tevődik össze. Azok az „elméletek”, amelyek azt sugallják, hogy a természetes nyelv elsődlegesen az emberi agyon kívül létezhet/létezik, tévesen értelmezik a nyelv természetét. Az emberi nyelvek valódi természetét hamis fényben mutatják be azok is, akik különféle koncepciók révén absztrakt rendszereknek, vagy ideális, illetve társadalmi létnek tekintik őket. Teljesen irracionális az a nézet is, hogy az emberi nyelvek elsődlegesen a szótárokban, könyvekben, feliratokban vagy a nyelvi közléseket rögzítő más formákban léteznek. Bármilyen (emberi) tudás, így a nyelvtudás is létezik és létezhet kizárólag a konkrét emberi agy (elme) meghatározott (specifikus) tulajdonságaként. Ez bármilyen, konkrét nyelvvel összefüggő képességre is vonatkozik. A konkrét emberektől elszakítva nem létezik, és a dolgok természeténél fogva nem is létezhet semmilyen valódi tudás, és semmilyen (emberi) képesség. A konkrét embereken kívül, tehát tőlük függetlenül csak az alkotójuk tudását képviselő (reprezentáló) nyelvi kifejezések vagy művek létezhetnek, de hozzá kell tenni, hogy az emberi művek és a kifejezések nem azonosak az emberi tudással. Ezek különböző dolgok.

Azokat a nézeteket, amelyek szerint a természetes (emberi) nyelv a nyelvi kifejezések valamilyen külső, externalizált halmazában keresendő, a fentiek tükrében tévesnek kell tekintenünk, mivel a létrehozott (aktuális) szavak, mondatok, szövegek úgy viszonyulnak a valódi emberi nyelvhez, mint bármilyen termék a termelési programjához, amely alapján ezt a terméket legyártották. Ebben a tekintetben megengedhetetlen az emberi nyelvet a nyelvi mechanizmus kimenetét képező szavak, mondatok vagy szövegek halmazával azonosítani. Semmilyen (külső) szótárak és semmilyen szöveggyűjtemények, függetlenül attól, hogy milyen módon és milyen mennyiségben készítették (rögzítették) őket, nem tartalmazzák a természetes nyelvet. Igaz viszont az, hogy minden nyelvi kifejezés, mint nyelvi képződmény, természeténél fogva csak bizonyos mértékben tükrözi a valódi nyelvet, azaz az adott alany meghatározott tudását és képességét.

Egyetlen nyelvi kifejezés sem tartalmaz semmi mást (a rögzítési módon, azaz a fonikus, grafikus vagy a mágneses szubsztancián kívül), csak azt, amiből áll. Ez azt jelenti, hogy nem tartalmazza sem a nyelvet, amely alapján létrehozták, sem „saját” jelentését. A nyelvi kifejezéseknek a jelentése tükrözi az adott alannak a róluk alkotott tudását, amely főként a kifejezések alakjára és a hozzájuk rendelt referenciális (reprezentációs) funkciójára vonatkozik. Ennek a funkciónak köszönhetően képesek vagyunk előhívni azt az információt, amelyet az adott nyelvi jel (szó) takar (szimbolizál). Tehát a nyelvi jelek tulajdonképpen csak az *előhívó jelszavak* szerepét töltik be, a „fájl”-nevekhez hasonlóan a komputeres technikában. Az adó által felhasznált nyelvi jel (pl. *virág, kutya, ló, vizsla, erdő, demokrácia* stb.) mint szubsztanciális kódszekvencia aktiválja a vevőben azt az információs mezőt, amely belső információs univerzumának (tárolójának) egy meghatározott szintű fragmentumát képezi. Egy ilyen szimbólum (amely a *hiperoníma* szerepét tölti be a neki alárendelt információk viszonylatában, amely információk ebben az esetben a *hiponímák* funkciójában szerepelnek) nagy *határozatlansággal* rendelkezik azokhoz az információkhoz képest, amelyek az általa megjelölt (megnevezett) információs mezőnek a terjedelmét adják meg. Így, a szóban forgó információs mezőnek minden egyes összetevője mindig határozottabb (konkrétabb) lesz a hiperonímájukhoz viszonyítva. Ebben a kontextusban érdemes lenne újra gondolni az úgynevezett szószemantikának a mondatsemantikához fűződő viszonyát.



Informatikai fogalommal élve azt mondhatjuk, hogy a természetes nyelv nem más, mint a konkrét emberek agyának (elmének) a szoftvere (operációs potenciálja). Mint ilyen, a közvetlen megfigyelés számára hozzáférhetetlen, de megnyilvánul hordozója meghatározott képességeiben. A nyelvi potenciálnak bizonyos „adagját” az ember a „természettől” kapja meg, azaz a genetikai átadás során. Ez minden ember *fuji „felszereltségének”* (programjának) a komponensét képezi. Ez nem jelenti azonban azt, hogy minden ember egyforma „nyelvi felszereltséggel” születik. Ellenkezőleg, ez egyénileg differenciált jelenség. Az úgynevezett nyelvelsajátítás a szóban forgó „nyelvi felszereltségnek” a továbbfejlesztését és/vagy konkretizálását jelenti. A nyelvet nem lehet elsajátítani „kívülről”, mivel „kívül” nem létezik semmilyen természetes nyelv. Minden emberi nyelv valakinek a nélkülözhetetlen tulajdonsága. A nyelvelsajátításról csak metaforikus értelemben beszélhetünk. Valójában minden embernek ki kell alakítania, ki kell fejlesztenie a saját nyelvét. Tény azonban az, hogy ez nagy mértékben azoknak a személyeknek a mintájára történik, akiket megfigyelünk, és akikkel kapcsolatban állunk. Nem tartható azonban az a nézet, hogy mindenki ugyanazt a közös nyelvet reprodukálja, mivel minden emberi nyelv egyéni nyelv. Amikor a nyelvtudomány azt hirdeti, hogy az adott nyelvközösséghez tartozó egyének egy és ugyanazon nyelvet használják, olyan illúziót teremt, mintha az emberek közötti kommunikáció csak kódolási elveken alapulna, és a kommunikációs aktusban részt vevő személyek úgy viselkednének mint az automaták. Ezen elképzelés szerint elég bármit is kódolni és továbbítani, azaz valamit mondani vagy megírni, és mindenki, aki ismeri ezt a kódot, képes lesz dekódolni és megérteni a továbbított közlést az adó intenciója szerint. Az igazság azonban sokkal bonyolultabb ennél, és nem azért, mert maguk az emberi nyelvek sem tökéletesek, sőt nem tekintendők tökéletes kódoknak sem. Azért más a helyzet, mert a valóságban kizárólag csak az egyes egyének nyelve, azaz idiolektusa létezik és funkcionál. A valóságban nincs két teljesen azonos idiolektus. Az idiolektusoknak csak egy bizonyos része, rétege közös, amely néha nagyobb vagy mélyebb, néha pedig kisebb vagy sekélyebb lehet, és egyidejűleg nincs két teljesen különböző idiolektus sem. Ez azt jelenti, hogy az egyes személyek nyelve bizonyos mértékig hasonló és egyidejűleg különböző is, és így valamilyen mértékig „közös” is. Különböző viszont azért, mert minden ember valamilyen szempontból más, minden ember bizonyos mértékig autonóm világot, autonóm létet képvisel. Természetesen igen komoly érvek szólnak amellett, hogy a nyelvi közösséget alkotó személyek nyelvi gazdagságát uniformizálni, egységesíteni szükséges. Nem kétséges, hogy az adott közösség tagjai kölcsönös megértésének a valószínűsége annál nagyobb, minél jobban hasonlítják a nyelvüket. De ezzel egyidejűleg tisztában kell lenni azzal is, hogy minél jobban uniformizálják, egységesítik a nyelvüket, annál jobban „automatizálják” azt, azaz megfosztják emberi formájától. A teljesen „általánosított” (egységesített) nyelv segítségével tulajdonképpen csak általános, illetve ismétlődő dolgokról tudnánk beszélni, és nem tudnánk kommunikálni saját, egyéni világunkról, saját egyéni élményeinkről, tapasztalatainkról vagy a szellemi elképzeléseinkről stb. Mind az uniformizációnak, mind pedig a differenciálásnak van pozitív és negatív oldala is. Egyrészt bizonyos szempontból szélesítik az emberi kommunikáció lehetőségeit, másrészt korlátozzák azt. Ezért nehéz egyértelmű választ adni arra a kérdésre, hogy milyen mértékben, milyen fokig szabad, kell és érdemes uniformizálni a nagyobb nyelvi közösségek tagjainak a nyelvét. Nyitott kérdés marad, hogy meddig, milyen határig lehetséges az adott nyelvközösség valódi, nem csak lát-

szólagos nyelvi uniformizálása. Érdeemes még hozzátenni azt is, hogy jelenleg a fejlett közösségekben egyre nagyobb mértékben jut kifejezésre a szocio- és technolektális diverzitás. Ez mindenekelőtt azzal függ össze, hogy már régóta senki nem képes egyénileg elsajátítani sem a létező tudásmennyiséget, sem pedig ennek a szaknyelvi lexicáját. Az emberek nem egységesítik és nem differenciálják saját nyelvüket csak azért, mert ez szükséges. Itt is bizonyos „természetes” ellentét mutatkozik meg az emberi igényeket, törekvéseket, szükségleteket illetően. Az egyik szempontból nézve jó lenne, ha lehetőleg minden „közös” lenne, más szempontból viszont azt tapasztalhatjuk, hogy mindenki igyekszik megtartani, illetve megeremteni identitását: először a „csoportosat” vagy regionalísimat és végső soron a teljesen egyénit.

Itt megfogalmazott álláspontunknak megfelelően, az emberi nyelvet meg kell különböztetni, mint: 1) az emberek bizonyos értelemben vett faji tulajdonságát, amely minden ember számára közös tulajdonság; 2) bizonyos genetikai potenciált, azaz az egyes konkrét személyek „nyelvi felszereltségét”; 3) az adott személynek azon konkretizált tulajdonságát, amely az örökölt (természetes) nyelvi potenciál fejlődésének (szocializáció) az eredménye, és 4) olyan tulajdonságot, amely az adott embercsoportra vagy emberi közösségre jellemző. Ez azt jelenti, hogy a „természetes nyelv” mint kifejezés többféle módon értelmezhető.

Az emberi nyelv, mint az emberi agy (fejlett) tulajdonsága, egy tetszőleges személy gyakorlati képességeinek azon készleteként értelmezhető, amely alapján képes: 1) létrehozni meghatározott típusú kifejezéseket (struktúrákat), és ellátni azokat a megfelelő szubsztanciával; 2) e kifejezések segítségével megvalósítani a meghatározott kommunikációs célokat, azaz bizonyos eszközként használni ezeket a kifejezéseket; 3) a kifejezésekhez hozzárendelni meghatározott értékeket, mindenekelőtt a jelfunkciókat; 4) felismerni a más személyek által továbbított hasonló kifejezéseket, azaz azonosítani és differenciálni azokat; 5) felismerni és megérteni az ezen kifejezésekhez rendelt funkciókat, a velük kapcsolatos értékeket, mindenekelőtt pedig a jelentésüket.

Most próbáljunk elgondolkozni azon, hogy a fentiek értelmében, milyen következtetések vonhatók le az emberi nyelv ontológiai státuszára vonatkozóan. Úgy tűnik, hogy (nagyságától és minőségétől eltekintve) bármely emberi közösség nyelvét kétféle módon értelmezhetjük: 1) *logikai metszetként*, azaz az összes egyéni nyelvben megnyilvánuló közös részeként (invariánsként), vagy 2) *logikai unióként*, azaz az összes élő tagok nyelvének összességéeként. Mivel az első értelmezés bizonyos absztrahálást (= általánosítást) jelent, így csak ebben az értelemben beszélhetünk a nyelvről mint absztrakt létről, tehát csak az általunk létrehozott konstruktum szintjén.

Hozzá kell tenni, hogy az adott kisebb vagy nagyobb közösségnek a nyelve csak akkor létezik (valóságban), ha valóban léteznek (élnek) ennek a közösségnek a tagjai. A lengyelek vagy a magyarok által internalizált latin vagy görög nyelv nem tekinthető az ókori rómaiak vagy görögök nyelvének. Hasonló módon azt mondhatjuk, hogy csak az élő lengyelek vagy magyarok stb. nyelve létezik, de nem létezik ugyanolyan értelemben a már nem élő lengyelek vagy magyarok nyelve. Egészen más kérdés vetődik fel azzal a ténnyel kapcsolatosan, hogy a valaki vagy valakik által létrehozott és megfelelő módon rögzített kifejezések, szövegek alapján, azaz az explicit tudás alapján, képesek vagyunk valamilyen mértékben rekonstruálni (modellálni) alkotójának/alkotójuknak a nyelvét, azaz az implicit tudását. Ezzel a témával kapcsolatosan azt lehetne mondani, hogy ez a tény mindenekelőtt azt bizonyítja, hogy az emberek agya nagy

mértékben analóg módon működő berendezés, de sokkal gazdagabban van „felszerelve” a „természet által”, mint ahogy eddig a hagyományos nyelvészet feltételezte.

Az interakció keretében az emberek csak a tudást helyettesítő, megjelölő, szimbolizáló szignálokat, többé vagy kevésbé adekvát jeleket adják át egymásnak. Minden szignál, legyen az esetleges vagy céltudatos, mindig csak saját magáról „informálja” a vevőt. Először is arról, hogy létrejött és hozzáérkezett, másodsor pedig arról, hogy ugyanolyan mint az, amivel a vevő már rendelkezik, és nem más. Az, hogy az adó a szignált „ugyanolyannak”, azaz a már korábban megismert szignál másának „tartja”, nemcsak a szignáltól, annak jegyeitől vagy tulajdonságaitól függ, hanem nagy mértékben függ a vevőtől, a vevő percepciós, konceptualizációs, kategorizációs képességeitől, a vevő által szerzett tudástól és a benne internalizált sztereotípusoktól, a kultúrtradícióktól stb. is. Tehát a szignálok továbbíthatók és észlelhetők mint valaminek a helyettesítői, mint olyan jelek, amelyek a mögöttük rejlő tartalom létezéséről tájékoztatják a vevőt.

Az „átadott” vagy a „felfogott” jelek mindig valamilyen fizikai jelenségek, azaz szignálok vagy valamilyen konkrét tárgyak. A tudást reprezentálja minden fajta emberi alkotás, az emberi alkotások és cselekedetek, az emberi viselkedés is. A jelek azért emberi produktumok, mert az ember egyrészt „megadja” a nekik megfelelő formát, amelyhez hozzárendeli a releváns tulajdonság státuszát, másrészt pedig hozzárendeli a jelentésüket, vagyis azt, hogy mi helyett mit fog használni, milyen tudást fog velük behelyettesíteni stb. Egyes jelek tartós szubsztanciában, mások pedig nem tartósban formálódnak. A fonikus jelek olyan produktumok, amelyeket az ember minden alkalommal „újból” és „újból” létrehoz. Az emberhez viszonyítva minden jel külső objektum, azaz nem létezik az emberben. Ez vonatkozik a nyelvi jelre is, a fonikusra és a grafikusra egyaránt. Az emberi agyban legfeljebb csak a jelek formájáról és képzéséről, illetve a hozzájuk rendelt jelentésről stb. szóló tudás internalizálódhat.

Az ember belső információs univerzuma hasonlít a komputerek memóriájához, amely bizonyos elv (elvek) szerint rendezett „dokumentumok” („fájlok”) halmazából („könyvtárból”) áll. Minden dokumentumnak neve, kódja, „kulcsa” van ahhoz, hogy megnyissa a dokumentum kapuját. Másképpen nem tudnánk őket aktiválni, előhívni, igénybe venni a bennük rejlő információs tartalmat a konkrét kommunikációs aktusban. E dokumentumok kognitív struktúrák, a szemantikai információ tartományai (doménjei). Ezek a különböző embereknél különbözőek mind mennyiségi, mind pedig a minőségi szempontból is, tehát soha nem egyformák, és ezért az interakció folyamatában a partnerek között sokszor kommunikációs „alku” folyik különféle metainformációs szekvenciák segítségével (pl. *Mit jelent az? Ez mivel kapcsolatos? Hogy kell ezt érteni? Mire gondol? Magyarozza meg? Nem értem miről van szó? Ez mire hasonlít, mivel függ össze?* stb.), hogy a hiányzó információkat „pótolják”, kiegészítsék, megszüntessék belső nem tudásuk, szubjektív entrópiájuk állapotát a már ismert információk alapján. Miért van az, hogy az ember elolvas egy könyvet, tanulmányt, cikket vagy más jellegű szöveget, és néha nem érti meg, hogy miről szól az adott olvasmány?

Például ahhoz, hogy a *szöglét* szó által takart, szimbolizált jelentést meg tudja érteni, azaz azonosítani tudja az a személy, aki ennek a jelentésnek nincs birtokában, meg kell neki magyarázni, azaz verbálisan „segíteni” kell őt abban, rávezetni, ráirányítani arra, hogy ő azoknak a jeleknek a segítségével, amelyekkel rendelkezik, és amelyek kognitív struktúráiban profilírozzák a megfelelő dokumentumot (dokumentumokat),

vagy az azoknak megfelelő fragmentumot (fragmentumokat) létre tudja hozni a „könyvtárban”, a belső információs univerzumában új saját dokumentumot, új kognitív struktúrát tudjon megalkotni. Tehát meg kell magyarázni neki a labdarúgás játékot, annak célját, stratégiáját és szabályait, esetleg külön meg kell rajzolni neki a futballpályát stb. Így a számára ismert információk alapján képes lesz arra, hogy rekonstruálja, megalkossa, létrehozza az új kognitív struktúrát, új információs keretet, új dokumentumot, amelynek a neve, kódja a *szöglet* szó lesz. Tehát a *szöglet* szó mint nyelvi jel maga nem jelent semmit (illetve csak annyit jelent, amiből áll). Ez csak előhívó jelszó, inger, kódnev, funkció. Amikor ezt a szót halljuk, aktiválódik bennünk a *szöglet* nevet viselő dokumentum, ha ilyennel rendelkezünk, ha pedig nem, akkor ez a szó nem mond nekünk semmit, mivel nincs mihez viszonyítanunk, nincs mit előhívnia, aktiválnia, esetleg csak többé vagy kevésbé meghatározott asszociációkat ébreszthet bennünk, de nem továbbít és nem is továbbíthat semmilyen alapszűrt információt, azaz az adekvát információt.

Hozzá kell tenni azonban azt is, hogy lehetnek olyan esetek, amikor a vevő – nem tudatosan – olyan új dokumentumot hozhat létre, amely nem adekvát az adóéval, és ebben több tényező is szerepet játszhat, pl. a vevő percepciók rendszerének a tökéletlensége, aktuális belső érzelmi állapota, beállítódása, a szükséges mentális műveletek vevő által történő nem megfelelő végrehajtása, a csatornában fellépő zaj stb.

A fentiek tükrében azt láthatjuk, hogy a természetes nyelvek jelrendszerként történő felfogása értelmetlen. Hogyan sajátíthatnák el az emberek a jeleket? Hogyan létezhetnének azok az emberi agyban? Hogyan lehetne őket kifejezni (externalizálni)? A jeleknek az emberi agyban történő lokalizálása abszurdumnak tűnik. Legjobb esetben is azt mondhatjuk, hogy a természetes nyelvek a *jelformák (névformák) rendszerei*, amelyek valószínűleg az ember mentális terében *absztrakt artikulemikus–fonikus és grafemikus jelformaként, jelképként, konfigurációként* rögzítődnek, materializálódnak. Így a nyelvi mechanizmusnak egyrészt olyan implicit (belső) grammatikával (szabályrendszerrel) kell rendelkeznie, amelynek alapján az ember képes létrehozni, megalkotni ezeket a belső jelformákat (névformákat), amelyek az információs univerzumot képező kognitív struktúrák (tartományok, domének, dokumentumok) megnevezését szolgálják, másrészt pedig tartalmaznia kell a nyelvi mechanizmusnak az absztrakt névformákat alkotó alapszűrt elemek halmazát is. Természetesen az említett nyelvi mechanizmussal kapcsolatos tudással a megfelelő képesség (és készség is) párosul, amely lehetővé teszi e mechanizmus „működtetését”. Tehát a nyelv magában foglalja azt a tudást is, amely lehetővé teszi, hogy képesek vagyunk megérteni, létrehozni és realizálni az új (artikulemikus–fonikus és/vagy grafemikus) jelformákat is (Bańcerowski 2000:352–357).

Az említett belső információs univerzum, mentális információs térkép, általános kognitív struktúra, mint a valóságról szóló tudásfajta, a *világ képét* alkotja. Ez a kép az objektív valóságnak nem izomorf tükröződése, hanem szubjektív, alanyi értelmezése, interpretációja. Tehát a világ nyelvi képe nem más, mint ennek a világnak a megértése, értelmezése, interpretációja a józan ész filozófiájának megfelelően, illetve a mindennapi tapasztalatoknak, valamint az adott kommunikációs közösség által létrehozott, illetve átvett és akceptált normák, értékek, minősítések, értékclések és elképzelések módjainak az összegzése, csoportosítása, osztályozása az anyagi és a szellemi valóságra való tekintettel. Így a világ nyelvi képe az emberi megismerésnek és a nyelvi formalizációnak az eredménye. Ez a kép csak a nyelvben létezik, benne van kódolva,

rögzítve a hierachikusan rendezett nem lineáris struktúra formájában. Tükröződik benne az adott nyelv- és kultúrközösségre jellemző *világnézet*, a sajátos *kategorizációs, konceptualizációs* és *axiológiai rendszer* is. A világ nyelvi képe különböző elemeknek a különböző nézőpontok alapján történő klasszifikációja megadja az ember belső információs univerzumának az állapotát, modelljét, azaz az *általános interpretációs perspektívát*. Természetesen a világ nyelvi képének minden egyes mentális objektuma saját interpretációs perspektívával rendelkezik az adott objektum összes jellemzőinek a tükrében. Az interpretációs perspektívának adekvátnak kell lennie a nyelvhasználók kommunikációs kompetenciájához. Csak ebben az esetben nyílik lehetőség arra, hogy kimutassuk a nyelv és a nyelvet használó kultúrközösség között érvényesülő kapcsolatokat. Világosan kell látnunk, hogy a szó által előhívott jelentés, mint a világ interpretációjának az eredménye, kultúrdeterminált. Például a magyar nyelvhasználók sajátos *nézőpontja* tükröződik abban, hogy a *büdöské-t, hajnalká-t, császárkoroná-t*, a virágokhoz, a *tarack-ot*, a *csibehúr-t, gyermekláncfű-vet* a gyomokhoz soroljuk. Elképzelhető olyan nyelvközösség, amely a felsorolt növények más tulajdonságait veszi figyelembe, és ennek eredményeképpen más interpretációs perspektíva jön létre.

Úgy véljük, hogy nagyon hasznos lenne feltárni, milyen mértékben térnek el egymástól a különböző nyelvekben rögzült világgépek, mely esetekben lehetséges teljes vagy részleges megfeleltetésük, és melyekben nem lehetséges ez egyáltalán. Ezek az információk nélkülözhetetlenek az általános és alkalmazott nyelvészet több problémájának a megoldásához, pl. a nyelvi modellálás, a nyelvi szemantika és a pragmatika, a nyelvi tipológia, lingvodidaktika, translatorika stb. számára.

Az ilyen jellegű kontrasztív elemzésnek azt a célt kell kitűznie, hogy kimutassa a világ konceptualizációjának és kategorizációjának a különböző nyelvekre nézve eltérő módjait. A világ nyelvi képe nemcsak grammatikai és szemantikai kategóriák hálózata, hanem abba beletartoznak az objektumok jellemzői is, minősítésükkel és viselkedési mintájukkal együtt. A nyelvben rögzítődik az emberi gondolkodás a világról. Az idegen nyelv helyes használata nemcsak a *kettős nyelvi kompetencia*, hanem a *kettős kommunikációs kompetencia* birtoklását is megköveteli.

A nyelvi tudásnak sokkal többet kell felölelnie a hagyományosan értelmezett grammatikai tudásnál; ki kell térnie a világ nyelvi képére, a metanyelvi reflexióra, a tanulási folyamatokról szóló tudásra, és integrálódnia kell más kognitív rendszerekkel ahhoz, hogy az iskolában szerzett tudás helyesen tudjon funkcionálni az iskolán kívüli környezetben is.

A fenti fejtegetésekből levonható következtetések azt jelenthetik, hogy szükség van arra, hogy újragondoljuk a lingvodidaktika, a translatorika elméleti keretét, figyelembe véve az olyan alapfogalmakat, mint a nyelv, a nyelvtudás, a nyelvhasználat, a világ nyelvi képe. Az a gyakorlat, hogy a célnyelvből vett szavakkal (nevekkel) behelyettesítjük a tárgynyelv információs univerzuma (világ nyelvi képe) kognitív kategóriáinak (tartományainak, osztályainak, fragmentumainak, doménjeinek) a neveit (az előhívó-jelszavait), lényegében azt jelenti, hogy az eredeti, azaz a tárgynyelvi és nem a célnyelvi tartalmat használjuk az idegen nyelvi beszédben, és azt hisszük, sőt meg vagyunk győződve arról, hogy amikor ugyanazt a nyelvet használjuk, értjük egymást. A valóságban semmilyen alapja sincsen ennek a meggyőződésnek.

## Irodalom

- Bańcerowski Janusz: „Néhány megjegyzés a beszédmegértés modellálásáról.” In: *Beszédkutatás* 94. MTA, Nyelvtudományi Intézet. Budapest, 1994. pp. 51–68.
- Bańcerowski Janusz: „A nyelvtudomány paradigmái.” *Magyar Nyelvőr*, 2001/1.
- Bańcerowski Janusz: „Néhány megjegyzés a természetes nyelv fogalmának értelmezéséhez.” *Magyar Nyelvőr*, 2001/3.
- Bańcerowski Janusz: *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései* (szerk. Nyomárkay István). ELTE, BTK, Szláv és Balti Filológiai Intézet, Lengyel Filológiai Tanszék. Budapest, 2000.
- Chomsky, N.: *Syntactic Structures*. S-Gravenhag: Mouton, 1962.
- Chomsky, N.: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1965.
- Chomsky, N.: *Knowledge of Language*. New York/London: Praeger, 1986.
- Chomsky, N.: *Modular Approaches to the Study of Mind*. San Diego University Press, 1984.
- Chomsky, N.: *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass./London: The M.I.T. Press, 1995.
- Fife, J.: „Wykłady z gramatyki kognitywnej.” In: *Podstawy gramatyki kognitywnej* (szerk.: H.Kardela). Warszawa, 1994.
- Grucza, Fr.: *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa, 1983.
- Grucza, Fr.: *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki. Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa, 1997.
- Hymes, D.: „On Linguistic Theory, Communicative Competence and the Education of Disadvantaged Children.” In: M.L. Wax, S.A. Diamond and F.O. Gearing (szerk.), *Anthropologic Perspectives on Education*. New York: Basic Books. 1971, pp. 51–66.
- Hymes, D.: „Competence and Performance in Linguistic Theory.” In: R. Huxley és E. Ingram (szerk.), *Acquisition of Language: Models and Methods*. London: Tavistock, 1971, pp. 3–28.
- Lakoff, G.: *Categories and Cognitive Models. Cognitive Science Report No. 2*. Institute for Cognitive Studies. University of California: Berkeley, 1982.
- Paul, H.: *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle/S. (1. kiadás 1880).
- Rorty, A. O. (szerk.): *Explaining Emotions*. Berkeley. Los Angeles: University of California Press, 1980.
- Schaff, A.: *Gramatyka generatywna a koncepcja idei wrodzonych. Książka i Wiedza*. Warszawa, 1972 (Lásd még e könyvről B. J. által írt recenziót: *Nyelvtudományi Közlemények* 79, 1–2 szám, pp. 342–346).
- Searle, R. J.: „End of the Revolution.” *The New York Review of Books*. 2002. Február 28. pp. 33–36. (magyar ford.: A forradalom vége. *Budapest Könyvszemle BUKISZ*. Budapest. 2002. II. negyed-év, pp. 291–298).

# A tanári tervezésről

## 1. Bevezetés

A tervezés mint a tanári tevékenység egyik alapeleme igen sokféle dolgot jelent különböző iskolákban, különböző körülmények között dolgozó, különböző korú és egyéniségű tanároknak. Ez a megállapítás azokon a benyomásokon alapul, melyeket egy PhD-disszertáció készítése során, nyelvtanók tervezési szokásainak kutatása közben szereztem. A tanárok között sok olyan van, aki az általa használt tankönyvet tekinti a tervezés alapjának, s annak tanítását tervezi meg a rendelkezésére álló idő függvényében. Találkoztam tanárokkal, akik részletesen megtervezik az előttük álló hónapot, de láttam számos példát arra is, hogy tanárok csupán nagy vonalakban vázolják fel maguknak egy-egy anyagrész megtanítását, és azt a várható és váratlan eseményektől függően készek módosítani. Akadnak olyan tanárok is, akik saját bevallásuk szerint alig, vagy egyáltalán nem terveznek előre, csakis a tankönyvre hagyatkoznak, melyből a tanév végére minél többet szeretnének elvégezni, de nem jelölik ki maguknak, hogy pontosan hová szeretnének eljutni. Igen kevés olyan tanár volt a megkérdezettek között, aki a tanmenetet vagy a tantervet követi, mivel meggyőződésük szerint a tankönyv tartalma nagyjából lefedi azt.

Ennek a sokféleségnek némileg ellentmondani látszik az a tény, hogy az 90-es évek vége, illetve 2000 óta a megkérdezett tanároknak egységesen ugyanazt a tervezési modellt kell követniük, amely a Nemzeti Alaptanterven (NAT, 1995) és a Kerettanterven (2000) alapul. A modell lényege, hogy a NAT és a Kerettanterv által megfogalmazott elvek és célok megteremtik azt az alapot, amire az iskolák helyi tanterve, majd pedig az egyes csoportokra kialakított éves tanmenet épül. Ebben a folyamatban az egyes tanárok tervező tevékenysége hangsúlyozott szerepet kap, hiszen részt vállalnak a helyi tantervek összeállításában, valamint éves tanmenetet készítenek minden csoportjuk számára, s az iskolának leadják azt.

A modell gyakorlati alkalmazása azonban már a kezdetekben számos problémát vetett fel. A helyi tantervek és tanmenetek megírása alkalmanként komoly gondot jelentett a tantervírásban gyakorlatlan tanároknak. A helyi tanterv írásához a 90-es évek második felében megjelenő kézikönyvek (pl. Káldi T. és Kádárné Fülöp J.: *Tantervezés. Útmutató a helyi tanterv kiválasztásához, szerkesztéséhez, írásához*. 1996; Szabenyi P.: *Helyi tantervépítő kézikönyv*. 1996) nyújtottak segítséget. A tanmenetírás megkönnyítésére pedig egyes könyvkiadók előregyártott, saját tankönyveikre íródott tanmeneteket kínálnak, melyeket elég letölteni az Internetről, s máris be lehet adni. Erre a szolgáltatásra, úgy tűnik, van is komoly igény, ami azt bizonyítja, hogy sok tanár nem érzi szükségesnek a tanmenetírást, vagyis a tanév megtervezését, csupán felülről jövő el-



várasként értelmezi azt. Még azokban az esetekben is, amikor a tanár komolyan veszi és megpróbálja követni a tanmenetet, gyakran előfordul, hogy a tanév első hónapjának a végére kiderül: a tanmenetet különböző okok miatt nem lehet a terv szerint alkalmazni, a tanár kénytelen tőle eltérni, s más módon kell megterveznie a tanítást. Ez azt is jelenti, hogy a tanári tervezést számos olyan tényező befolyásolja, melyet a tanmenet nem vesz figyelembe. Mindebből következik, hogy a fent vázolt tervezési modell, mely a NAT-ból és a Kerettantervből kiindulva a helyi tanterv és az éves tanmenet megtervezését tűzi ki célul, nem tükrözi azt a tevékenységet, amit a tanárok a tanítás tervezésekor valójában végeznek.

A tervezési szokások vizsgálatok az is kiderült számomra, hogy a tanárokból rengeteg a megválaszolatlan kérdés: Fontos-e tervezni az óratervezésen túl? Van-e értelme tanmenetet írni? Hasznos-e egy tanárnak gyakorlatot szerezni a tantervkészítésben? Jó-e a tervezéskor pusztán a tankönyvre hagyatkozni? Ha igen, akkor melyik tankönyvre? Segít-e a tervezés abban, hogy hatékonyabban tanítsunk és a diákjaink jobb eredményt érjenek el? Ha segít, akkor hogy érdemes tervezni?

Ezek a gondolatok vezettek a jelen cikk megírásához, mely a vonatkozó szakirodalom feldolgozásával azt a kérdést próbálja körüljárni, hogy valójában mi a tervezés, melyek a tervezés főbb szintjei és funkciói, s mely tényezők befolyásolják a tanári tervezést. A tervezés elméleti hátterének ismertetésekor, egyéb kutatásaimmal összhangban, főként a mai nemzetközi szakirodalomban jelentős szerepet játszó angol nyelvű munkák összefoglalására törekszem.

## 2. A tanítás mint komplex folyamat

Ahhoz, hogy közelebb kerüljünk a tervezés megértéséhez, el kell tudnunk helyezni azt a tanítás folyamatán belül. Ehhez azonban magát a tanítás folyamatát, s az arról alkotott elméleteket kell megvizsgálni.

A tanítás mint komplex folyamat először Jackson (1968) *Life in Classrooms* című könyvében kap figyelmet az angol nyelvű szakirodalomban. Addig a tanításról alkotott elméleteket a behaviorista megközelítés logikája határozta meg. A tanítást két nézőpontból vizsgálták: egyrészt a tanár külső megfigyelő számára jól látható viselkedése és tettei szempontjából (inger), másrészt a tanulók produkciójának szempontjából (az inger által kiváltott válasz). A két nézőpont közötti kapcsolat lineáris: ahogy és amit a tanár csinál, meghatározza, hogy a tanuló mit produkál. Jackson ezzel szemben ráirányította a figyelmet a tanár sokszorosán összetett, külső megfigyelő számára nem feltétlenül nyomon követhető kognitív tevékenységére, ezáltal kihangsúlyozva a tanítás komplex voltát. Jackson szerint a tanítási folyamatot a tanár három alapvető döntése irányítja: a tanítás előtti, a tanítás közbeni és a tanítás utáni döntéshozatal.

Leinhardt és Greeno (1986) ugyancsak komplex kognitív tevékenységként jellemzik a tanítást, amely tervezésen és gyors, tanítás közbeni döntéshozatalon alapul. Rámutatnak, hogy a tanítás előtti, azaz a tervezési fázisban történő döntéshozatal és a tanítás közbeni, azaz az órán történő döntéshozatal kapcsolata dinamikus, a kétféle döntéshozatal kölcsönösen hat egymásra, s az óra a tervezési fázisban hozott döntések és a helyben hozott gyors döntések összességéből épül fel.

Calderhead (1984) és Freeman (1989) tanítási elméletének középpontjában szintén a döntéshozatal és a tanár mint döntéshozó áll. Freeman (1996) kiemeli a tanári interpretáció fontosságát is a döntéshozatalban. A tanári interpretáció – Freeman sze-

rint – az a folyamat, melynek során a tanár az őt körülvevő valóságot értelmezi. Ez a folyamat kulcsfontosságú, mivel minden esemény a tanár interpretációján keresztül nyeri el a jelentését, s az így kapott jelentések formálják elsődlegesen a tanár gondolkodását és döntéseit.

### **3. A tudás és a meggyőződések szerepe a tanításban és a tervezésben**

Ha elfogadjuk, hogy a tanítás, s azon belül a tervezés döntéshozatalon alapul, s a döntések a tanári gondolkodás és helyzetértelmezés eredményei, akkor meg kell néznünk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a tanári gondolkodást formálják. A szakirodalom két meghatározó tényezőt emel ki: a tanár tudását és meggyőződéseit.

Shulman (1987) szerint a tanári tudás három összetevőből áll. Az első összetevő a tanárnak a tanításról alkotott elmélete. A második összetevőhöz a tudás különböző konkrét típusai tartoznak, mint például a tanítandó tantárgy ismerete, általános pedagógiai ismeret, a tanterv ismerete, tantárgy-pedagógiai ismeret, a tanulókról kialakított ismeret, az oktatási kontextus ismerete, valamint a nevelési célok és értékek ismerete. Mindezen ismeretek közül Shulman kiemelkedő fontosságot tulajdonít a tantárgy-pedagógiai ismeretnek, mivel annak birtokában tudja a tanár a tananyagot a tanulók számára hozzáférhetővé és érthetővé tenni. A harmadik összetevő azoknak a forrásoknak az összessége, melyekből a tanár a tudását megszerzi. Ide tartoznak a tanítandó tantárgy területén végzett tanulmányok, a pedagógia és a tantárgy-pedagógia terén végzett tanulmányok, az oktatási anyagok és dokumentumok, valamint a tanári gyakorlatból származó „bölcsség”, amelyet ritkán jegyeznek le a tanárok, mégis tudásuk fontos eleme. Mindemellett Shulman felhívja a figyelmet arra is, hogy az általa felállított kategóriák csupán egy egyszerűsített tudásképet tükröznek, a tanári tudás ennél jóval összetettebb és gazdagabb.

A tudás mellett fontos szerepet játszanak a meggyőződések is a tanári gondolkodás formálásában. Richards (1994) definíciója szerint a meggyőződések egy olyan rendszer részei, amely azokból az információkból, attitűdökből, értékekből, teóriákból és véleményekből épül fel, amelyeket a tanár a tanítás során alakít ki és magával hoz az óráira. A meggyőződések ennél fogva szubjektívebbek, az egyes tanár személyes tapasztalatából táplálkoznak, szemben a tudással, ami objektívebb és minden tanár számára lényegében ugyanazt jelenti. Mindazonáltal fontos megjegyezni, hogy a választóvonalat a tudás és a meggyőződések között igen nehéz meghúzni, amint arra Clandinin és Connelly (1986) is felhívják a figyelmet. A szakirodalom átnézése során számos kifejezést találtak, mint például személyes tudás, tanári perspektívák, tanári koncepciók, tanári kritériumok, meggyőződések stb., melyek valószínűsíthetően ugyanazt a jelentést takarják.

Pajares (1992) szakirodalmi összefoglalójában igen sokféle véleményt ismertet a tanári tudás és a meggyőződések közötti kapcsolatra vonatkozóan. Tizenhat pontba foglalt szintézisében rendszerezi a meggyőződések legfőbb jellemzőit, melyek közül a 4. pont foglalkozik a tudás és a meggyőződések kapcsolatával. Eszerint a tudás és a meggyőződések összefonódnak, de a meggyőződések érzelmi, értékelő és pillanathoz kötött természetüknél fogva szűrőként funkcionálnak, melyeken keresztül értelmeződik minden új információ. Ezzel szemben a tudás nem tölt be hasonló szerepet.

## 4. Mi a tervezés?

A tervezésről alkotott elképzelések áttekintése előtt fontos megjegyezni, hogy a tervezés igen sokféle lehet, hiszen nincs két egyforma tanáregyéniség és tanítási szituáció. Calderhead (1984) értelmezése szerint a tervezés problémamegoldó folyamat, vagyis a tanár a tervezéskor a tanítás közben folyamatosan felmerülő jelenségek és problémák kezelését kíséri meg. Mivel ezek a problémák minden esetben egyéni szituációkat tükröznek, a megoldásukra alkalmazott stratégiák is egyéniek. Ezek az egyéni stratégiák, melyek Calderhead szerint a tervezés lényegét alkotják, nem írhatóak le egyetlen modellben, csupán néhány általános jellemzőjük állapítható meg.

Az 1997-ben megjelent *Pedagógiai Lexikon* szerint a tervezés „alkotófolyamat, a jövőben megvalósítandó elképzelés kialakítása”, melyhez „a folyamat egészére kiterjedő alkotóképességre, kommunikációs képességekre, valamint megfelelő ismeretekre van szükség” (Gaul, 1997:542). Az ismeretek szerepén túl az intuíció fontosságát is hangsúlyozza Hunyady és Nádas (2000), akik a tanári tervezést „szakmai – szakterületi, pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai – tudáson alapuló intuitív tevékenységként” definiálják (141).

A tervezés folyamatának vizsgálatakor számos, kutatáson alapuló elmélet született. Az 1986 előtti kutatásokról átfogó és részletes ismertetés található Clark és Peterson (1986) munkájában. Az első tervezési modell Tyler (1950) nevéhez fűződik. A „cél-” vagy „racionális” néven ismertté vált modell négy lépésből áll: (1) a célok meghatározása; (2) az órai feladatok kiválasztása; (3) az óra felépítésének megtervezése a feladatokra alapozva; (4) az értékelési folyamat megtervezése. A modell létjogosultságát később többen is megkérdőjelezték, köztük Clark és Yinger (1987), mivel kutatásaik eredménye szerint a tervezés nem egy olyan folyamat, amely a feladatok megtervezésén keresztül az eredetileg kitűzött célokat kívánja elérni, hanem egy általános elképzelésből indul ki, s ezt az elképzelést próbálja több fázison keresztül a tanításra alkalmassá tenni.

Jackson (1968) a tervezést a három tanári döntéshozatal (tanítás előtti, közbeni és utáni) egyikének, azaz tanítás előtti döntéshozatalnak tekinti. Hozzájárulása a témához azért is jelentős, mert az általa használt kifejezések (tanítás előtti, tanítás közbeni, és tanítás utáni döntések)<sup>1</sup> a mai napig használatban vannak a tanári döntéshozatal vizsgálati körében.

Yinger (1982) a tervezést három egymást követő fázisként írja le. Az első fázist felfedező fázisnak nevezi, amelyben a tanár megfogalmazza céljait és elvárásait, áttekinti a tanítandó anyagot, és előre felvázolja magának a tanítási szituációt az esetleges problémákkal együtt. A második fázis a problémák részletesebb feltérképezésének és a megoldások keresésének a fázisa. Ezt a fázist Yinger alkotó folyamatként jellemzi, melynek fő vonásai a terv elgondolása, kidolgozása és a körülményekhez való igazítása. A harmadik fázis a terv gyakorlati alkalmazása és értékelése. Ez a fázis határozza meg a jövőbeli tervezést. Yinger modellje azért bír jelentőséggel, mert rámutat, hogy a tervezés nem lineáris, hanem ciklikus folyamat, melyben minden egyes fázis befolyásolja az azt követőt.

Shulman (1987) szerint a tervezés a tanári *transzformáció* eredménye, melynek során a tanár egy új gondolatot a tanításra alkalmassá tesz. Ez az elmélet Fenstermacher (1986) gondolatából indul ki, melyről rövid összefoglalót olvashatunk Shulmannál. Eszerint a tanár, aki pontosan tudja, hogy mit és hogyan szeretne tanítani, különböző magyará-

zatokon és feladatokon keresztül lehetőséget teremt a tanulónak arra, hogy megértse és feldolgozza az új anyagot. Shulman szerint a tanítási folyamat lényegi vonása a gondolatcsere, mely a tanárnak és a tanulónak az új gondolattal való aktív találkozását feltételezi. A tanár részéről az új gondolattal való találkozást, s a gondolatnak a tanításra való előkészítését nevezi Shulman transzformációnak. A transzformáció magában foglalja az új gondolat kritikus értelmezését, annak analógiákon és példákön keresztüli magyarázatát, a magyarázat tanítási célra való átalakítását, s a tanítási módszereknek és feladatoknak az adott csoport sajátosságaihoz való igazítását. A transzformáció végeredménye a tanár tanítási terve.

Woods (1996) értelmezésében az egyén akkor tervez, amikor adott állapota különbözik egy általa elérni kívánt állapottól. Woods tanítási modelljében három összetevő (ebből az egyik a tervezés) alkot egy kört: (1) az órai események és a tanár órai tevékenysége; (2) a tanár elvárásai és a tanári tervezés; (3) az órai események megértése és az órai események értelmezése. Mindhárom összetevő egy passzív és egy aktív részből áll. A passzív részekkel ellentétben az aktív részek a tanár tudatos tevékenységét feltételezik. A három kétpólusú összetevő közti kapcsolat ciklikus: az órai események és a tanár tevékenysége ezeknek az eseményeknek és tevékenységeknek a megértéséhez és interpretációjához vezetnek, amely kihat a tanár jövőbeni elvárásaira és tervezésére. Majd a kör bezárul, mivel a tanár elvárásai és a tanári tervezés meghatározzák az óra eseményeit és a tanár órai tevékenységét. Ezt a soha véget nem érő, ciklikus folyamatot a tanár tudása és meggyőződése alakítja.

## 5. A tervezés szintjei és funkciói

A tanárképző intézmények módszertani tárgyai általában hangsúlyozott figyelmet szentelnek az óratervezésnek, a tervezés más aspektusai azonban jóval kevesebb figyelmet kapnak. Vajon ez azt jelenti, hogy az óratervezés áll a tanárok tervezési tevékenységének középpontjában? S a hosszabb távra való tervezés (heti tervezés, anyagrészek tanításának megtervezése, éves tervezés stb.) mennyire fontos a tanárok számára?

Clark és Yinger (1979) 78 tanárral végzett kutatásai eredményeképpen nyolc különböző tervezési szintet állapított meg, melyek az alábbi listán az említések gyakoriságának sorrendjében jelennek meg: anyagrész-, heti, napi, hosszabb távú, óra-, rövid távú, éves és féléves tervezés. A megkérdezett tanárok többsége számára a legfontosabb tervezési szint az anyagrész-tervezés volt, melyet a heti és a napi tervezés követett. A kutatásban résztvevők csupán 7%-a jelölte meg az óratervezést a számára legfontosabb tervezési szintként.

Sardo-Brown (1990) a tervezés öt fontos szintjét jelöli meg kutatásában, melyben a tanári döntéshozatalt vizsgálja: ezek az éves, féléves, anyagrész-, heti és napi tervezés. Sardo-Brown megfigyelései is azt igazolják, hogy a tervezés egymásra épülő szintekből áll. A kutatásában résztvevő tanárok az éves tervezés szintjén hozott döntéseikre alapozták az azt követő szint döntéseit, vagyis a féléves döntéseket, s ez így folytatódott egészen a napi tervezés szintjéig.

Hunyady és Nádas (2000) a tervezés négy szintjét különbözteti meg a magyar iskolákban: a helyi tanterv kialakítása, ami az egyes tantárgyak részletes, a tananyagot is meghatározó tantervnek kidolgozását jelenti egy adott iskolára; tanmenetkészítés, ami éves szinten tervezi meg a tanítást egy adott csoportra; tematikus tervezés, ami az oktatás egy-egy témához kapcsolódó szakaszát tervezi meg; valamint óratervezés. A Hu-

nyady és Nádasi által megfigyelt négy szint tehát többéves, éves, anyagrészes- és óratervezési szinteket jelöl.

A tervezés funkciójának vizsgálatakor Clark és Yinger (1979) megkérdezték tanárokat arról, hogy miért terveznek. Válaszaik alapján három fő tervezési célt állapítottak meg: a tanárok azért terveznek, hogy a) személyes szükségleteiket kielégítsék (pl. saját szorongásuk csökkentése, a szükséges irány megtalálása, a megfelelő önbizalom és biztonság kialakítása); b) a tanítási célokat megvalósítsák (pl. tananyag gyűjtése és rendszerezése, az idő megfelelő beosztása, a feladatok kitalálása, az anyag megtanítása); c) tanítás közben legyen egy tervük, amelyre támaszkodhatnak (pl. az órai munka megszervezése, a feladatok kiadása, a tennivalók észben tartása, a tanítás és az értékelés kereteinek megteremtése).

## **6. A tapasztalat mint a tervezést befolyásoló tényező**

A tervezés egyik lényegi vonása, hogy a tanítási tapasztalat függvényében változik. Az e téren végzett kutatások egyértelműen rámutatnak, hogy a kezdő és a már tapasztalattal rendelkező tanárok tervezési szokásai alapvetően különböznek. Ezt a különbséget számos szerző hangsúlyozza és kommentálja (Berliner, 1987; Calderhead, 1984; Carter és társai, 1987; Clark és Peterson, 1986; Richards, 1994; Westerman, 1991).

Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar és Berliner (1987) a különbség egyik fő okát abban látja, hogy a tapasztalt tanárok, szemben a kezdőkkel, igen összetett sémákkal rendelkeznek a tanulókat és a tanítási helyzeteket illetően. Ezek a sémák teszik lehetővé a tanárokhoz érkező információk gyors mérlegelését és feldolgozását, amely nélkülözhetetlen a tanítás komplex, dinamikus és információgazdag világában.

Westerman (1991) jelentős különbségeket figyelt meg a tapasztalt és a kezdő tanárok tervezési tevékenységében. A kutatásaiban részt vevő, tapasztalt tanárok tervezése az elképzelt feladatok kognitív elemzésére épült. Egyrészt megvizsgálták, hogy az új tananyag és a feladatok hogyan illeszkednek a tantervbe, illetve a már tanult anyaghoz, másrészt a tantervi előírásokat szem előtt tartva, a feladatokat a saját tanulóik szükségleteihez igazították. Ez Westerman megfigyelései szerint azt igazolja, hogy a tapasztalt tanárok képesek átlátni a tanítási célok és helyzetek összetettségét, arra kreatívan építenek, valamint már a tervezési fázisban a tanulókra koncentrálnak. Ezzel szemben a kezdő tanárok a fent említett kognitív elemzést egyáltalán nem végezték el, mivel sem a tantervről, sem a tanulók sajátosságairól nem rendelkeztek elegendő ismerettel. Habár helyenként megpróbálták a tantervi előírásokat figyelembe venni, mégsem tudták a tanulók szükségleteinek megfelelően alkalmazni őket. Az általuk tervezett órák nem alkottak egységet, átfogó ismeretek hiányában egymáshoz alig kapcsolódtak. Westerman felhívja a figyelmet arra is, hogy a háromféle döntéshozatal (tanítás előtti, tanítás közbeni, tanítás utáni) a tapasztalt tanárok esetében szorosan összefügg. A tanárok tervezési fázisban hozott döntései módosulhatnak az órán a tanulók reagálásától függően, s az ebből levont következtetések befolyásolják a további tervezést. A kezdő tanárok esetében a három döntéshozatali fázis élesebben elkülönül egymástól. A tervezési fázisban hozott döntéseket a kezdő tanárok nem változtatták meg kellő rugalmassággal, még akkor sem, ha erre a tanulók reakciói miatt szükség lett volna. Ez azt támasztja alá, hogy a kezdő tanárok mind a tervezési, mind a tanítási fázisban kevésbé érzékenyek a tanulók megnyilvánulásaira.

A tapasztalt és a kezdő tanárok tervezési szokásainak összehasonlításakor számos

szerző említi az automatizmusok<sup>2</sup> szerepét. Yinger (1979) szerint az automatizmusok a tanítás és tervezés elemei, melyek bizonyos viselkedési formákat irányítanak és koordinálnak. Alkalmazásuk azokban a szituációkban jellemző, amikor egyes magatartásformák és cselekvések gyakran ismétlődnek, s a segítségükkel a tanár szinte gondolkodás nélkül, automatikusan tudja az eseményeket irányítani. Yinger megállapította, hogy az általa vizsgált tanár tervezésében az automatizmusok olyan nagy szerepet játszottak, hogy nála a tervezés a különböző automatizmusok megválasztásával volt egyenlő. Yinger szerint az automatizmusok alkalmazása azért fontos a tervezésben és a tanításban, mert a sűrűn ismétlődő lépések gyors megtétele időt és energiát spórol a tanárnak, s ezáltal lehetőséget ad a hatékonyabb információ-feldolgozásra.

Prabhu (1992) elemzésében az automatizmusok alkalmazása biztosítja a tanár számára az óra négy különböző dimenziója (a tanterv alegysége, a tanítási módszer alkalmazása, társadalmi esemény, emberi érintkezés) közti feszültség oldását. Az automatizmusok – azáltal, hogy változatlanúságot és ismertséget sugallnak – biztonságérzetet nyújtanak a tanárnak és a tanulóknak a tanítási szituációban jelentkező váratlan és ismeretlen helyzetek kezelésében. Mivel a biztonságérzet tanárnak és diáknak egyaránt fontos, az automatizmusoknak fontos helyet kell elfoglalniuk a konfliktusok megoldását kereső, tapasztalt tanár tudásában.

Leinhardt és Greeno (1986) is rámutat, hogy az automatizmusok fontos részét képezik a tapasztalt tanár tervezési és tanítási tevékenységének. Megfigyeléseik szerint az automatizmusok hiánya magyarázza azt, hogy a kezdő tanárok jóval több időt fordítanak bizonyos lépésekre a tanítás és a tervezés során, mint tapasztaltabb társaik, így kevesebb figyelmük jut más, váratlanul adódó események megértésére és a rájuk való reagálásra.

## **7. A tervezést meghatározó kontextuális tényezők: a tankönyv és a csoport**

A tervezést a tanári tudáson és a meggyőződéseken, valamint a tapasztalaton kívül más, a tanítás kontextusából adódó tényezők is befolyásolják. A szakirodalom két tényezőre hívja fel a figyelmet, melyek szerepe hangsúlyosabb más tényezőkénél: a tanításban használt tankönyv és a csoport-sajátosságok.

Allwright és Bailey (1991) megállapítása szerint a tanítási–tanulási folyamatot annak három résztvevője, a tanár, a tanulók és a tananyag folyamatos egymásra hatása határozza meg. A tanár mindig az adott anyag és az adott csoport alapján tervez. A tervezés tehát folyamatosan két tényező függvényében történik. Az egyik ilyen tényező azoknak a dokumentumoknak és anyagoknak az összessége, amelyek keretet biztosítanak a tanításhoz, és amelyekre a tanár a tervét felépítheti. Ilyen dokumentum a tanterv, a tananyag és a tankönyv. A másik tényező az adott csoport, amely jellemzőitől függően meghatározza, hogy a tanár mit és hogyan tervez.

### **7.1. A tanterv és a tankönyvek**

Shulman (1987) érvelésében rámutat, hogy a tanítás kiindulópontja minden esetben valamilyen szöveg, legyen az tankönyv, tanmenet vagy bármilyen más anyag, aminek alapján a tanár tanítani szeretne. Clark és Yinger (1987) ugyancsak kiemeli, hogy a tanterv és a tankönyvek alapvetően meghatározzák a tervezést és a tanítást.

A tanterv Kurtán (2001) szerint kétféle szerepet tölt be. Egyrészt pedagógiai doku-

mentum, mely „meghatározott értékek és célok alapján megállapított és átörökíteni kívánt műveltség foglalata, valamint az általános pedagógiai, didaktikai és tantárgy-pedagógiai szempontok rögzítése” (14). Másrészt oktatásirányítási eszköz, mely az oktatás szabályozására szolgál. A magyar oktatási rendszeren belül a NAT, a Kerettanterv és az iskolák helyi tanterve tölti be ezt a kétféle szerepet, természetesen a tanterv típusától függően más-más részletességgel. A tantervtípusokról Nunan (1988) és Kurtán munkájában olvashatunk összefoglalót.

A tanítandó tananyag leggyakrabban tankönyv formájában ölt testet. A tankönyv megválasztása nem mindig könnyű feladat, a tanárnak tisztában kell lennie a tanításban elérendő célokkal, a tantervi követelményekkel, a tanulók tudásszintjéből és életkorából adódó sajátosságokkal, s ezek alapján kell elvégeznie a tankönyv értékelését. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy – mint azt kutatásaim is alátámasztják – a tankönyv a nyelvtanításban kulcsfontosságú szerepet tölt be, gyakran a tankönyv tematikája szolgáltatja a nyelvtanár számára a tantervet. Ennek megfelelően a nyelvkönyvet csak alapos értékelés után lehet kiválasztani. Williams (1983), Sheldon (1988) és Ellis (1997) részletes szempontrendszert dolgoztak ki, melynek figyelembevételével érdemes elemezni egy-egy nyelvtanításban használt könyvet.

Magyarországon az iskolai nyelvtanítás alapvetően egy adott nyelvkönyv használatára épül. Emellett igen sok érv szól, mivel a legtöbb tanárnak nem áll rendelkezésére olyan eszköztár (állandó fénymásolás, videós anyagok lejátszása, autentikus anyagok, anyanyelvű kollégák stb.), melynek birtokában minden csoportnak testre szabott anyagot állíthat össze. Nyelvkönyv nélkül nem könnyű azt sem biztosítani, hogy a hiányzók bepótolják az elmulasztott órák anyagát. A tankönyvhasználat tehát mind a nyelvtanár, mind a nyelvtanuló munkáját megkönnyíti.

Magyarországon az iskolai tanári munkaközösségek szabad kezet kapnak a tankönyv megválasztásában. Ez újabb nehéz feladat elé állítja a tanárokat, különösen a nyelvtanárokat, hiszen a 90-es évek közepe óta a nyelvkönyvpiac igen gazdag tankönyvválasztékot kínál. A választás megkönnyítésére Némethné és Ötvösné (1997) egy jól ismert angol tankönyv elemzésén keresztül javasol tananyag-értékelési szempontokat, melyek segítenek megtalálni a tantervi követelményekhez is igazodó, megfelelő nyelvkönyvet. Zaláné és Petneki (1997) gyakorló nyelvtanárok bevonásával készített egy olyan kérdőívet, melynek használata lehetővé teszi az iskolai nyelvtanításban használt nyelvkönyvek minősítését. Kurtán (2001) ugyancsak rámutat, melyek azok az általános és részletes értékelési kritériumok, amelyeket figyelembe kell venni a nyelvkönyv értékelésekor.

A tankönyvek vizsgálatánál fontos megjegyezni, hogy azok használata igen sokféle lehet. A nyelvtanárok egy része képes kritikusan értékelni a nyelvkönyvet és felmérni, hogy mely pontokon érdemes vagy szükséges azt kiegészíteni más anyagokkal. Előfordul olyan szélsőséges eset is, amikor egy nyelvtanár csakis a nyelvkönyvet tanítja, még a feladatok sorrendjét sem variálja, és nem méri fel, hogy egy-egy feladatra mennyi időt érdemes szánni. Ez a kritikátlan tankönyvhasználat még inkább felhívja a figyelmet arra, hogy a tankönyv önmagában nem elég a nyelvtanításhoz, s csak a „kellő módszertani tudással fölfegyverzett, szuverén tanáregyéniség” (Medgyes Péter előszava in: Zaláné és Petneki *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* 1997) képes alkotó módon építeni a tankönyvre és tervezni.



## 7.2. A csoportsajátosságok

Breen (1985) a tanítás szociális kontextusának elemzésekor rámutat, hogy a tanárok és a tanulók közösen alkotják meg az órák mikro-kultúráját. A csoport, habár egyénekből áll, mégsem pusztán az egyének személyiségének összességét jelenti, hanem azokból formálódva, saját személyiséggel bír. Ennek a személyiségnek éppúgy megvannak a saját szokásai és jellemvonásai, mint az egyének. A tanár a tervezéskor a csoport személyiségének, valamint az egyéni tanulók személyiségének ismeretében építi fel az órát.

Allwright és Bailey (1991) a tanár, a tanulók és a tananyag interakciójának leírásakor rámutat, hogy az órát a tanár és a tanulók együtt alkotják meg. Következtetésképpen a tanárnak már a tervezési fázisban fel kell készülnie a tanulók várható reakcióira, tervének kialakításakor figyelembe kell vennie a tanulók sajátosságait. Freeman (1996) szintén a csoportsajátosságok meghatározó szerepét emeli ki a tervezésről írt rövid áttekintésében. Felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárokat sokkal inkább a tananyagnak a konkrét csoportra történő alkalmazása motiválja a tervezéskor, semmint bizonyos tanítási célok elérése. Hunyady és Nádasi (2000) ugyancsak hangsúlyozzák a csoportok számára készített tanmenet, valamint az egyéni és csoportos fejlesztési tervek jelentőségét, mivel tervezni csak a megismert jellemzők alapján lehet.

A csoportsajátosságok figyelembevétele és a tankönyvhasználat szorosan összekapcsolódnak a nyelvtanítás esetében. A nyelvtanárnak pontos képe van arról, hogy melyik csoportja milyen munkában vesz részt szívesen s milyen típusú feladat megoldása jelent az adott csoportnak sikerélményt. Vannak élénk csoportok, ahol a különböző versenyek, játékok és csoportbeszélgetések nagyon népszerűek, más csoportok pedig jobban szeretnek olvasási feladatokban vagy magnó-hallgatásban elmélyülni. A nyelvtanár célja természetesen a különböző feladatok variálása, de a csoport karaktere mindig meghatározza, hogy a tankönyv által felkínált feladatokat hogyan alkalmaznia a nyelvórán.

## 8. Összegzés

A tanulmány a tanári tervezés angol nyelvű szakirodalmát foglalta össze – néhány helyen a magyar helyzetre vonatkoztatva azt – magyar nyelvű szakirodalmi utalásokkal is kiegészítve. A magyar nyelvoktatás helyzete és azon belül a nyelvtanárok tervezési stratégiái még részletes feltérképezésre várnak. A tervezés szakirodalmának áttekintése ugyanakkor segít abban, hogy a felvetődő kérdések alapján új kutatási irányvonalakat jelöljünk ki a nyelvtanári tervezést illetően. Az első általános kérdés, ami megfogalmazódik: hogyan terveznek ma a nyelvtanárok? Ezt a kérdést konkrétabb kérdések megválaszolásával járhatjuk körül, melyek a következők lehetnek: Miért terveznek a nyelvtanárok? A tervezés milyen szintjei (éves, féléves, anyagrész-, óratervezés stb.) figyelhetők meg? Milyen egyéni tervezési stílusok léteznek? Melyek a tervezést befolyásoló tényezők? A szakirodalomban kiemelt két tényező, a tankönyv és a csoportsajátosságok milyen módon befolyásolják a tervezést? A cikk ugyan nem említette, de valószínű, hogy a különböző vizsgák (állami nyelvvizsga, érettségi vizsga) is hatnak a tervezésre. Ha igen, akkor hogyan?

Az angol nyelvű szakirodalom megismerése azért lehet érdekes számunkra, mert az angol nyelvterületen végzett kutatások tapasztalatai segíthetnek abban, hogy válasz találjunk ezekre a kérdésekre.

## Jegyzetek

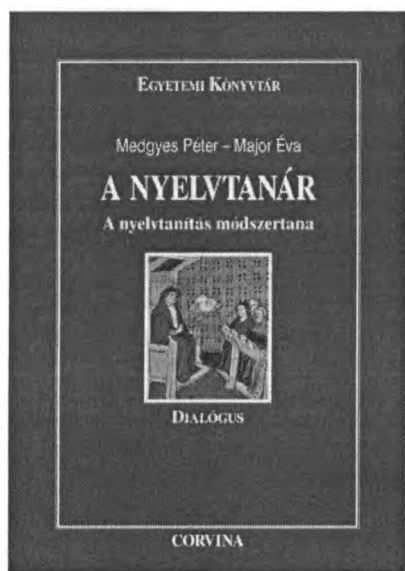
<sup>1</sup> A magyar fordítás nem adja vissza megfelelően az angol eredetiben használt szakkifejezéseket, melyek a tanári döntéshozatal irodalmában alapkifejezéseknek számítanak. Ezért tartom fontosnak, hogy megadjam az angol kifejezéseket is: tanítás előtti – *preactive*, tanítás közbeni – *interactive*, tanítás utáni – *postactive*.

<sup>2</sup> Az általam használt *automatizmus* angol eredetije a *routine* szó. Ennek a magyar fordítására szándékosan nem a magyar *rutint* használtam, mivel a magyarban a *rutin* jelentése (tapasztalat) eltér az angol *routine* jelentésétől, s ez az eltérés megtévesztő lehet. Bizonyos kifejezésekben a magyar *rutin* negatív jelentést is hordozhat, pl. „rutinból tanít”.

## Irodalom

- Allwright, D. és Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Berliner, D. (1987). „Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers.” In: J. Calderhead (szerk.), *Exploring teachers' thinking*. Cassell: London.
- Breen, M. P. (1985). „The social context for language learning – a neglected situation?” *Studies in Second Language Acquisition*, 7/1, pp. 135–158.
- Calderhead, J. (1984). *Teachers' classroom decision-making*. Holt, Rinehart & Winston: London.
- Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, S., & Berliner, D. (1987). „Processing and using information about students: A study of expert, novice and postulant teachers.” *Teaching and Teacher Education*, 3/2, pp. 147–157.
- Clandinin, J. és Connelly, M. (1986). „What is ‚personal’ in studies of the personal.” In: M. Ben-Perez, R. Bromme & R. Halkes (szerk.). *Advances of research on teacher thinking*. Swets North America: Berwyn, Ill.
- Clark, C. M., és Peterson, P. (1986). „Teachers' thought processes.” In: M. C. Wittrock (szerk.). *Handbook of research on teaching*. Macmillan: New York.
- Clark, C. M., és Yinger, R. J. (1979). „Three studies of teacher planning.” In: *Research Series No. 55*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Clark, C. M., és Yinger, R. J. (1987). „Teacher planning.” In: J. Calderhead (szerk.). *Exploring teachers' thinking*. Cassell: London.
- Ellis, R. (1997). „The empirical evaluation of language teaching materials.” *ELT Journal* 51/1, pp. 36–42.
- Freeman, D. (1989). „Teacher training development and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education.” *TESOL Quarterly*, 23/1, pp. 27–45.
- Freeman, D. (1996). „Redefining the relationship between research and what teachers know.” In: K. Bailey és D. Nunan (szerk.), *Voices from the language classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Gaul, E. (1997). „Tervezés” [szócikk]. In: Báthory Z. & Falus I. (szerk.). *Pedagógiai Lexikon*. Keraba: Budapest.
- Hunyady, Gy., és Nádasi, M. (2000). *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt.: Pécs.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart, & Winston: New York.
- Káldi, T., és Kádárné Fülöp, J. (1996). *Tantervezés. Útmutató a helyi tanterv kiválasztásához, szerkesztéséhez, írásához*. Iskolaszolga: Budapest. *Kerettantervek 2000*.
- Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei*. Budapest, 2000.
- A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei (Gimnázium)*. Budapest, 2000.
- A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei (Szakközépiskola, szakiskola)*. Budapest, 2000.
- Kurtán, Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

- Leinhardt, G., és Greeno, J. (1986). „The cognitive skill of teaching.” *Journal of Educational Psychology*, 78/2, pp. 75–96
- Némethné Hock, I., és Ötvösné Vadnay, M. (1997). „A bőség kosara, avagy hogyan válasszunk jól nyelvkönyvet?” *Iskolakultúra*, 11, pp. 20–28.
- Nemzeti Alapanterv* (1995). Nemzeti és Közoktatási Minisztérium: Budapest.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford University Press: Oxford.
- Pajares, F. (1992). „Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.” *Review of Educational Research*, 62/3, pp. 307–332.
- Prabhu, N. S. (1992). „The dynamics of the language lesson.” *TESOL Quarterly*, 26/2, pp. 225–241.
- Richards, J. C. (1994). *The sources of language teachers' instructional decisions*. Paper presented at the Georgetown University Round Table on Educational Linguistics, Crosscultural Communication, and Global Independence.
- Sardo-Brown, D. (1990). „Experienced teachers' planning practices: A US survey.” *Journal of Education for Teaching*, 16/1, pp. 57–71.
- Sheldon, L. (1988). „Evaluating ELT textbooks and materials.” *ELT Journal* 42/4, pp. 237–246.
- Shulman, L. (1987). „Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.” *Harvard Educational Review* 57/1, pp. 1–22.
- Szebenyi, P. (1996). *Helyi tantervépítő kézikönyv*. Raabe: Budapest.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press: Chicago.
- Westerman, D. (1991). „Expert and novice teacher decision making.” *Journal of Teacher Education*, 42/4, pp. 292–305.
- Williams, D. (1983). „Developing criteria for textbook evaluation.” *ELT Journal* 37/3, pp. 251–255.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Yinger, R. (1979). „Routines in teacher planning.” *Theory and Practice*, 18/3, pp. 163–169.
- Yinger, R. (1982). „A study of teacher planning.” In: W. Doyle & T. L. Good (szerk.). *Focus on teaching: Readings from the Elementary School Journal*. University of Chicago Press: Chicago.
- Zalánné Szabylár, A., és Petneki, K. (1997). *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* Soros Alapítvány: Budapest.



Szeptemberben aktualizált, új kiadásban jelenik meg ismét a szerzőpáros már-már rendhagyónak számító módszertani könyve. Napjainkban, a száraz nyelven fogalmazott, adatokat közlő szakkönyvek korában üdítően hat a dialógus, amelyet Medgyes Péter fejtegetései formájának választott. Major Évának az egyes fejezetekhez fűzött jegyzetei elméleti összefoglalót nyújtanak az adott témakörrel, utalnak a különböző irányzatokra, felsorolják a legfontosabb angol, német, francia, olasz és orosz szakirodalmat, valamint kérdéseket és feladatokat adnak, amelyek megoldása a könyv végén található.

200 oldal, 1980 Ft

# Idegennyelv-tudással kapcsolatos vizsgálat a Dél-Dunántúl középiskoláiban

## 1. A vizsgálat célja

Korábbi közleményeinkben (Fóris, 2000; Fóris és társai, 2001; Fóris, 2001; Fóris, 2002; Póla, 2002; Fóris–Kováts–Póla, 2003) beszámoltunk a négy dél-dunántúli megyében (Baranya, Somogy, Tolna, Zala) 1999–2000-ben, az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány (OKTK) támogatásával végzett, a nyelvtudás és a munkaerőpiac kapcsolatát vizsgáló kérdőíves felmérés részeredményeiről. A vizsgálatok alapötlete az volt, hogy az idegen nyelvek ismeretének és alkalmazásának helyzetéről olyan munkavállalókat kérdezzünk meg, akik mindennapi munkájuk során rendszeresen használják nyelvismeretüket. Ezzel párhuzamosan ugyanarra kérdeztünk rá a másik oldalon, a munkáltatónak tekinthető vezetőknek kiküldött kérdőívekben. A kérdőívek a kérdésfeltevés módjában, a kért adatokban eltértek egymástól. Nem lehetett a vizsgált területen működő munkahelyeket azonos jegyek alapján osztályokba sorolni, azonban az általunk kiválasztott intézményeket mégis három fő csoportba fogtuk össze: vállalkozások, középiskolák, önkormányzatok. Ennek megfelelően hatféle kérdőívet készítettünk a három megcélzott csoport munkavállalói és munkáltatói részére. Bár a vizsgálat nem terjedt ki az ország egész területére, mégis azt vártuk, hogy az eredményekből országosan is érvényes következtetéseket lehet levonni. Egyetemet, főiskolákat nem vontunk be az adatgyűjtésbe, a felhasználói oldalról kívántuk megközelíteni a problémát, így a megkérdezett munkáltatók és munkavállalók válasza a nyelvi képesítés felhasználásának eredményeire koncentrálnak. A középiskolák munkáltatóinak és munkavállalóinak (az igazgatók és a nyelvtanárok) megkérdezése nem a középfokú vagy a felsőfokú nyelvtanítás eredményességének mérését kívánta megcélozni, hanem a nyelvi diploma gyakorlati értékének a vizsgálatát.

A rendszerváltást követő évtizedben több kutatás tűzte ki célul az idegennyelv-tudással kapcsolatos elvárások felmérését, elsősorban a munkáltatói oldal szemszögéből. Ilyen volt Teemant, Varga és Heltai 1992-ben végzett vizsgálata a szakmai nyelvtanításról (Teemant és társai, 1993), Major Éva 1998-ban végzett kutatása, amelynek célja annak felmérése volt, hogy milyen fajta angol nyelvtudást várnak el a munkaadók a középfokú végzettséggel rendelkezőktől a nyelvigenyes állásokban (Major, 2000), ehhez kapcsolódik Einhorn Ágnes arra irányuló vizsgálata, hogy a szakközépiskolákban milyen fajta nyelvtudásra készítik fel németből a tanulókat (Einhorn, 2001), és a British Council Baseline Study (1999–2001) munkacsoportja által a magyarországi

felsőfokú angol szaknyelvoktatás és a gazdasági igények kapcsolatát feltáró szükségletelemzés (Feketéné Silye, 2003). Meg kell említenünk még Terestyéni Tamás sokat idézett tanulmányát, melyben a magyar lakosság idegennyelv-tudását vizsgálta, s amelyben megállapította, hogy a nyelvtudók válaszai alapján a nyugati nyelvek ismerete jobban hasznosul, mint az oroszé, a munka területén pedig az angol nyelvtudás a leginkább használható (Terestyéni, 1996). Történeti szempontú elemzést találunk Huszár Ágnes tanulmányában (Huszár, 1998).

Vizsgálatunk első csoportját az ipari, kereskedelmi vállalkozások, szolgáltató intézmények képezték. Ezen belül külön figyelmet fordítottunk a mikro- és kisvállalkozásokra, s azokra a közép- és nagyvállalatokra, amelyek részben külföldi tulajdonúak. A második csoportot az önkormányzatok tették ki, elsősorban annak felmérésére, hogy milyen a nyelvi infrastruktúrával való ellátottság azon a területen, amely az uniós csatlakozás előrehaladtával egyre nagyobb jelentőséget kap. Nyelvi infrastruktúrára értetük ebben az esetben mind a személyi, mind a tárgyi feltételeket: a valamilyen nyelvtudással rendelkező munkavállalókat, a meglévő segédanyagokat, tankönyveket stb. A harmadik csoportot a középiskolák alkották, amelyek azért kerültek a vizsgált mintába, mert a közoktatás iskolahálózata egyike az idegennyelv-oktatás szolgáltató intézményeinek, és ebben a hálózatban nagy számban dolgoznak olyan munkavállalók, akiknek a munkaköri feladatai magas szintű nyelvtudást kívánnak. A közoktatás egyik feladata a nyelvtanulás iránti igény felkeltése, hatékony tanulási módszerek kialakítása és bevezetése, tehát a nyelvi kultúra alakításának megkezdése.

Vizsgálatunkban a vállalkozásoktól nyert adatok alapján többek között megállapítottuk, hogy a cégvezetők elvárják és igénylik, hogy alkalmazottaik ismerjenek valamilyen idegen nyelvet. Az idegen nyelvi diploma meglétét nem tartják fontosnak, többségük nyelvvizsgát sem kér, akik mégis, azok középfokú vizsgaeredményt tartanak szükségesnek. Azok a munkavállalók pályázhatnak legjobb eséllyel „jó állásokra”, akik valamilyen szakirányú diplomával rendelkeznek (pl. műszaki, közgazdasági, jogi végzettség) és legalább középfokú szinten beszélnek valamilyen idegen nyelvet. Mivel az egyetemeken kötelezővé tették a diploma megszerzéséhez a középfokú nyelvvizsgát, valamint jelenleg folyamatosan történik a szaknyelvi vizsgák akkreditálása a pályázó intézményeknél, a szakirányú diploma egyben a minimálisan középfokú nyelvvizsga meglétét is igazolni fogja. Emiatt az új rendszerben végző fiatal diplomások esélyei a munkavállalás terén jelentősen nagyobbak, mint a nyelveket nem beszélő, bár szakmájukat jól ismerő idősebbeké. A magas szintű, biztos idegennyelv-ismeret a szaktudással párosulva teszi valóban versenyképessé a munkavállalókat a munkaerő-piacon. A cégvezetők egyharmada nem végzettség alapján választja ki munkatársát, ezért főleg ezeken a helyeken jó eséllyel indulnak azok a nyelvi diplomások, akik cégeknél keresnek állást.

Az önkormányzatoknál végzett vizsgálatokat nagyobb számú mélyinterjúval egészítettük ki, amelyek alapján a vártnál is nagyobb hiányosságok mutathatók ki az idegennyelv-ismeret területén. Az önkormányzatokra és a kistérségi társulásokra nagy teher hárul, az Európai Unió pályázati rendszerben a gazdaságfejlesztésben játszott szerepük kihasználása csak szilárd nyelvtudással rendelkező közalkalmazottak segítségével biztosítható. A köztisztviselői béreket kínáló önkormányzatok azonban igen nehéz helyzetben vannak, a nyelvi infrastruktúra fejlesztésének fontossága eltölpül az egyéb problémáik, mint pl. az elszegényedés vagy a munkanélküliség mellett.

Ebben a tanulmányban a kérdőíves felmérés és a mélyinterjúk azon részének ered-

ményeiről kívánunk beszámolni, amelyet a szolgáltató szektorban méretében és meghatározó jellegében jelentős szerepet jelentő középiskolák igazgatói és nyelvtanári válaszaiból adódnak.

## **2. Idegen nyelv a középiskolákban**

### **2.1. A vizsgált intézmények**

A célterület minden középiskolájába elküldtük az igazgatóknak és a nyelvtanároknak szánt kérdőívet, a visszaküldött kérdőívek viszonylag alacsony számára való tekintettel azonban a személyes megkeresés is szükségesnek bizonyult. (Megjegyezzük, hogy az első körben elektronikus úton is elküldtük a kérdőíveket az iskoláknak, azonban az e-mailen megkérdezett iskolák egyikéből sem érkezett válasz, emiatt postai úton is megismételtük, illetve személyesen juttattuk el az iskolákba a kérdőíveket.) Ismerve a hasonló felmérésekre visszaérkező válaszok szokásos gyakoriságát, elfogadhatónak lehet tekinteni, hogy végezetül a sok helyre kiküldött kérdőívsomagból 24 intézményből küldték vissza a teljes anyagot. Ez 24 intézményvezetői és 202 nyelvtanári kérdőív visszaérkezését jelentette. Az összesen 226 kitöltött kérdőív statisztikailag is értékelhető anyagot szolgáltatott a vizsgálatunkhoz.

Először nézzük meg, milyen típusú intézmények a válaszadók. Az iskolaigazgatók feleletei alapján az iskolák típus szerinti megoszlása: 9 gimnázium, 5 gimnázium és szakközépiskola, valamint 10 szakközépiskola. A gimnáziumi és szakközépiskolai képzés közel fele-fele arányú megoszlása különösen fontos a szaknyelvi képzésre vonatkozó értékelésünk szempontjából. A mintában egyaránt előfordulnak 4, 6, 8, és 4+8 évfolyamos képzést folytató intézmények. A vizsgálatban résztvevő iskolák közül három kéttannyelvű: angol, német és olasz, azaz ezen a három nyelven közismereti tárgyak oktatása folyik. A kérdőívet visszaküldő iskolák közül kettőben folyik nemzetiségi nyelvoktatás, német, illetve horvát nyelven.

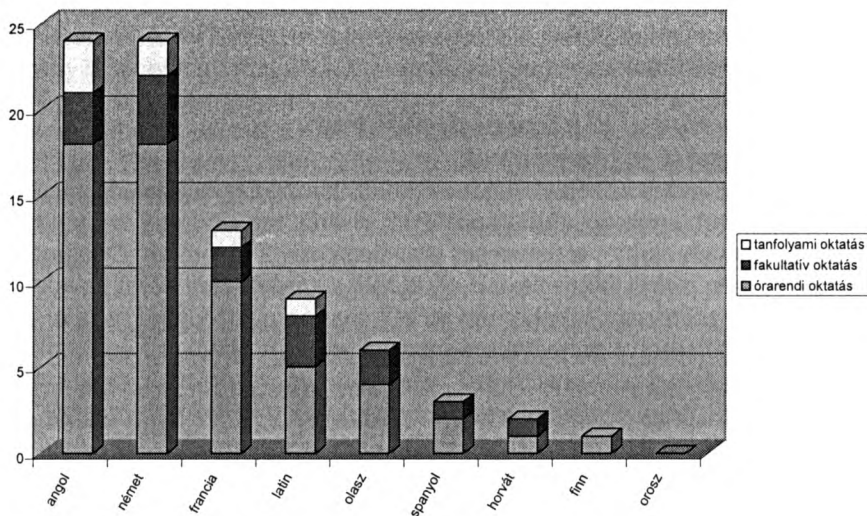
A továbbiakban a munkáltatói és munkavállalói válaszokat együtt értékeljük. Általában nem térünk ki arra, melyik típusú kérdőívről származnak az adatok, hanem összesítve dolgoztuk fel őket, ennek megfelelően a megállapításaink is összegződnek. Néhány esetben azonban egymás mellett elkülönítve, egymással összehasonlítva adjuk meg a munkáltatóktól és a munkavállalóktól kapott válaszokat.

A kérdőíveken több helyen előfordult, hogy egy-egy kérdést válasz nélkül hagytak. A számszerű értékelésnél nem jeleztük, hogy hány helyen maradt el a válasz, ezért például az igenek és nemek összege nem mindenütt egyezik meg az összes válaszadó számával.

### **2.2. A középiskolai nyelvoktatás főbb jellemzői**

Az első kérdés csoport az iskolában folyó nyelvoktatás főbb jellemzőit és adatait, a tanári munkaerővel való ellátottság kérdéseit tudakolta. Az oktatott nyelvekre vonatkozó adatokat szemlélteti a 30. lapon az *1. ábra*. A vizsgálatban résztvevő iskolákban az angol és a német nyelv azonos számban van jelen, harmadik a francia az angolhoz és a némethez képest alig több mint fele akkora előfordulással, a további, kevésbé oktatott nyelvek szám szerint csökkenő sorrendben: latin, olasz, spanyol, egy helyen horvát és finn nyelv. Jól kitűnik az angol és a német nyelv kiemelt szerepe, amellyel az újlatin nyelvek együttes előfordulása mérhető össze. Elgondolkodtató a vizsgált mintában az orosz nyelv abszolút hiánya és a szláv nyelvek minimális előfordulása (horvát nyelv).

előfordulás száma



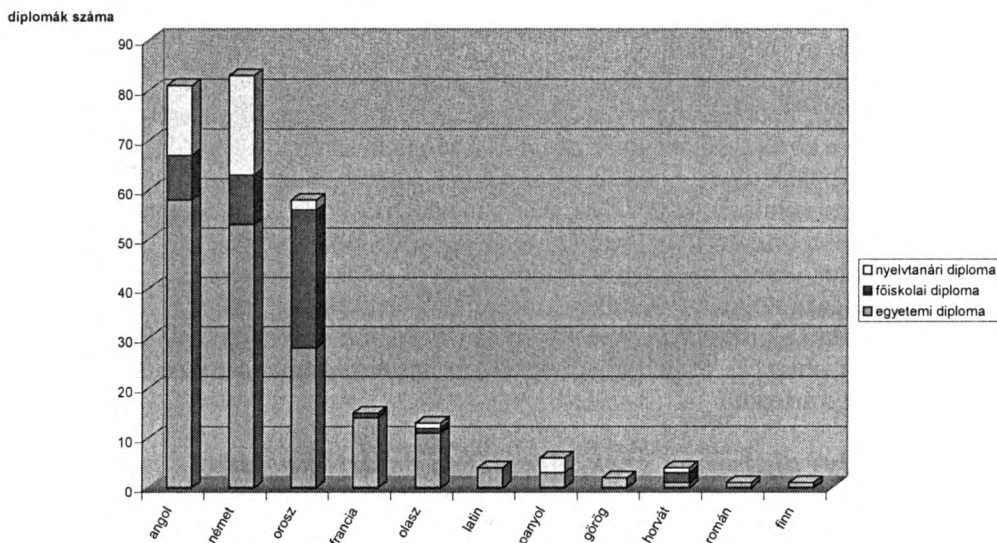
1. ábra: A középiskolákban oktatott idegen nyelvek

Az ábrán a függőleges tengely mentén az a szám van feltüntetve, amely jelzi, hogy a vízszintes tengely mentén feltüntetett nyelveket hány iskolában tanítják. Ez az adat nem egyezik meg az előfordulás relatív gyakoriságával a különböző nyelveket tanulók esetében, hiszen az angolt és a németet nagy tömegek tanulják, míg a kis nyelveket (például a finnt) csupán kis létszámú csoportok. A nyelveket tanuló hallgatók számával és az óraszámokkal való felszorzás után az angol és német dominanciája még jobban látszana. Ennek ellenére az 1. ábrán látható adatok önmagukban is elgondolkodtatóak.

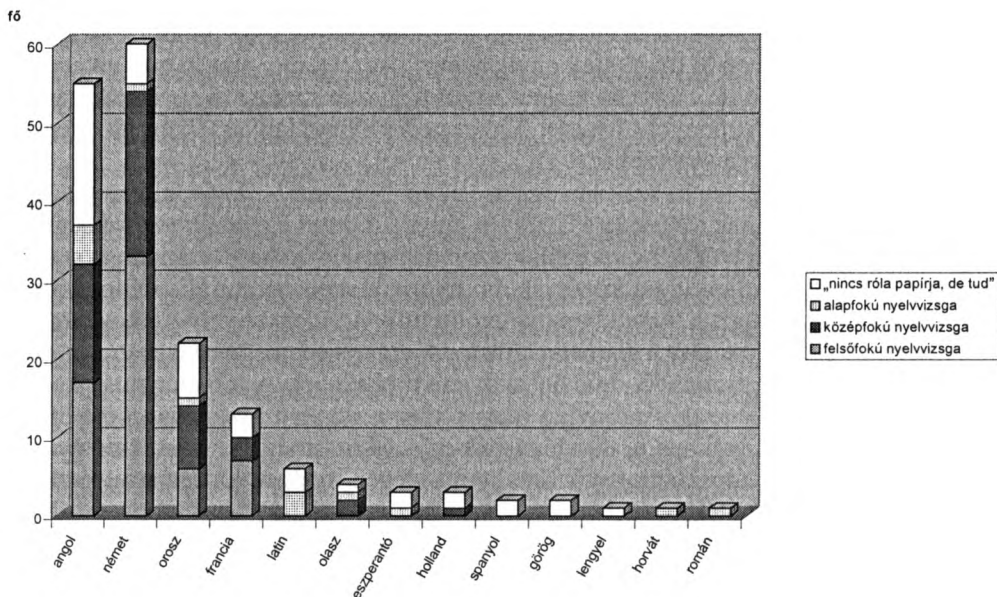
Az iskolákban tanító nyelvtanárok idegen nyelvi diplomáinak megoszlását a 2. ábra, a nyelvtanárok nyelvismeretét (nyelvvizsga-bizonyítvány, illetve nyelvismeret bizonyítvány nélkül) a 3. ábra mutatja. A nyelvi diplomák és a nyelvismeret arányában ugyanaz a tendencia látszik, mint az iskolában tanított nyelvek eloszlásánál. Az angol és a német nyelvi diplomások száma külön-külön is meghaladja az újlatin nyelvekből (francia, olasz, spanyol, román) és latin nyelvekből diplomával rendelkezőkét. Más nyelvek (görög, horvát, finn) pedig igen alacsony számban fordulnak csak elő. (A finn nyelv magyarországi elterjedésével kapcsolatban vö. Papp, 1999; a spanyol nyelv helyzetéről ld. Győri, 2002.) A harmadik helyen álló orosz nyelvi diplomák (és nyelvvizsgák) által biztosított oktatási potenciál sajnálatos módon nem kerül kihasználásra, hiszen láthattuk az előbbiekből, hogy az oktatott nyelvek között az orosz nem szerepel. Erről a kérdéskörrel értékes információkkal szolgál az a két felmérés, melyet 1989-ben és 1999-ben végeztek a hallgatók az orosz nyelvhez való viszonyáról. A tanulmány szerzői megállapítják, hogy „a megkérdezettek 1999-ben azt is tapasztalhatták már, hogy a gazdasági élet különböző szintjein az orosz nyelv igenis jól hasznosítható”. Összegzésükből kiderül többek között, hogy a magyar fiatalok fele már nem elutasító az orosz nyelvvel szemben, és hogy az orosz nyelvtanulás célja az utóbbi tíz évben megváltozott: az oroszul tanulók elsődlegesen a piacképes szférában kívánják hasznosítani nyelvtudásukat (Cs. Jónás – Fedoszov, 1999). Az orosz nyelvtanári kapacitások ilyen mértékű kihasználatlansága e felmérés ismeretében még nehezebben érthető.



A 212 válaszoló nyelvtanár között 6 olyan válaszadó szerepelt, akiknek nincs nyelvi diplomájuk: ők nyelvvizsga (felső, illetve középfok) birtokában tanítanak idegen nyelvet. (Erre nézve vö. még Enyedi–Medgyes, 1998.)



2. ábra: Idegennyelvi diplomák megoszlása a nyelvtanárok között



3. ábra: Az idegennyelv-ismeret megoszlása a nyelvtanárok között (diplomához nem kötött)

A hagyományos, ötéves egyetemi és négyéves főiskolai szintű, kétszakos idegen nyelvi képzés a rendszerváltás után újfajta modellek bevezetésével bővült: az egyszakos, ötéves bölcsészképzés és a hároméves nyelvtanárképzés rendszerével. Az új modellek bevezetése egyrészt az idegennyelv-szakos tanárok hiányának (az oroszok kivül), másrészt a világbanki prioritásoknak az eredménye. Elsőként a hároméves angol és német nyelvtanárképzés indult meg 1990-ben az ELTE-n, majd más nyelvekre is kiterjesztették, és más felsőoktatási intézményekben is bevezették (vö. Bárdos–Medgyes, 1997; Petneki–Szablyár, 1997; Szépe, 1997). Az adataink összesítéséből kiderül, hogy a középiskolákban az angol és a német orientáció a legerősebb, és szinte teljesen hiányoznak olyan nyelvek, mint például a szerb, a szlovén, a bolgár vagy az ukrán. Az idegennyelv-ismeret és -oktatás nem tükrözi a közép-európai térség soknyelvűségét, a nyelvi orientáció nem követi az Európai Unióban is egyre erősödő regionális törekvéseket, amelyeknek feltétele és velejárója a soknyelvűség.

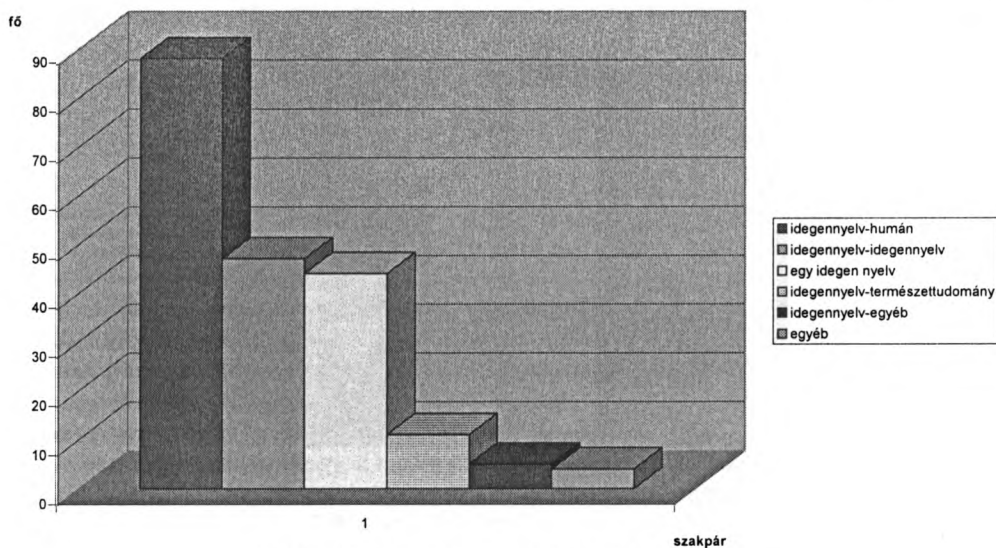
Az iskolaigazgatóknak feltettük a kérdést, hogy szükség volna-e más idegennyelv-szakos tanárookra az iskolában. A válaszukban megjelölt szakok a következők: angol (4), német (3), olasz (2), francia (2), és spanyol (1); zárójelben szereplő szám nyelvenként összesítve értendő.

### **2.3. A nyelvi diplomák szakpárosítása és értékelésük**

A következő kérdéscsoport a nyelvtanárok képzettségét, elsősorban a szakpárosítást vizsgálja: ennek iskolai értékét és a továbbképzési igény részleteit tudakolta. Ezeket a kérdéseket azért tartottuk fontosnak, mert azon túl, hogy az iskolákban a munkával való ellátás lehetőségét nagyban befolyásolja az idegennyelv-szak melletti másik szak, egyre fontosabb, hogy az idegennyelv-tanulás már a közoktatásban kapcsolódjon szakmai ismeretekhez. Alakuljon ki a diákokban az a szemlélet, hogy az alkalmazható idegennyelv-ismeret a leendő munkájuk egyik fontos összetevője, hiszen a munkavállalók nemzetközi mobilitása következtében egyre nagyobb szerepet kap a szakmai tudáshoz kapcsolódó idegennyelv-ismeret. Ehhez pedig többoldalúan felkészült, idegennyelv- és szaktanárookra van szükség.

A válaszolók közül tanári szakon végzett 197 fő. Tehát az *1. ábrán* feltüntetett, oktatott nyelvek tanárainak többsége a *2. ábrán* látható módon egyetemi végzettségű. A rövid képzésű nyelv tanári diplomák viszonylag magas száma és az orosz szakos diplomák kihasználatlansága a középiskolai nyelvoktatás strukturális változásának következménye, mint azt a fentiekben már említettük. Az idegennyelv-szakos tanárok diplomájának szakpárosítása a *4. ábrán* látható. A szakpáros megoszlásában a hagyományos nyelv–nyelv és a nyelv–humán szak van többségben, a sorban ezután következő egy idegennyelv-szak viszonylag magas száma minden bizonnyal a felsőfokú képzésben az utóbbi években uralkodóvá vált egyszakos tanárképzés eredménye. Ez mutatja azt is, hogy valószínűleg sok fiatal tanít idegen nyelvet, hiszen az egyszakos képzést 1990-ben vezették be.

Az egyetemek több helyen is próbálkoztak idegennyelv–természettudomány szakpáros képzéssel: a Pécsi Tudományegyetemen például (az akkor még Janus Pannonius Tudományegyetemen) 1989-ben indult fizika–idegennyelv és földrajz–idegennyelv szakpárosítás, a Szegedi Tudományegyetemen (akkor JATE) pedig matematika–angol szak. Az egyszakos képzés megjelenésével azonban ezek a próbálkozások kevés kivételtől eltekintve lényegében megszűntek, hiszen a hallgatók a könnyebb diplomaszere-



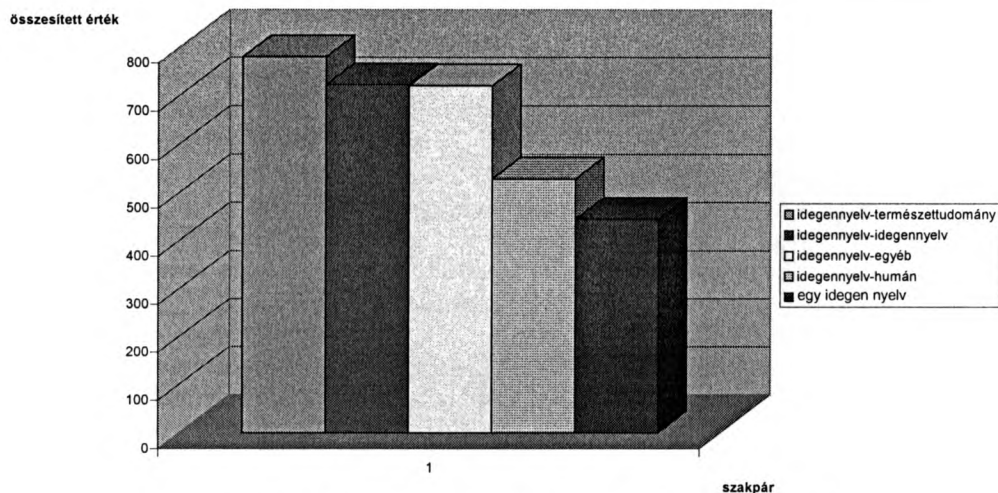
4. ábra: Az idegen nyelvet tanítók szakpárosítása

zés útját választották. Ennek ellenére érdekes módon a 4. ábrán határozottan megjelenik ez a szakpár. Az Oktatási Minisztérium stratégiájában a „Világ-nyelv” programban, (Világ-nyelv 2003, <http://www.om.hu>) megtalálható a nyelvtanárok szakmai továbbképzése és a szaktanárok nyelvi továbbképzése, amely egyértelműen a nyelvoktatás új szemléletű tartalmi átalakításának a feltételeit szándékozik kialakítani. A felsőoktatás, szinte valamennyi intézményének és a szaktárcának az egyetértésével, visszatér a két-szakos tanárképzési modellhez, de a 2004. évi felvételi tájékoztató adatai szerint az intézmények meghirdetett idegennyelv-szakpárjai közül továbbra is hiányzik az egyre nyilvánvalóbbá váló interdiszciplináris követelményeket kielégítő nyelvtanár–szaktanár, szaktanár–nyelvtanár szemléletű tanárképzés, tehát marad a továbbképzés, jobb esetben a másoddiplomás képzés lehetősége.

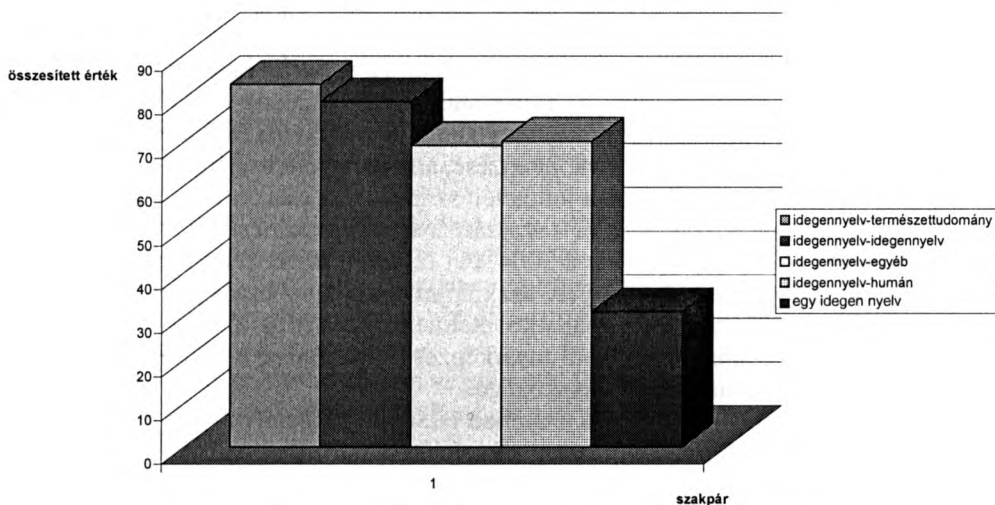
A felmérésünk adatai között kis számban található idegennyelv–egyéb, illetve az egyéb képesítések között az alábbi megnevezéseket találjuk: testnevelés, tanító, szervező (?), óvópedagógus, külkereskedelem, agrármérnök, műszaki tanár, számvitel.

A tanárokat is és az igazgatókat is arra kértük, osztályozzák a felsorolt diplomák értékét, munkahelyen betöltött szerepét. (Az értékelés során 1-től 5-ig terjedő skálán lehetett mindegyik szakpárra értékelő jegyet adni, vagyis nem rangsorállításról volt szó, két különböző szakpár azonos értékelésére is lehetőség volt.) Az adott értékeket szakpáronként összegeztük. A nyelvtanárok értékelésének összegzését az 5.a. ábra, az igazgatókéét az 5.b. ábra mutatja a 34. lapon. Az értékelés sorrendje mind a tanárok, mind az igazgatók esetében hasonló tendenciát mutat: a nyelv–természettudomány szakpárosítást értékelték a legtöbbször, legkevesebbre pedig az egy idegennyelv-szakot.

Természetesen ennek a besorolásnak az egyik motíváló tényezője lehet az iskolán belüli tantárgyfelosztás előnyös, illetve hátrányos oldala, másik, nem kevésbé fontos szempont a szaknyelvi képzésben rejlő lehetőségek, hiszen a humán–reál műveltség találkozása mint értéknövelő faktor szerepel a munkaerőpiacon. Ennek az interdiszciplináris képzettségnek a szerepe évről évre fontosabbnak bizonyul, mint ahogy azt a



5.a. ábra: Az idegen nyelvi diplomák értéke a nyelvtanárok szerint



5.b. ábra: Az idegen nyelvi diplomák értéke az igazgatók szerint

2004 szeptemberében érvénybe lépő Nemzeti Alaptanterv (NAT) követelményei is tükrözik.

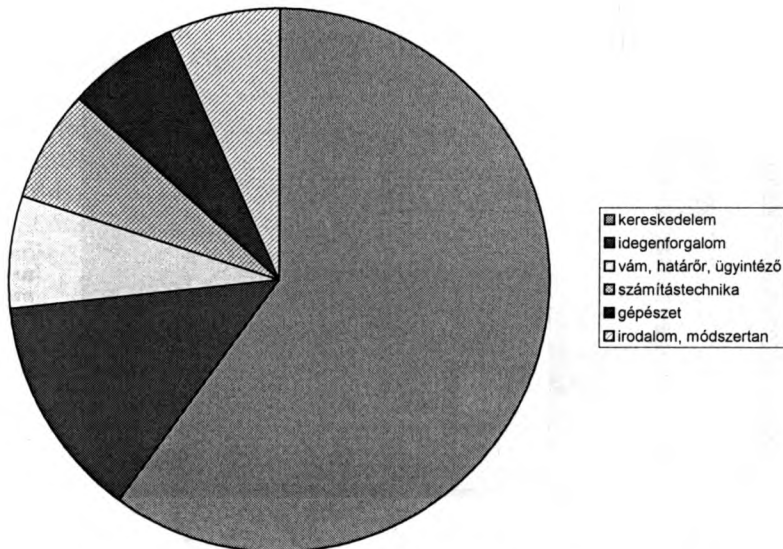
Abból kiindulva, hogy a tanártovábbképzés rendszere hozzájárulhat a nyelvtanárok felkészültségének a felhasználási igényekhez való igazításához, három különböző továbbképzési formáról kértünk az előzőhöz hasonló, öt értékű skálán való értékelést. A nyelvtanárok szokásos nyelvi továbbképzése mellett véleményt kértünk olyan általunk hipotetizált formákról is, amelyben szaktanár kapna nyelvi képzést, vagy nyelv-tanár kapna szakterületi továbbképzést. Az egyes formákra adott értékek különböztek a nyelv-tanárok és az igazgatók megítélésében. A nyelv-tanárok válaszainak összegzése alapján kialakult sorrend: továbbképzés saját szakon, nyelv-tanár szaknyelvi tovább-

képzése, szaktanár nyelvi továbbképzése. Az iskolaigazgatók véleménye szerint leg-  
hasznosabb a szaktanár nyelvi továbbképzése, majd a továbbképzés saját szakon, utol-  
sóként pedig a nyelvtanár szaknyelvi továbbképzése. (Ezeket a válaszokat azonban  
befolyásolhatta a válaszadók saját szakpárja, amelyre azonban a vizsgálatban nem  
kérdtünk rá. Megerősödött viszont az a feltevésünk, hogy a továbbképzési rendszert  
célszerű volna módosítani, és lehetővé tenni a nyelvtanárok szakmai, és a szaktanárok  
nyelvi továbbképzését. (Ez a lehetőség a „Világ-nyelv” programban megjelent.)

#### 2.4. A szaknyelvi oktatás

Vizsgálatunk további része a szaknyelvi képzésre vonatkozott. A választ küldő isko-  
lák közül nyolc intézményben folyik szakmai oktatáshoz kapcsolódó szaknyelvi kép-  
zés, további hat iskolaigazgató válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy szükségesnek  
tartaná-e szaknyelvi képzés bevezetését. A tanári válaszok szerint harmincöten vesz-  
nek részt szaknyelvi oktatásban a 6. ábrán látható szakterületi eloszlás szerint.

Az ábrán jól látható, hogy a szaknyelvi oktatásban a kereskedelemmel (beleértet-  
tük a külkereskedelem és gazdaság nyelvét is), majd az idegenforgalommal kapcsola-  
tos képzés játssza a fő szerepet. Hiányzik azonban sok más munkaterülethez kapcsola-  
dó szaknyelvi oktatás, például a mezőgazdaság, az idegenforgalom, vagy a műszaki  
területek. Feltettük a tanároknak a kérdést, ők hogyan látják a fejlesztés szükségességét,  
és hogyan viszonyulnak hozzá. Az „Ön szerint a környezete részéről van-e igény  
ilyen szaknyelvi oktatásra?” kérdésre 120-an válaszoltak igennel és 76-an nemmel. A  
jelenleg szaknyelvet nem oktató tanárok közül 85-en szívesen vennének részt, ha lehe-  
tőség volna rá, szaknyelvi oktatási anyagok fejlesztésében. A megjelölt szakterülete-  
ket az alábbi felsorolásban adjuk meg, ahol zárójelben az adott szakterületet megjelöl-  
ők számát tüntettük fel (egy válaszoló több szakirányt is jelölhetett). A jelölt szakte-  
rületek gyakorisági sorrendben: közigazdaság (20), business-english (14), kereskedelem



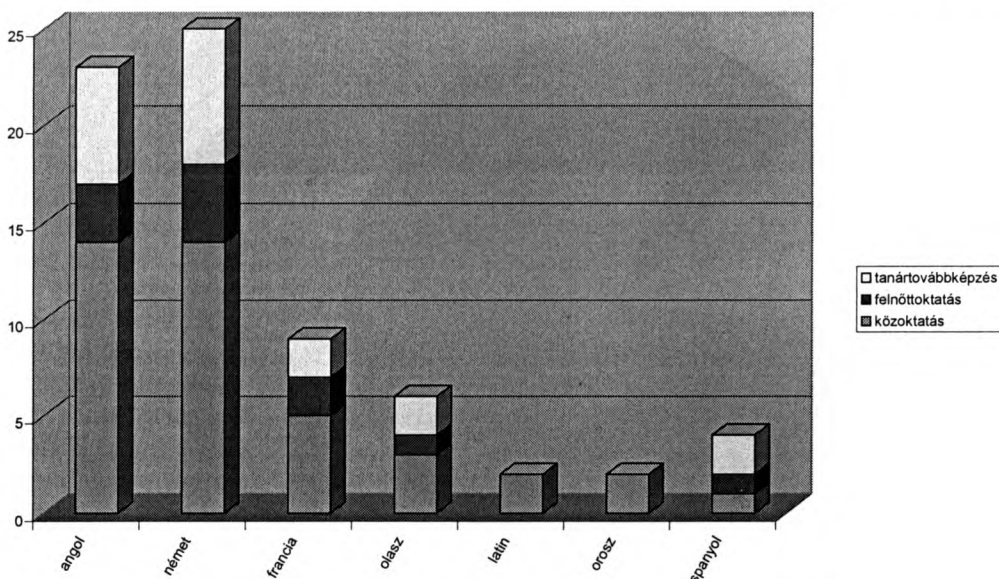
6. ábra: A szaknyelvi oktatás szakterületek szerinti megoszlása



(13), számítástechnika, informatika (10), idegenforgalom (9), igény szerint, amire szükség van (9), vendéglátás (8), egészségügy (5), mezőgazdaság (4), természettudomány (4), történelem (4), politika (3), irodalom (2), turisztika (2), építészet (2), matematika (2), pénzügy (2), kommunikáció (2), vám-és pénzügy (2), külkereskedelem (2), könnyűipar (1), ruhaipar (1), vegyészet (1), szociális (1), környezetvédelem (1), társadalomtudomány (1), jog (1), biológia (1), orvosi (1), postai szaknyelv (1), magyar nyelvtan angolul (1), műszaki tanár (1), EU-szaknyelv (1), autós (1), földrajz (1).

Ezek a válaszok egyértelműen mutatják azt a széles skálát, amelyre igény mutatkozik a szaknyelvi oktatás fejlesztésében. Másrésztől megnyugtató és elgondolkodtató a nagyszámú jelzés arra vonatkozóan, hogy az iskolákban idegen nyelvet tanító tanárok szívesen bekapcsolódnának a nyelvoktatás olyan irányú fejlesztésébe, amely a használható nyelvtudás szintjének jelentős növelését eredményezheti. Feltettük az iskolaigazgatóknak is a kérdést, látnak-e lehetőséget arra, hogy az iskolák tanári kollektívája bekapcsolódjon fejlesztő munkálatokba, és milyen területeken. A 7. ábrán látható, hogy mind a közoktatásban, mind a felnőttoktatásban, illetve a tanár-továbbképzésben szívesen közreműködnének, nagy számban az angol és a német, kisebb számban pedig a francia, az olasz és a spanyol nyelvterületeken (egy iskola több nyelvet és több oktatási formát is jelölhetett). A latin és az orosz esetében csak a közoktatásban folyó nyelvoktatás korszerűsítésében vennének részt. Az idegennyelv-oktatás az állami felnőttképzésben még nem foglalt helyet, nagyrészt a nyelviskolák és a magántanárok fedik le ezt a területet (vö. Sári, 1998/99).

Vizsgálatunk adataiból kiderül, hogy az iskolák és az idegen nyelvet tanító tanárok érzékelik a társadalom részéről felvetődő szaknyelvi oktatás igényét (bár a vállalkozások körében tapasztaltnál kevésbé), és a kollektív és az egyéni szándékban megerősödött az elhatározás a fejlesztési munkában való részvételre. Felmérésünk korlátozott voltát is figyelembe véve megállapítjuk, hogy az idegennyelv-oktatás korszerűsítésére



7. ábra: Részvételi szándék az idegennyelvi-oktatás korszerűsítésében

a közoktatás hálózatában rejlő lehetőséget is ki lehetne használni. A nagy számú, magas szintű nyelvtudással rendelkező nyelvtanár az iskolákban olyan közegben dolgozik, ahol könnyen és természetes módon kapcsolatot tud teremteni a szakmai ismereteket magas szinten birtokló kollégáival, és ezáltal természetes úton létrejöhetnének azok az interdiszciplináris munkacsoportok, amelyek az idegennyelv-oktatás szemléletváltásához és eredményességének növeléséhez is vezethetnének. Eredményes fejlesztő munkához a szakmai koordináció és a finanszírozás kérdésének megoldása is szükséges, ehhez a jövőben a különböző pályázati források jó lehetőséget biztosíthatnak.

Az iskolákban felhalmozott nyelvoktatási potenciált eddig is sokoldalúan használták fel az iskolákon kívül, elsősorban nyelvtanfolyamok, nyelvórák, fordítás és tolmácsolás területén. A megkérdezettek válaszai alapján csökkenő sorrendben a nyelvtudás igénybevételével végzett tevékenységek: egyéni tolmácsolás, fordítás; magánvállalkozásban egyéni nyelvoktatás; magánvállalkozásban tanfolyami nyelvoktatás, iskola által szervezett nyelvtanfolyam. Ezek az adatok mutatják, hogy a nyelvtanárok iskolán kívüli szakmai tevékenysége döntő többségben egyéni kezdeményezéseken keresztül jön létre.

### 3. Összefoglalás

Tény, hogy napjainkban a tudás egyre jobban felértékelődik, és hangsúlyoznunk kell azt is, hogy ezen belül az idegennyelv-tudás fontossága még határozottabban előtérbe kerül. Hiszen lehet ugyan nagy erőket mozgósítani a turizmus közvetlen intézményeinek a fejlesztésére, de siker csak akkor várható, ha a szolgáltatás, betegellátás, közigazgatás, kereskedelem és minden más terület olyan szinten működik, hogy nem állítja az ide érkezőket kommunikációs nehézségek elé.

Az egyre jobban fejlődő nyelvipar szolgáltatásai sokat segítenek a nyelvismereti hiányok pótlásában. A különféle nyelvviskolák a képzésben, a konkrét feladatok (fordítás, pályázatírás stb.) ellátására létesített kisvállalkozások a nemzetközi kapcsolatok területén sok feladatot megoldanak, azonban az általuk nyújtott szolgáltatások a kistelepüléseken nehézkesen érhetőek el. Megnyugtató megoldást csak az idegennyelv-ismeret szintjének általános növekedése hozhat. Ez pedig – hosszú távú feladatként – csak az idegennyelv-tudás területén tapasztalható elmaradás problémájának az eddigieknél kiemeltebb kezelésével érhető el. Hasznosnak bizonyulhat az Oktatási Minisztérium kezdeményezése úgynevezett nulladik évfolyam bevezetésének lehetőségére (a 9. évfolyamon) már a 2004. évi tanévkezdéstől, amelynek keretében lehetőség lesz az emelt óraszámú idegennyelv-oktatásra.

A középfokú oktatási intézményekben dolgozók válaszaiból egyértelműen látható, hogy a nyelvi képzés elsősorban az *angol*, a *német*, illetve a *francia* nyelvekre összpontosít. Háttérbe szorulnak a szláv nyelvek (második idegen nyelvként is), annak ellenére, hogy jelentős kihasználatlan tanárkapacitás van ezen a területen, és a környezetünkben élő népek többsége szláv nyelveket beszél. Az idegennyelv-ismeret és -oktatás nem tükrözi a közép-európai térség soknyelvűségét, a nyelvi orientáció nem követi az Európai Unióban is egyre erősödő regionális törekvéseket, amelyeknek feltétele és velejárója a soknyelvűség. Az idegennyelv-oktatás régióinkban a horizontális szempontokat veszi figyelembe, az Unió elvárásoknak egy részét és a globalizációs hatásokat, ugyanakkor a vertikális tagolódás szerinti, a szomszéd népek nyelvének és kultúrájának megismerését nem támogatja.

Az oktatási intézmények vezetése és a nyelvtanárok pozitívan viszonyulnak az idegennyelv-oktatás fejlesztésében történő részvételhez. Az általuk megjelölt szakterületek nyelvi segédeszközök fejlesztése a szakképzés jelenlegi egyoldalú orientáltságát jelentősen csökkenthetné. A felmérésből kitűnik, hogy az iskolákban kezd kialakulni az idegennyelv-oktatás interdiszciplináris szemlélete. Jelentős méreteket kezd elérni a szaknyelvi oktatás, bár ennek területe döntően a kereskedelem, a gazdaság, az idegenforgalom. Az oktatás, ezen belül az idegennyelv-oktatás átalakulásának jelenleg zajló folyamatában mindenképpen kívánatos volna, hogy az egyre nagyobb teret hódító nyelvipar mellett találja meg helyét és vállaljon szerepet a közoktatás és a felsőoktatás intézményrendszere és szellemi kapacitása is.

## Irodalom

- Bárdos Jenő – Medgyes Péter: „A hároméves angol nyelvtanár-képzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96.” *Modern Nyelvoktatás* 1997/1–2, pp. 3–19.
- Cs. Jónás Erzsébet – Fedoszov Viktor: „Attitűdvizsgálat a magyar fiatalok nyelvválasztásáról a rendszerváltástól napjainkig (1989–1999).” *Modern Nyelvoktatás* 1999/4, pp. 39–50.
- Einhorn Ágnes: „Milyenfajta nyelvtudásra készítik fel németből a szakközépiskolásokat?” *Modern Nyelvoktatás* 2001/2–3, pp. 29–40.
- Enyedi Ágnes – Medgyes Péter: „Angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltás óta.” *Modern Nyelvoktatás* 1998/2–3, pp. 12–32.
- Feketéné Silye Magdolna: „Nyelvtanári és munkavállalói vélemények az angol nyelv használatának gyakoriságáról.” In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. SZTE JGYTFK, Szeged, 2003, pp. 152–162.
- Fóris Ágota – Kováts Anna – Póla Péter: „Nyelvi és szaknyelvi oktatás egy felmérés tükrében.” In: Tóth Szergej (szerk.) 2003, pp. 157–162.
- Fóris Ágota – Póla Péter – Kozma Ida Zsuzsanna – Sándorfi Eszter: „Nyelvi infrastruktúra a vállalkozásvezetők megítélésében.” *Educatio* 2000/4 pp. 828–834.
- Fóris Ágota: Foreign language as a risk factor. In: Tivadar, Blanka – Mrvar, Polona (szerk.): *Flying over or falling through the cracks? Young people in the risk society*. Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia, Office of the Republic of Slovenia for Youth, Ljubljana, 2002, pp. 282–285.
- Fóris Ágota: „Nyelvi Infrastruktúra az EU csatlakozás küszöbén.” In: Andrassy György (szerk.): *Az Európai Unióhoz való csatlakozás társadalmi feltételei és következményei. Műhelyvita – Pécs, 2000*. IPF könyvek, Szekszárd, 2000, pp. 115–121.
- Fóris Ágota: *OKTK kutatási beszámoló*. „A nyelvoktatási és nyelvi továbbképzési rendszer társadalmi igényekhez igazodó továbbfejlesztése kérdéseinek vizsgálata a munkáltatói és a munkavállalói oldalról kiindulva”. Szerződésszám: A.1718/IV/99. Pécs, 2001. április 26.
- Győri Anna: „Választott nyelve a spanyol.” In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. (Iskolakultúra-könyvek 12.) Iskolakultúra, Pécs, 2002, pp. 53–62.
- Huszár Ágnes: „A magyarországi népesség nyelvtudása a XX. században. (Rövid áttekintés)” *Modern Nyelvoktatás* 1998/2–3, pp. 45–56.
- Major Éva: „Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? Vizsgálat a munkaadók elvárásainak felmérésére.” *Modern Nyelvoktatás* 2000/1, pp. 33–49.
- Papp Éva: „A finn nyelv és kultúra hazai népszerűsítői.” *Modern Nyelvoktatás* 1999/4. pp. 69–71.
- Petneki Katalin – Szablyár Anna: „És a német? A hároméves némettanár-képzés eredményei és kérdőjelei.” *Modern Nyelvoktatás* 1997/3, pp. 15–24.
- Póla Péter: „Önkormányzatok nyelvi infrastruktúrája.” In: Fóris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Ti-



- bor: *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye.* Lingua Franca Csoport, Pécs, 2002.
- Sári Mihály: „A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása egyetemeken, főiskolákon.” *KÉK. Kultúra és Közösség.* 1998/4–1999/1, pp. 113–122.
- Szépe György: „A hároméves nyelvtanári program folytatása a IV. és V. évben.” *Modern Nyelvoktatás* 1997/4. pp. 42–46.
- Teemant, Annela – Varga Zsófia – Heltai Pál: *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher and Business Community Perspectives.* Budapest, Hungarian Ministry of Culture, Hungarian Ministry of Labour. United States Information Agency, Council of Europe Modern Languages Project Group, Budapest, 1993.
- Terestyéni Tamás: „Vizsgálat az idegennyelv-tudásról.” *Modern Nyelvoktatás* 1996/3, 3–16.
- „Világ – nyelv.” Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez. *Modern nyelvoktatás* 2003/1, pp. 3–13.

<http://www.om.hu>

## A Librotrade Kft. ajánlata

### *Oxford University Press*

0194315312	Oxford angol-magyar szótár nyelvtanulóknak (szerk.: Philip, Janet)	3 845 Ft
0194316084	Phrasal Verbs – Tanuljuk meg a 100 legfontosabbat	1 896 Ft

### *Librotrade Kft.*

*Ádász Edina – Bajczy Tünde – Kerekes Zsolt*

9639328715	Nagy nyelvvizsgakönyv – angol alapfok	2 499 Ft
9639328723	Nagy nyelvvizsgakönyv – angol középfok	3 199 Ft
	mindkét szinthez 1–1 kazetta (darabonként)	874 Ft
9639328545	Maklári Tamás: Német feladatlexikon kezdőknek és haladóknak I–II.	4 300 Ft

### *Stúdium Bt.*

9632108027	Maklári Tamás: Lazán németül I.	2 590 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](mailto:books@librotrade.hu)

# Az autonóm tanulás kognitív összetevői: egy kutatás várt és nem várt eredményei

## 1. Bevezető

Kutatásom célja a tolmácsoló hallgatók autonóm tanulói viselkedését meghatározó kognitív komponensek vizsgálata. Kutatásomat az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészkarának Fordító- és Tolmácsoló Központjának posztgraduális kurzusán végeztem. Kutatásom eszközeiül a hallgatók által készített introspektív naplók szolgáltak. A következőkben először az autonóm tanulás definíciójára tett legfontosabb kísérleteket, majd a kutatás és az adatgyűjtés körülményeit mutatom be. Dolgozatomat a kiemelt adatok értelmezése zárja.

## 2. Az autonóm tanulás

Az autonóm tanulás fogalma sokrétű, és a pedagógiai autonómia számtalan formát ölthet, ezért úgy gondolom, első megközelítésben érdemes Little nyomán azt szemléltetni, hogy mit *nem* értünk autonóm tanuláson. Az autonóm tanulás nem egyenlő a tanár nélküli, osztályterem kívüli elszigetelt tanulással; tantermi körülmények között pedig nem a tanári felelősség teljes átruházását jelenti, hiszen nem arról van szó, hogy a tanulók magukra hagyatva úgy boldogulnak, ahogy tudnak. Az autonómia nem egy tanítási módszer a sok közül, tehát nem valami olyan, amit a tanárok a diákokkal „csinálnak”. Az autonóm tanulás nem egységes, könnyen megfogható és leírható magatartásmód, valamint nem a tanulók által elért állandó, konstans állapot (Little, 1990:7).

Little szerint az autonóm tanulás fogalmának egyik lehetséges megközelítési módja, hogy azt „mint alapvető emberi *magatartásformát*” igyekszünk megragadni. Ennek értelmében elmondhatjuk, hogy az ember autonóm módon viselkedik, amikor segítség nélkül képes megoldani egy feladatot „olyan körülmények között, amelyek különböznek attól a kontextustól, amelyben a sikeres feladat-megoldáshoz szükséges tudást és jártasságot megszerezte”. Az ember fejlődése során tulajdonképpen a tanulás „biológiai és társadalmi célja az autonómia elérése, hiszen enélkül nem válhatnánk sem igazán éretté, sem igazán szocializálttá” (Little, 1996:3).

Az autonóm tanulás egy másik definíciója szerint az nem más, mint a tanuló azon *képessége*, hogy „kezébe vegye”, irányítsa saját tanulását, ami azt jelenti, hogy a tanulás minden aspektusával kapcsolatos döntésért felelősséget vállal és felelősséggel tartozik. Ez a képesség tehát a döntéshozatal szintjén nyilvánul meg, ahol is a döntések a tanulási folyamat következő területeire vonatkoznak: tanulási célok kitűzése, a tartalom és a haladás meghatározása, az alkalmazandó módszerek és technikák kiválasztása, az elsajátítás folyamatának (ütem, idő, hely stb.) nyomon követése, az elsajátított tartalom értékelése (Holec, 1981:3). Holec szerint az autonóm tanuló képes ezen dön-

tések mindegyikét meghozni azzal a tanulási folyamattal kapcsolatban, amelyekben részt kíván venni. Ennek megfelelően a definíció fontos eleme tehát a tanuló motivációja, azonban az autonóm tanulást csupán tanulás-szervezési képességként fogja fel.

Ezzel szemben Little (1991) meghatározása szerint az autonóm tanulás nem kizárólag és még csak nem is elsősorban a tanulás szervezésében merül ki. Az autonómia a kritikus gondolkodásra, az elvonatkoztatásra, a döntéshozatalra, valamint az önálló cselekvésre vonatkozó *képesség*. Alapfeltétele és egyben következménye is, hogy a tanuló egyfajta pszichológiai viszonyt létesít a tanulás folyamatával és tartalmával. Az autonómia képessége a tanuló tanulási módjában, illetve abban érthető tetten, hogy a tanuló a megtanultakat hogyan alkalmazza szélesebb kontextusokban. Ez a definíció tehát már az autonóm tanulás kialakításához szükséges kognitív tényezőket is figyelembe veszi.

A szakirodalomban fellelhető egyik legegyszerűbb definíció szerint az autonómia nem más, mint a tanulási folyamat szisztematikus irányítására, kontrollálására (control) való *képesség*. Minden ennél pontosabb meghatározás túlságosan leszűkíti a kutató mozgásterét, hiszen az autonóm tanulásra való képesség többdimenziós, tehát több összetevőből álló képesség, amely egyénenként, kontextustól, illetve időtől függően változhat (Benson, 2001: 59–60). Az irányítás/kontroll a tanulási folyamat három szintjén jelenik meg: a tanulás-szervezés, a kognitív folyamatok (tanuláspszichológia) és a tanulás tartalmának (tanulási szituációk) szintjén. Az autonóm tanulás definíciója itt egy harmadik, az előző két meghatározáshoz képest új elemmel bővül: a szociális aspektussal. Ennek értelmében a tanulási helyzetek irányításának szintjén az autonóm tanulónak képesnek kell lennie a más tanulókkal való együttműködésre, valamint a tanulási folyamatban való közös részvételre. A tanulási folyamat irányításának három szintje természetesen nem különül el szigorúan, hanem kölcsönösen függ egymástól (Benson, 2001:75).

Modern definíciója szerint az autonóm tanulás leginkább a tanulói magatartásban érhető tetten. Az autonóm tanulóról általánosságban elmondható, hogy aktív, kitartó, motivált módon viselkedik, és tud társaival együtt dolgozni, tud másokra hagyatkozni. Az autonóm tanuló ilyenfajta, elsősorban a tanulói viselkedésre koncentrált leírása azonban megtévesztő, mivel azt sugallja, hogy az „ideális”, kiváló tanulmányi eredményeket elérő, példás magatartású tanulóról van szó, aki soha nem mulaszt, és mindig elkészíti a házi feladatot is.

Az autonóm tanulás meghatározásakor ezért nem szabad megfeledkezni a tanulói viselkedést vezérlő, annak alapjául szolgáló kognitív tényezőkről sem. A tanulói autonómia tehát nem merül ki abban, hogy valaki mindig elkészíti a házi feladatot. Az a kérdés, hogy miért cselekszik így. Azért, mert a szüleinek vagy a tanárának akar a kedvében járni, vagy esetleg belső késztetésből, mert érdeklődik a téma iránt. És ez fordítva is igaz. Ha egy tanuló külső tényezők miatt nem tudja mindig maximálisan teljesíteni a tanórai követelményeket, még nem feltétlenül jelenti azt, hogy ez a tanuló nem autonóm. Hiszen ha tudatában van mulasztásának következményeivel, és azt más módon, például tanórán kívül pótolja, ez a cselekedete autonóm tanulói gondolkodásról árulkodik. Az autonóm tanulásra való képesség a kritikus gondolkodásra, a reflexióra, a tanulással kapcsolatos döntéshozatalra és az önálló cselekvésre való képesség. Mint ahogy azt láttuk, előfeltétele és következménye, hogy a tanuló egyfajta pszichológiai viszonyt alakítson ki a tanulás folyamatával és tartalmával.

Az autonóm tanulás általános definíciója után az alábbiakban az autonóm tanulásnak egy szűkebb kontextusban, a tolmácsképzésben végzett vizsgálatának körülményeit mutatom be.

### 3. A kutatás

Kutatásom helyszíne az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Központja (FTK). Kutatásom a 2002/2003-as tanévben az Európai Unió konferenciatolmács-képzésre (EMCI) beiratkozott hallgatókra terjedt ki. A első szakasza tulajdonképpen már az előző, 2001/2002-es tanévben lezajlott, amikor is az akkor még az AB képzésben (szakfordító- és tolmácsképzés magyar és egy idegen nyelvből) részt vevő hallgatók egyéni gyakorlását irányítottam. Ekkor volt alkalmam megfigyelni a hallgatók munkáját, és megállapítani, hogy tanulói magatartásuk alapján magas fokú tanulói autonómiával rendelkeznek. Ezt nemcsak az a tény támasztotta alá, hogy heti több alkalommal gyakoroltak egyénileg önszerveződő csoportokban és tanulópárokban, hanem az is, hogy a gyakorlás tartalmát, menetét és ritmusát saját maguk határozták meg. A hallgatókkal folytatott informális beszélgetéseim mindezt csak megerősítették.

Mivel az EMCI-képzésre sikeres alkalmassági vizsga után úgy is be lehet iratkozni, hogy a jelöltek az FTK-ban már korábban, vagy más magyarországi, illetve külföldi tolmácsképző-intézményben szereztek tolmácsképesítést, az erre a képzésre felvett hallgatók két csoportba oszthatók: azok, akik közvetlenül az előző évben, az FTK AB képzésén szereztek tolmácsképesítést, és azok, akik korábban, vagy nem az FTK-ban szereztek tolmácsképesítést. Kutatásom az előbbiekre vonatkozik, hiszen őket ismerem, és az ő tanulói magatartásukat volt lehetőségem korábban megfigyelni. A kutatásnak ez a része tehát longitudinális jellegű, amely induktív módon vizsgálja az autonóm tanulást.

A kutatás célja, hogy a tolmács hallgatókra jellemző tanulói autonómiának a kognitív összetevőit, és a közöttük levő viszonyt közelebbről megvilágítsa. A kutatás eszközeként a naplórászt választottam, mivel az introspektív, hosszabb távon, rendszeresen készített feljegyzések a kritikus gondolkodás megnyilvánulásához természetes kontextust biztosítanak. A naplórás továbbá jól tükrözi nemcsak tartalmilag, hanem formailag is a tanulási folyamat nem viselkedésbeli jellemzőit, úgymint a nehézségeket, örömeit, a tanuló gondolatait, kétélyeit, érzelmeit, önfegyelmét stb.

A 2002/2003-as tanévben az EMCI-képzésre összesen huszonnégy hallgató iratkozott be. Ebből tizenegyen, tehát a csoport fele tanult a 2001/2002-es tanévben az FTK-ban. Közülük véletlenszerűen választottam ki négy hallgatót, akiket a tanév első hetében megkerétem arra, hogy a tanév során tanulásukról vezessenek introspektív naplót. Ehhez mindenkinek két füzetet adtam: az egyik az első félévre, a másik a második félévre vonatkozott. Az első félév végén ugyanis átnéztem a feljegyzéseket, és visszajelzést adtam nekik róluk.

Az év elején elmondtam a kiválasztott hallgatóknak, hogy a naplórás nemcsak adatokat szolgáltat a kutatásomhoz, hanem nekik is minden bizonnyal hasznukra válik majd, ha időt szakítanak a tanulási tapasztalataik átgondolására. A dolgozat pontos témáját azonban nem árultam el, csupán annyit tudtak, hogy a tolmácsképzéssel kapcsolatban végzek kutatást.

A naplórásához nemcsak szóban, hanem írásban is adtam útmutatást. Ebben hangsúlyoztam azt a tényt, hogy a tanulásukról folytatott rendszeres reflexió jótékony ha-

tással van fejlődésükre. Továbbá megadtam a naplórás szempontjait: milyen nyelven, mennyit, mikor és miről írjanak. Felhívtam figyelmüket arra is, hogy véleményem szerint a naplórás egyetlen hátránya, hogy időigényes tevékenység. Ezenkívül kértem őket, hogy az én órámról is nyugodtan írjanak, mert szívesen veszem a visszajelzést, még akkor is, ha az esetleg negatív. Végezetül természetesen tájékoztattam őket, hogy a naplókát névtelenül is be lehet adni, és hogy minden információt bizalmasan fogok kezelni.

A 2002/2003-as tanév során tehát négy hallgató készített feljegyzéseket az FTK-ban végzett konferenciatolmács-képzés során tapasztalt tanulási folyamatról. Két hallgató két szemeszteren, kettő pedig egy szemeszteren keresztül. A naplók elemzését formai és tartalmi szempontok alapján készítettem el. A formai szempontok között a bejegyzések gyakorisága, hosszúsága, stílusa, a nyelv és a nyelvezet szerepelnek. A tartalmi elemzést táblázat segítségével végeztem. A táblázat egyik oszlopa a bejegyzés dátumát, a másik az idézeteket, a harmadik pedig az idézetekkel kapcsolatos, a tanulói autonómiára vonatkozó megjegyzéseimet tartalmazza.

Dolgozatomban a hely szűkösége miatt nincs lehetőség a kutatásom során gyűjtött adatok elemzésének bemutatására. Dolgozatom negyedik részében ezért a kielemezett adatok eredményeit értékelem.

#### 4. Eredmények

Az elkészült naplók elemzése után összegezve megállapítható, hogy a naplórók továbbra is autonóm tanulóként viselkednek: rendszeresen készülnek, gyakorolnak tanórán kívül. Képesek tanulásukat megszervezni, célokat valósítanak meg; munkamódszereket választanak ki és alkalmaznak, stb. A naplók mindazonáltal azt is egyértelműen igazolták, hogy mind a négy naplóróra alapvetően jellemző a kritikus gondolkodás és a tudatosság mind önmagukat, mind társaikat, a tanulási folyamatot, a tanulási környezetet stb. illetően. Amennyiben a naplórók valamilyen problémával találkoznak, azt igyekeznek körülírni, a probléma megoldására kérdéseket tesznek fel, és egyben választ is keresnek rá, a problémamegoldással kapcsolatban konkrét teendőket fogalmaznak meg. Tisztában vannak saját tanulási nehézségeikkel, és azzal is, hogy mi nem okoz nekik problémát. Ismerik a jó minőségű konferenciatolmácsolás-teljesítmény kritériumait, és ahhoz mérik saját teljesítményüket. Az egyéni gyakorláshoz olyan feladatok választanak, amelyek fejlődésüket elősegítik.

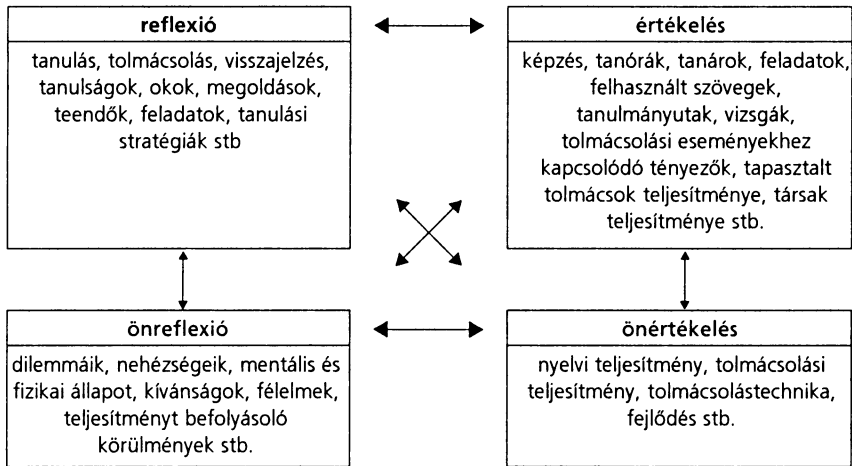
A négy napló formai és tartalmi elemzése arra is rávilágított, hogy naplóróknak mint autonóm tanulóknak a gondolkodása milyen közös komponenseket tartalmaz. Mind a négy esetben a naplók reflexióról, önreflexióról, értékelésről és önértékelésről szólnak. A feljegyzések kivétel nélkül tartalmazzák ezt a négy elemet. Mindennek tükrében megállapítható, hogy a tolmácsképzésre sajátosan jellemző tanulói autonómia kognitív komponensei a reflexió, önreflexió, értékelés és önértékelés. A négy komponensről továbbá elmondható, hogy folyamatos és ciklikus, állandóan fejlődő jelenségek: a már elértnek vélt állandó dekonstruálásával és újrakonstruálásával jár.

A négy közös komponens leírása előtt érdemes megjegyezni, hogy az egyik naplórónál egy ötödik összetevő is megfigyelhető. A naplóró tanulói gondolkodásában ugyanis a négy közös komponens mellett meghatározó szerepet játszik még az önbátorítás, önmotiváció. Mindez egybecseng Ushioda véleményével, aki szerint az autonóm tanulás szempontjából a motivációnak aktív funkcionális szerep jut. A motiváci-

ónak a szerepe ebben az értelemben a tanulásban való részvétel fenntartása. Az önmotiváció pedig a hatékony motiváló gondolkodásra való képesség (Ushioda, 1996:2–3). A naplóról önmotiváló gondolkodása arról tanúskodik tehát, hogy sikerült kialakítania azokat az alapelveket, amelyek segítségével nemcsak a reflexió és az értékelés, de az önmotiváló gondolkodás is szerves részét képezi tanulói autonómiájának. Ezt az önmotiváló gondolkodást azonban a másik három naplórónál nem sikerült kimutatni, ezért nem szerepel a tolmácsolók autonóm tanulói gondolkodásának alapvető komponensei között. Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy a többi naplórónál kizárható az önmotiváció. Csupán azt lehet megállapítani, hogy naplójuk nem tartalmaz erre vonatkozó adatot, valószínűleg azért, mert kevésbé jelentős mértékben van jelen. Az önmotiváció Oxford megközelítése szerint az affektív tanulói stratégiák közé tartozik. Ebben a csoportosításban az önbátorítás mellett a szorongás/félelem csökkentése és a saját érzelmi állapot felmérése is autonóm tanulói gondolkodásra vall (Oxford, 1990:21). Ez a két utolsó stratégia pedig mind a négy naplórónál jelen van.

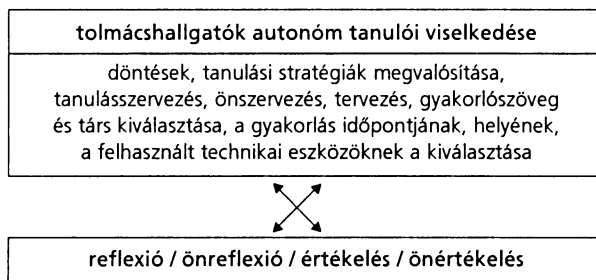
Visszatérve a négy közös komponenshez elmondható, hogy a *reflexió* többek között a tanulásra, a tolmácsolásra, a tanártól vagy társtól kapott visszajelzésre vonatkozik. Ezenfelül a naplóról a tanulási folyamattal kapcsolatban tanulságokat vonnak le, okokat, megoldásokat keresnek, jövőbeli teendőket, feladatokat, tanulási stratégiákat fogalmazzák meg. Az *önreflexió* során pedig ezeket saját magukra vonatkoztatják, a tanulással kapcsolatos dilemmáikat, nehézségeiket, mentális és fizikai állapotukat elemzik, saját magukra vonatkoztatott kívánságaikat, félelmeiket, valamint a teljesítményüket befolyásoló tényezőket fogalmazzák meg. Ezzel egy időben tulajdonképpen minden tanórai vagy tanórán kívüli tanulással, tolmácsolással kapcsolatba hozható jelenség *értékelés* tárgya is egyben: a képzés, a tanórák, a tanárok, a feladatok, a felhasznált szövegek. A külföldi tanulmányutak, a vizsgák, a meglátogatott vagy éppen elvégzett, éles tolmácsolási eseményekhez kapcsolódó tényezők (pl. tolmácsolási helyzet, előadók, a konferencia szervezettsége), tapasztalt tolmácsok teljesítménye, társak teljesítménye stb. Mindezzel párhuzamosan megy végbe az *önértékelés* mikro- és makro-szinten. A naplóról mikro-szinten értékeli saját nyelvi teljesítményüket (pl. nyelvtani, szintaktikai, szövegszintű hibák, megoldások, stílus, kiejtés), a pillanatnyi tolmácsolási teljesítményüket, a már elsajátított és a még javítandó tolmácsolási készségeiket. Az *önértékelés* makro-szintjén pedig a fentiekből általánosításokat vonnak le, illetve saját fejlődésüket értékeli.

A naplók a négy komponens viszonyára szintén rávilágítottak. A folyamatos tanulói reflexió, önreflexió, értékelés és önértékelés egymással állandó kölcsönhatásban van: egymástól nem mindig határolódik el élesen. Mind a négy komponens hat a másikra, illetve alapja a másiknak. Ennek értelmében nincs reflexió önreflexió nélkül, és fordítva, értékelés önértékelés nélkül, és fordítva. Valamint az is elmondható, hogy a reflexió/önreflexió állandó kölcsönhatásban van az értékeléssel/önértékeléssel, és fordítva (lásd 1. ábra).



1. ábra: A tolmácsolóhallgatók tanulói autonómiájának kognitív komponensei és a közöttük fennálló viszony

A folyamatos reflexió, önreflexió, értékelés és önértékelés alkotja az autonóm tanulói viselkedés kognitív alapját. A négy komponens állandó működése támogatja tehát a döntések kivitelezését, a tanulási stratégiák megvalósítását, a tanulásszervezést, az önszervezést, az ehhez szükséges tervezést, a gyakorlószövegek kiválasztását, a gyakorlótárs kiválasztását, az időpont, a hely, a felhasznált technikai eszközök stb. meghatározását (lásd 2. ábra).



2. ábra: A tolmácsolóhallgatók autonóm tanulói viselkedése és a reflexió/önreflexió/értékelés/önértékelés közötti kapcsolat

A naplók elemzésének egy másik, előre nem várt eredménye, hogy az autonóm tanulás definíciójára új fényt vet. A dolgozatom elméleti részében áttekintett szakirodalom szerint az autonóm tanulás komplex és sokszínű konstruktum, amelynek több definíciója létezik. Ezek közül emlékeztetőül következnek a legelfogadottabbak. Ennek értelmében az autonóm tanulás nem más, mint

- a tanuló azon *képessége*, hogy kezébe vegye, irányítsa saját tanulását, ami azt jelenti, hogy a tanulás minden aspektusával kapcsolatos döntésért felelősséget vállal és felelősséggel tartozik (Holec, 1981:3);
- a kritikus gondolkodásra, az elvonatkoztatásra, a döntéshozatalra, valamint az önálló cselekvésre vonatkozó *képesség* (Little, 1991);

- a tanulási folyamat szisztematikus irányítására, kontrollálására való *képesség* (Benson, 2001:59–60).

A három definíció közös eleme, hogy az autonóm tanulást a tanuló részéről egyfajta tudatos, a tudat által kontrollált cselekvésnek fogja fel. Ezek szerint a tanuló, amennyiben megvan rá a lehetősége, rendelkezik a szükséges tanulási módszerekkel és a szándékkal, akkor tud, képes autonóm módon tanulni, viselkedni. Az autonóm tanulás fenti meghatározásaiban a *képesség* szó nem a pedagógiai pszichológiai értelemben értendő, tehát nem „az egyének pszichikus tulajdonsága [...], ami valamilyen tevékenység gyakorlása révén fejlődik ki, és a tevékenység végzésében nyilvánul meg” (Csapó, 2003). Az autonóm tanulás definíciójában a *képesség* egy cselekvés vagy cselekvéssor megvalósításának fizikai képességét, lehetőségét jelenti. (A két értelmezés közötti különbséget némileg jobban megvilágosítja az angol szóhasználat. Az autonóm tanulás definíciójához alkalmazott szó a *capacity*, míg a pedagógiai pszichológiai irodalom az *ability* szakkifejezést használja.)

A tolmácképzés során kialakított tanulói autonómiát illetően a tanulói naplók tanulmányozása révén arra a felismerésre jutottam, hogy a hallgatóknak nem kell tudatosan odafigyelniük arra, hogy mint tanulók autonóm módon gondolkodjanak és viselkedjenek. Tehát nincs szükségük a tudat irányítására ahhoz, hogy reflektáljanak a tanulási folyamat és a tolmácsolás elemeire vagy saját magukra, hogy folyamatos értékelést és önértékelést végezzenek, és ezeket számításba véve cselekedjenek. A hallgatók tehát automatikusan, a feladatvégzés, a gyakorlás, azaz a tanulási folyamat részeként automatikusan reflektálnak és értékelnek.

Minderre egyrészt a naplók tartalmi elemzéséből következtettem, amely alapján megállapítható, hogy a reflexió és az értékelés milyen sokrétű és mélyreható. Másrészt pedig abból a tényből, hogy mind a négy napló tartalmát tekintve szinte elejétől a végéig reflektál és értékel. Minden bejegyzés azt bizonyítja, hogy a naplóíró számára természetes, hogy gondolkodik a tanulásról és a tolmácsolásról. Mint ahogy ennek alapján az is magától értetődő, hogy autonóm tanulóként viselkedik.

A naplóíratás segítségével végzett kutatásom másik eredménye tehát, hogy a fentiek értelmében az autonóm tanulás a tolmács-hallgatóknál nem olyan tudatos cselekvés, amelyet képesek elvégezni, hanem *készségként* értelmezhető. A szakirodalomban fellelhető meghatározások ugyanis megegyeznek abban, hogy a készséget a tudat irányításától független jelenségként értelmezik. Az alábbiakban néhány ilyen definíció következik. Ezek szerint a készség

- „a tudatos tevékenység automatizált komponense” (Nagy, 1981:80. In: Csíkos, 2001:121);

- „Az egyik esetben készségnek nevezik magát a cselekvést, amely a gyakorlás folyamán pszichológiai struktúráját, tökéletességének fokát megváltoztatja. Más esetben csak a tudatos tevékenység automatizált komponensét látják bennük, amely a gyakorlás folyamán alakul ki. [...]. A készségeket úgy tekintik, mint a gyakorlás eredményét [...]” (V. V. Csebüseva, 1974. In: Lénárd, 1982:35);

- „A cselekvés (és tevékenység) automatizált eleme, amely a tudat közvetlen ellenőrzése nélkül funkcionál. A készség a teljesítményképes tudás része, a tanulás eredménye, ahol kellő számú gyakorlás eredményeként a cselekvéssor automatikusan lefut” (Pfister, 2003).

Pfister csoportosítását követve továbbá elmondható, hogy a tolmácsolásra jellem-



ző tanulói autonómia készsége egyrészt intellektuális, másrészt összetett készség (Pfister, 2003).

Összegzésül érdemes megjegyezni, hogy az FTK-ban folyó tolmácsképzés során a hallgatóknak nemcsak a tolmácsolási készségeik, úgymint „a hallás utáni megértés [...], a beszédprodukciónak [...], az ismeretek, tudásanyag hatékony kezelése [...], a jegyzetelés a hosszabb részek pontos visszaadásához [...], a beszéd és a hallás egyidejűsége [...]” (G. Láng, 2002: 82), hanem ezzel párhuzamosan az autonóm tanulás készsége is fejlődik. Mindez azt eredményezi, hogy a képzésben részt vevő hallgatók olyan automatikusan gondolkodnak és viselkednek autonóm tanuló módjára, amilyen automatikusan jegyzetelnek konszekutív tolmácsoláskor, vagy beszélnek és hallgatnak szinkrontolmácsolás közben.

---

## Irodalom

- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman: Harlow.
- Csapó, B. „Képesség”. In: Báthory, Z. – Falus, I. (főszerk.). *Online Pedagógiai Lexikon*. 2003.11.30.
- Csikós, Cs. (2001). „A pedagógiai készségfogalom fejlődése.” In: Csapó, B. és Vidákovich, T. (szerk.). *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, pp. 117–126.
- G. Láng, Zs. (2002). *Tolmácsolás felsőfokon. A hivatásos tolmácsok képzéséről*. Scholastica: Budapest.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon: Oxford.
- Lénárd, F. (1982). *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó: Budapest.
- Little, D. (1990). „Autonomy in Language Learning.” In: Gathercole, I. (szerk.). *Autonomy in Language Learning*. CILT: London, pp. 7–15.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik: Dublin.
- Little, D. (1996). „Az autonóm nyelvtanulás.” In: *Modern Nyelvoktatás* II. évf. 1–2. sz., pp. 3–6.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Newbury House: Rowley, Mass.
- Pfister, É. „Készség.” In: Báthory, Z. – Falus, I. (főszerk.). *Online Pedagógiai Lexikon*. 2003.11.30.
- Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.

# Szókincs-elsajátítási stratégiák

## Bevezető

Az alábbiakban a szókincs elsajátítása során használt gyakoribb stratégiákat tekintem át. Az első fejezet az elsajátítás pszichológiai hátterét vázolja fel, a stratégiák működési alapjának jobb megértése céljából. A második fejezet a stratégiák csoportosítását tartalmazza, a következő pedig a stratégiák használatának kérdéseit taglalja. A negyedik fejezet a használati gyakoriság és a hasznosság szubjektív megítélésének néhány aspektusát mutatja be. Végül a tanulási folyamatban, a metakognitív szemléletmód jegyében összegzem a stratégiák jelentőségét.

## I. A szavak elsajátításának pszichológiai háttere

Először a szavak elsajátítása során végbemenő pszichológiai folyamatokról szeretnék rövid áttekintést nyújtani, hogy a későbbiekben, a stratégiák vizsgálata során világosabb legyen, hogyan és miért működnek az egyes stratégiák az elsajátítás folyamatában.

A szavak az agyban az úgynevezett mentális lexikonban tárolódnak. Ez nem egy konkrétan lokalizálható hely az agyban, bár bizonyos agyi területek sérülései konkrétan meghatározható összefüggéseket mutatnak a beszéd, illetve írás zavaraiival. Kialakulásában és fejlődésében a tudatos és nem tudatos tanulás egyaránt szerepet kap. Funkciói: a bemenet, a raktározás és a felidézés.

*Bemenet.* Az emlékezet működése igen összetett, több modul közötti folyamatok eredménye. Az alábbiakban egy „három táras” modellt mutatunk be. A környező világból az érzékelő tárukba érkező ingerek közül a figyelem segítségével szelektálunk, s bizonyos információkat a rövid távú (más néven munka-) memóriába helyezünk. Itt korlátozott számú elem (kb. 7), korlátozott ideig (10–30 másodpercig) képes tárolódnia, így ismétlés segítségével át kell juttatni az információt a hosszú távú memóriába. Az új információ beépülése, a régihez való kapcsolódása pozitív vagy negatív interferenciával és az információ átrendeződésével jár. A teljes körű beépüléshez, sokoldalú asszociációs kapcsolatok kialakulásához ciklikus ismétlésekre van szükség.

(érzékelő táruk) <sup>figyelem</sup> elhalványulás      (rövid távú memória) <sup>ismétlés</sup> áthelyezés      (hosszú távú memória) interferencia

1. ábra (Eysenck–Keane, 1997 nyomán)

*Tárolás.* A mentális lexikonban a szavak nem véletlenszerűen, hanem struktúrákba rendeződve helyezkednek el. Ezek természetét illetően több nézet van, s tovább folynak a kutatások.

Az információ kódolása: A kettős kódolás elmélete szerint az információk kettős módon tárolódnak a memóriában (Paivio, 1986): *logogének*, azaz verbálisan kódolt reprezentációk és *imagének*, azaz nem verbálisan kódolt reprezentációk formájában. Mindezek között pedig asszociációk működnek.

Az információ szerkezete: Collins és Quillian (1969) szerint a mentális lexikon egy tematikusan szerveződő, hierarchikus jelentésháló. Kialakulása az agyban lévő neuronhálón alapul, melyben biokémiai folyamatok során változások történnek. – Rosch (1978) szerint a szavak kapcsolatai kategóriákon alapulnak, melyeknek centrális eleme a prototípus, az azzal való „hasonlóság” adja a kategórián belül a szavak kapcsolatát. Például a madár kategóriának adott országban – a környezeti adottságok függvényében – a veréb a prototípusa; s a pingvin, minthogy kevesebb tulajdonságban osztozik a verébbel, perifériálisabb, mint a rigó. (Ugyanakkor egy másik földrajzi környezetben másik madár, például a vörösbecg tekinthető a kategória centrális elemének.) – Fay és Cutler (1977) arra hívja fel a figyelmet, hogy a beszédprodukción és percepción szempontjából a szavak tárolása különböző elvek alapján hatékony, hiszen a produkció a jelentéseket kiindulásként véve, azokhoz keres formát, míg a hallásértés a hangalakból kiindulva értelmezi a hallottakat.

	<u> folyamat </u>	<u> info. optimális tárolása </u>
beszédprodukción:	jelentés → forma/hangalak	jelentés szerint
hallásértés/percepción:	hangalak → jelentés	hangalak szerint

## 2. ábra

Másrésről az anyanyelvben és az idegen nyelvben elkövetett tévesztések is többfélék lehetnek: szemantikai alapúak (*túl meleg helyett hideg*), keverékszavak (*minal* ← *minor/trivial*), hasonló hangzású szóval való felcserélések (*apartment* → *appointment*); vagyis szemantikai és fonológiai tulajdonságok hasonlóságán egyaránt alapulhatnak. Mindezek alapján úgy vélik, hogy az anyanyelvben egyetlen mentális lexikon létezik, de az két hálózat által hozzáférhető: egy fonológiai és egy szemantikai által. Mindehhez járul a pragmatikai aktiváció, amely adott szövegkörnyezetben aktivál bizonyos elemeket.

Az, hogy egy adott személyben mi a kapcsolat L1 és L2 lexikonok között, messze nem eldöntött kérdés. Asszociációs kapcsolataik minden bizonnyal vannak, sőt Meara (in: Spolsky, 1999) szerint bilingvis személyekben az L1 lexikon struktúrái befolyásolhatják az L2 elsajátítását (más lenne tehát egy francia – angol, mint egy arab – angol kétnyelvű mentális lexikona).

*Felidézés.* A mentális lexikon szerveződése, mint láttuk, hatással van a lehívásra. A fogalmi szinten, kognitív térképekkel leírható módon, a szemantikus memória által tárolt információk sokoldalú kapcsolatokkal rendelkezvén, különböző asszociációk segítségével felidézhetők. Az epizodikus memóriában, tér- és időviszonyok szerint, szubjektív módon tárolt információk kevésbé beágyazottak a kognitív struktúrába.

Mindezen kutatási eredmények a tanítás szempontjából számos implikációt hordoznak. Az elsajátítás során célszerű többoldalú kapcsolatok kialakítása a memóriában, hiszen a mentális képek, kapcsolatok a verbális és nem verbális kódolási rendszerek között segítik a felidézést. Amint láttuk, a mély feldolgozás segíti az elsajátítást (értel-

mes feladatok, dolgozni a szavakkal), hiszen az epizodikus memória szintjén túllépve, a szemantikus memória hatékonyabb beépülést biztosít. Megállapítható az is, hogy a pszichológiai értelemben konkretizált, valós anyag jobban elmélyül, különösen személyes élményekhez kapcsolva. Látható az is, hogy az önállóság, saját tanulási stratégiák felfedezése fontos, hiszen saját kognitív stílusában dolgozva lehet a legsikeresebb a tanuló.

## II. A szótanulási stratégiák csoportosítása

A szókincs elsajátítását kognitív keretbe helyezve, s a kognitív kutatásoknak a meta-kogníció területén elért újabb eredményeit figyelembe véve a gyakoribb szókincstanulási stratégiákat tekintem át a következőkben annak fényében, azok hogyan viszonyulnak az elméleti eredményekhez, milyen hatékonysággal működnek a gyakorlatban, és kitérek fejleszthetőségük néhány kérdésére is.

A szótanulási stratégiák csoportosításához Schmitt rendszerét vettem alapul (Schmitt – McCarthy, 1997), és kiegészítettem más forrásokból, illetve saját tapasztalatból gyűjtött stratégiákkal. Schmitt alapvetően kétfajta kategóriarendszer szerint építkezik. Cook és Mayer (1983), valamint Nation (1990) alapján megkülönböztet a szó jelentésének felismerésére irányuló és a szó megjegyzésére irányuló stratégiákat. Másrésztől Oxford (1990) rendszere nyomán a következő stratégiai csoportokat jelöli közös vonások alapján:

- szociális stratégiák: a másokkal való interakciót használja fel a tanuló a nyelvtanulás elősegítésére;
- emlékezeti avagy memória-stratégiák: az új anyagot a meglévő tudáshoz kapcsolja;
- kognitív stratégiák: a célnyelvet manipulálja, transzformálja a tanuló;
- metakognitív stratégiák: a tanulási folyamat tudatos irányítására, tervezésére, monitorozására, értékelésére irányulnak.

Ezeket a kategóriákat egészíti ki Schmitt a szójelentés meghatározására irányuló önálló, mások segítségére nem támaszkodó stratégiák kategóriájával.

Természetesen az egyes stratégiák besorolása nem mindig teljesen egyértelmű. Például a külföldiekkel való beszélgetés szociális interakció, de tudatosan alkalmazott önfejlesztő módszerként a metakognitív kategóriába is tartozhat. Az egyes stratégiáknak számos többé-kevésbé eltérő változata létezik (például a tanuló kérhet társaitól anyanyelvi megfelelőt, körülírást, példamondatot); de az áttekinthetőség kedvéért csak az alapváltozatot vettük figyelembe.

A stratégiákat a fenti felosztás alapján csoportosítva táblázatban tekintem át. A táblázatban ugyanakkor feltüntettem két százalékkértéket is, melyek lehetővé teszik, hogy összehasonlítsuk az egyes stratégiák használati gyakoriságát, illetve a tanulók által ítélt hasznosságát. A Schmitt által publikált felmérés japán diákok kérdőíves megkérdezése útján készült, a kérdőívben szereplő stratégiákhoz rendel számszerű eredményeket, a diákok által kiegészítésként felvetett, valamint az általam gyűjtött stratégiák mellett azonban „–” jelet találunk, hiszen ezek használatáról nem nyilatkoztak. Mint látni fogjuk, a kísérletben kapott képhez igencsak hasonló tendenciák mutatkoznak a magyarországi tanárok tapasztalatai szerint, így ezeknek az adatoknak a tanulmányozása is tanulságos lehet.

## SZÓKINCSTANULÁSI STRATÉGIÁK

	használat %	hasznosság %
<b>A SZÓJELENTÉS FELISMERÉSE</b>		
A szójelentés meghatározása (mások segítségével nélkül)		
<b>SZÓFAJ ELEMZÉSE</b>	32	75
Toldalékok és tövek elemzése	15	69
L <sub>1</sub> cognate (közös töből származó szó) keresése	11	40
kapcsolódó képek, gesztusok elemzése	47	84
kontextusból találgatás	74	73
kétnyelvű szótár	85	95
egynyelvű szótár	35	77
szólisták	–	–
szókétyák	–	–
összetett szavak szerkezetének elemzése	–	–
<b>SZOCIÁLIS STRATÉGIÁK</b> (interperszonális kapcsolatok segítségével)		
L <sub>1</sub> megfelelő kérése a tanártól	45	61
szinonima, körülírás kérése a tanártól	42	86
az új szót tartalmazó mondat kérése a tanártól	24	78
tanulótársaktól szójelentés kérése	73	65
a jelentés meghatározása csoportmunka során	35	65
<b>KONSZOLIDÁCIÓS STRATÉGIÁK</b> (a szó megerősítése)		
<b>SZOCIÁLIS STRATÉGIÁK</b>		
a szó jelentésének felfedezése és gyakorlása csoportmunkával	30	51
a tanár a diákok szókétyáit v. szólistáit ellenőrzi	3	39
anyanyelvi beszélőkkel való interakció	–	–
<b>MEMÓRIA STRATÉGIÁK</b>		
a szó jelentésének képi reprezentációjával történő tanulás	–	–
a szó jelentésének képi megjelenítése	50	38
a szónak személyes tapasztalathoz kapcsolása	37	72
a szónak hasonló jelentésű szavakhoz kapcsolása	13	54
a szónak rokon értelmű vagy ellentétes értelmű szavakhoz kapcsolása	41	88
szemantikai térképek használata	9	47
skálák használata fokozatokat kifejező mellékevek esetén	16	62
„memóriafogas módszer”	–	–
„ismerős helyek” módszer	–	–
szavak csoportosítása	–	–
szavak csoportokban ábrázolása a papíron	–	–
új szavak használata mondatokban	18	82
a szavak összekapcsolása történetben	–	–
szavak logikai sorrendbe rakása, kategorizálás	–	–
a szó helyesírásának megfigyelése	74	87

a szó hangzásának vizsgálata	60	81
a szó hangos kimondása	69	91
a szó formájának képi megjelenítése	32	22
a kezdőbetű aláhúzása	–	–
konfiguráció	–	–
„kulcsszavas” módszer	13	31
tövek és toldalékok emlékezetbe vésése	14	61
szófaj emlékezetbe vésése	30	73
a jelentés körülírása	40	77
cognate-szavak használata a tanulás során	10	34
idióma szavainak együttes elsajátítása	48	77
fizikai cselekvés az elsajátítás folyamán	13	49
szemantikai alkotóelemeket szemléltető táblázat használata	–	–

#### KOGNITÍV STRATÉGIÁK

szóbeli ismétlés	76	84
írásbeli ismétlés	76	91
szólisták	54	67
szókérték	25	65
jegyzetek készítése az órán	64	84
a tankönyv szövegének használata	48	76
szólisták hallgatása magnószalagról	–	–
tárgyakra L <sub>2</sub> nevüket tartalmazó cédulák felragasztása	–	–
szótárfüzet vezetése	–	–

#### METAKOGNITÍV STRATÉGIÁK

L <sub>2</sub> nyelvű média alkalmazása (dalok, filmek, hírműsorok, stb.)	–	–
önmaguk tesztelése szótesztekkel	–	–
ütemezett gyakorlás	–	–
új szó átugrása, kihagyása	41	16
többszöri visszatérés ugyanarra a szóra	45	87
a célnyelvi országban való tartózkodás	–	–
a megtanulásra szánt szavak önálló kiválasztása	–	–

### III. A stratégiák használata

Az alábbiakban a felsorolt stratégiák alkalmazásához fűződő megjegyzések, további kutatási eredmények és gyakorlati tapasztalatok következnek.

#### **A szójelentés felismerésére irányuló stratégiák**

Az első csoportba tartozó stratégiák némelyike veszélyeket hordoz magában. A *szóelemek, illetve az összetett szavak elemeinek analízise* téves következtetésekhez vezethet, így ezeket a stratégiákat célszerű a kontextusból való következtetéssel kombinálni, annak kiegészítéseként használni.

A *cognate*-szavak, az L<sub>1</sub> és L<sub>2</sub> nyelvekben meglevő, közös őstől származó, illetve átvett szavak nagy segítséget jelenthetnek (pl. angol *mother* – német *Mutter*), de „hamis barátok” is akadhatnak közöttük, melyek félrevezethetik a tanulót (pl. az angol *actually* szó jelentése: ‘valójában, ténylegesen’ – a magyar tanulók azonban gyakran

próbálják ‘aktuális’ értelemben használni). Ha azonban a tanulónak sikerül feltárnia a jelentést az anyanyelvi pár segítségével, nagy segítséget talál az emlékezetbe véséshez.

A *kontextusból való találgatás* nem kizárólag a nyelvi környezetre utalhat, számos forrás segítheti a megértést: pl. mellékelt képek, a beszédet kísérő mimika, gesztusok, intonáció. – Szűkebb értelemben véve a szöveggörnyezetet, az új szót körülvevő nyelvi információt értjük kontextuson. Ahhoz azonban, hogy ebből ténylegesen sikeres, pontos és hatékony legyen a találgatás, speciális követelményeknek kell érvényesülniük. A tanulónak megfelelő nyelvi szinten kell lennie, az adott témakörben elégséges háttérismeretekkel kell rendelkeznie, és képesnek lennie végigmenni a következtetési folyamaton. Magának a kontextusnak is rendelkeznie kell elégséges utalással, mely lehetővé teszi a következtetést. Ezeknek a feltételeknek a hiánya – főként kezdő nyelvtanulók esetén – sikertelenséghez, frusztrációhoz, illetve téves jelentés-meghatározáshoz vezethet. A folyamat pedig túlságosan lassú lehet. Némely kutató (Hulstijn 1993, in: Schmitt – McCarthy, 1997:238) arra is felhívja a figyelmet, hogy adott helyzetben megértett szó nem feltétlenül rögzül hosszabb távon, ehhez többszöri találkozás kell a szóval, lehetőleg minél sokoldalúbb kontextusokban.

A szótárhasználat terén a kétnyelvű *szótárak* még mindig népszerűbbek a tanulók körében, mint az egynyelvűek, annak ellenére, hogy az utóbbiak általában több információt tartalmaznak. Az új tanulói szótárak pedig, a mélyebb feldolgozást segítő, feladatsorokkal már a kognitív, sőt metakognitív stratégiákat is bevonják.

A kommunikatív nyelvoktatás az „élethűbb” kontextusból találgatás módszerét részesíti előnyben, a tanulók azonban a vizsgálatok szerint *szólistákon*, *szókártyákon*, vagyis kontextus nélkül, izoláltan bemutatott szavakat is igen hatékonyan tanulnak. Felmerülhet a több aspektusú prezentáció: a szólistákon bemutatott, részlegesen (alapjelentésben) megtanult szavak mentális reprezentációját többféle szöveggörnyezetben, periodikusan visszatérő szerepeltetéssel finomítjuk.

### Szociális stratégiák

A tanórán két fő lehetőség merül fel a másoktól való segítségkérésre: a *tanár* és a *diák*társak. Mínt hogy sok tanulóban tovább él a „tanár, mint a tudás kizárólagos letéteményese, autoritás” képzete, az oktató hasznos, megbízható, gyors forrásnak bizonyul. A *diák*társaktól való információszerzés ugyanakkor nem jár azzal a kockázattal, hogy a tanuló nem tudását fedi fel a tanár előtt, így gyakran alkalmazzák. A *csoporthmunka* jellegzetessége, hogy általában növeli a motívációt, és sokoldalú interakciós helyzetet teremt, így több aspektusból is fejleszthet egyszerre. Segíti az információ aktív feldolgozását, növeli az általános együttműködési készséget, és több időt és lehetőséget ad a diákoknak a célnyelv szabad használatára, mint az oktató által „kézi vezérelt” feladatok.

A *szó anyanyelvre fordítása* gyors, félreérthetetlen, és az  $L_1$ -ben meglévő információkat is hozzákapcsolja a szóhoz (asszociációkat stb.). Éppen ebben rejlik azonban veszélye: téves információk is átszarmazhatnak (pl. vonzat-struktúrák), hiszen az  $L_1$  és  $L_2$  szavak ritkán teljesen ekvivalensek használati szabályaik, kollokációik, paradigmikus viszonyaik stb. tekintetében. Másrészt a fordításhoz a tanárnak ismernie kell a tanuló anyanyelvét, s ez nemzetközi csoportokban problémát jelenthet.

A *parafrázisok*, *körülírás* alkalmazása a diákot további önálló gondolkodásra serkenti, s lehetőség a szemantikai mezőben való elhelyezésre, rokon és ellentétes értelmű szavak összekapcsolására az új szóval.

## Konzolidációs stratégiák

### Szociális stratégiák

A csoport és a tanárok szerepéről már szó esett. Kitüntetett szerep jut a külső források között az *anyanyelvi beszélőknek*, hiszen teljesen autentikus inputot szolgáltatva többnyire az élet produkálta valós kommunikációs helyzetekben találkozik velük a nyelvtanuló (jelen esetben elsősorban nem a nyelvtanfolyamokon oktató külföldiekről beszélünk).

### Memória-stratégiák

A legtöbb ide tartozó módszer azon alapul, hogy az új szót a már meglevő ismeretekhez kapcsolja képek vagy csoportképzés alapján.

A kettős kódolás elmélete alapján a verbális és nem verbális kódolás segítheti és megerősítheti egymást, tehát már a kódolás szakaszában megkönnyíthetjük helyzetünket a tárolást és lehívást elősegítő eljárások alkalmazásával. Az *illusztrációk, képek, diagramok* így nemcsak a szemantizációt könnyíthetik meg, hanem a tárolást is, és minden egyes lehívás alkalmával megerősödnek a kétfajta, egymást kölcsönösen előhívó reprezentáció kötelekei. Több kísérletben  $L_2$  szavak párosítása képekkel a tanulás során hatékonyabbnak bizonyult, mint  $L_1$  megfelelőjükkal való párosításuk (Kopstein és Roshal, 1954, in: Schmitt – McCarthy, 1997:212.).

Saját *személyes élmények* alapján történő képi megjelenítések különösen hatékonyak lehetnek. A konkretizálás, pszichés értelemben megfoghatóvá, személyessé tétel az effektív tényezők bevonásával is segít az asszociációk, sokoldalú idegrendszeri kapcsolatok kiépítésében.

Hasonlóképpen, a memória szerveződése – a szavak közötti *asszociációs kapcsolatok*, a jelentésháló – célszerűvé teszi a kapcsolódó szavak együttes prezentációját. Jelentésbeli kapcsolatok alapján az egy csoportba tartozó szavak gyorsabban megjegyezhetők, majd lehívhatók (pl. *gyümölcsök – alma, szőlő, banán ...*). Kísérletekben egy azonos szemantikai mezőbe tartozó szó elhangzása után gyorsabban reagál az alany a kívánt szó lehívásában, mint semleges szavak után. Úgy tűnik tehát, hogy egy-egy szó alkalmazása aktiválja valamilyen szinten a hozzá kapcsolódó többi szót is. A szinonímák, antonímák, hiponímák így erősíthetik egymást a memóriában. Megfelelő bevitelükre használhatunk pl. szemantikai térképeket, szemantikai összetevőket szemléltető táblázatokat.

A különböző fokozatokat kifejező mellékneveket, határozókat *skálákon* szemléltethetjük (pl. *óriási, hatalmas, nagy ... kicsi*).

Speciális memória-stratégiák is léteznek a szemantikailag nem kapcsolódó szavak képzetek segítségével történő összekapcsolására. A *memóriafogasok* használatának lényege, hogy egy memóriafogas-sort alakít ki a tanuló (egy szó/kép-sort), melynek aztán minden egyes tagjához hozzárendelhet egy megtanulandó szót, azaz közös mentális képet kreál a „fogas-szó” és az új szó segítségével. A felidézés során a közös képről beugrik a hozzárendelt szó. Franciául tanuló angol diákokkal végzett kísérletben a memóriafogasok alkalmazásával kétszer annyi szót sajtátítottak el a diákok, mint a mechanikus ismétlő memorizálással (Paivio és Desrochers, 1979, in: Schmitt – McCarthy, 1997:213.).

Az *ismerős helyek* módszerében a tanuló egy ismerős helyszínt (utcát, házat) képzeletben végigjárva, annak egyes pontjain helyezi el az új információt. A felidézés során



sorjában újra végigjárja az útvonalat, az egyes pontokhoz asszociatíván társított információt begyűjtve. Ez a módszer is mintegy dupla mennyiségű szó megjegyzését tette lehetővé Bower 1973-as kísérlete szerint.

A szavak csoportosítása ösztönösen természetes folyamatnak tűnik. Ha már a bemutatásuk is így történik, ezzel megkönnyítjük az emlékezetbe vésést, hiszen a strukturált információ bevitele és tárolása is hatékonyabb, mint a strukturálatlané. Nemcsak a már fent említett szemantikai csoportokat használhatjuk azonban fel, hanem például a papíron is elhelyezhetjük a szavakat különböző alakzatokban. Az új szavakat tartalmazó, összefogó mondatok, történetek is hatékonyak bizonyulnak.

A lehívást segítheti a szó *formai elemeire* való összpontosítás is: a leírt forma vagy a hangalak tanulmányozása. Az első betű, a hangsúly-minta, a szóhosszúság mind fontos információ a szavak tárolása során. Amikor például a „nyelvünk hegyén” van egy szó, számtalan információt tudunk róla mondani, csak éppen magát a szót nem, s gyakran egy hasonló hangzású szó aktiválódik helyette. Ezért egy rímelő szó keresése, a kezdőbetű kiemelése színessel, esetleg a szó körberajzolása segíthet a későbbi felidézésben.

A *kulcsszavas* módszer egyesíti a két nyelvben meglévő fonológiai formákra és a jelentésekre való támaszkodást. A módszer lényege, hogy a tanuló keres egy szót saját nyelvén, melynek hangzása hasonlít a célnyelvben elsajátítandó szóhoz. Ezután egy olyan képet hoz létre elméjében, amelyben az anyanyelvi szó jelentése kapcsolódik a célnyelvi szó jelentésével (pl. angol *hut* – magyar *hat* szó kapcsolódhat hat kis kunyhó képében). A későbbiekben az  $L_2$  szó hallatán felidéződik e kép, és így a szó jelentése. A módszer hatékonyságára vonatkozó adatok kissé ellentmondóak, Atkinson és Raugh 1975-ös és Pressley 1982-es vizsgálatai (in: Schmitt – McCarthy, 1997:214.) igen hatékonyak találták, míg más, csoportokban oktatott alanyok nem tudták jól hasznosítani. Problemátikus lehet az anyanyelvben megfelelő hangzású szót találni, viszonylag hosszú időt vesz igénybe az asszociatív képek kreálása, és a módszer újdonság-erejét veszítve többnyire háttérbe szorul a felszínebb, de már bejáratott technikák mellett a tanulók többségénél. Azt is kritikaként hozzák fel, hogy inkább csak a hallás utáni megértésnél hasznos, a produkciónál kevésbé.

Különös jelentőséget tulajdonítanak az utóbbi időben a *frazeológiai egységek* elsajátításának. Nattinger és De Carrico (1992) felhívják a figyelmet arra, hogy a szókincs nagy részét valójában nagyobb egységek, tömbök, kifejezések részeként sajátítjuk el (idiómákban, közmondásokban, megszilárdult kifejezésekben, klisékben). Ezért ezt javasolják elsődleges oktatási módszerként. Később aztán sor kerülhet a kifejezés egyes elemeinek analizésére, egyedi jelentések asszociációinak és használati szabályainak kiépítésére.

Itt megjegyzem, hogy bonyolult nyelvtani jelenségeket is kezelhetünk a lexika szintjén ezzel a módszerrel. Akár kezdők is könnyedén használhatják az első angolórán a feltételes módot (*I'd like to sit down.*), a szenvedő szerkezetet (*I was born...*), vagy a kérdő szórendet (*How do you do.*), ha azt nem nyelvtani jelenségként vezetjük be, hanem a lexika szintjén, mint adott szituációban használatos állandósult kifejezést. A későbbiekben pedig ezek a kifejezések a nyelvtani elemzések alapjául szolgálhatnak.

A tömbökben való tanulás csökkenti a hibák lehetőségét mind nyelvtani szempontból, mind a lexikai választások szintjén, hiszen így nem jönnek létre érvénytelen kollokációk, a tanuló nem hagyatkozik például tükörfordításra anyanyelvéből, hanem a célnyelvben szokásos kifejezést tudja alkalmazni adott szituációban. A hosszabb kifeje-

zések használatában való otthonosság pozitív hatással van a hallásértésre és olvasott szövegek megértésére is, hiszen nem kell összerakosgatni a kifejezés jelentését elemeiből, így a feldolgozás sebessége és hatékonysága javul.

A *fizikai cselekvés* gyakran ösztönösen összekapcsolódik a tanulással. Asher (1977) egész nyelvpedagógiai módszert épített rá, a Teljes Fizikai Válasz (TPR) módszerét. Ez főként kezdőknél alkalmazható. Szintén a különböző memóriefajták összekapcsolásán, kölcsönös stimulációján alapul.

A *szemantikai összetevőket* jelölő táblázatok használata főként abban segít, hogy megfelelő asszociációk épüljenek ki, a hasonló szavak közötti jelentésbeli és kollokációs különbségeket tudjuk általa szemléltetni.

### Kognitív stratégiák

A feldolgozás mélységére vonatkozó hipotézis („Depth of Processing Hypothesis”, Craik és Lockhart, 1972, in: Schmitt – McCarthy, 1997:215) szerint minél sokoldalúbb és mélyebb az új szóval való kapcsolat, annál valószínűbb, hogy az beépül a mentális rendszerbe. Így a szóval való munka, annak részletes tanulmányozása, leírása, körülírása, más hasonlóktól való megkülönböztetése, nem nyelvi, életszerű feladatokban való felhasználása, saját tapasztalathoz való kötése segíti az elsajátítást.

Ehhez képest a felszínesebb feldolgozás, a *szóbeli vagy írásbeli ismételtetés* kevésbé hatékony az elméletek alapján. A gyakorlatban azonban ezek igen széleskörűen elterjedt és alkalmazott módszerek, és kiváló nyelvtanulók is gyakran alkalmazzák őket. Valójában a bemutatás és értékelés hazánkban is elterjedt módszerei, a szólisták és szódolgozatok arra kondicionálják a tanulókat, hogy listák alapján tanulják a szavakat. Szinte azt mondhatnánk, a szólisták alkalmazása metakognitív stratégiának számít ebből a szempontból, hiszen a számonkéréshez való alkalmazkodás eszköze egyben. A későbbiekben még további példákat látunk majd arra, hogyan befolyásolják az oktatás módszerei a tanulói gondolkodást és magatartást.

A *szókártyák* lehetővé teszik a szavak manipulációját, csoportosítását, bárhol használhatók; hátrányuk, hogy nélkülözik a kontextust.

A tanulók saját *jegyzeteik* formájában (a tankönyvek szélén, szótárfüzetekben) saját egyéni reflexióikat is beleviszik a tanulásba, de szívesen felhasználják a tankönyvekben adott speciális szókincsfejlesztő részeket is.

Kevesen veszik a fáradságot, hogy *tárgyakra cédulákat* ragasszanak az  $L_2$  nevükkel. Sajnos, ez a módszer korlátozott szókincsre terjedhet ki, de változatosabbá teheti a stratégiai repertoárt.

A szavak *felvétele magnószalagra* hasznos lehet főként azoknak, akik auditív módon tanulnak a legkönnyebben, illetve egyéb tevékenységgel párhuzamosan tudnak csak időt szakítani a nyelvtanulásra (például autóvezetés közben hallgatják). A megfelelő mennyiségű nyelvi input létrehozásában egyébként akár teljességében meg nem értett anyag hallgatása is hasznos lehet.

A *szótárfüzetek* kezdenek kimenni a divatból, pedig újabb technikák használatával a puszta szólistákon túllépve motiváló, egyedi, kreatív segédanyagok jöhetnek létre. A tanuló egyedi tanulási stílusának felfedezése során és után illusztrálhatja, visszavisszatérhet egy szóhoz, hogy használatáról új információt vezessen bele, feldolgozhatja szemantikai térképek formájában, és az olvasó fantáziájára – s persze a tanulókéra – bízunk, hogy folytassa a sort.

### Metakognitív stratégiák

A metakognitív stratégiákat arra használják a diákok, hogy szabályozzák saját tanulási folyamataikat, áttekintsék, megtervezzék, nyomon kövessék és értékeljék őket. Mint már említettük, az *anyanyelvi beszélő*kel való sorozatos interakció is ide tartozhat. Diákok körében népszerű volt a levelezés; ma ennek számítógép segítségével felgyorsított és sokoldalúbbá tehető változatait használhatjuk. Még nemzetközi projektum-munkák megvalósítására is lehetőség van.

A tömegkommunikáció és a globalizáció lehetőséget ad egyéb *autentikus források*hoz való hozzáférésre: filmek, tévé- és rádióprogramok, újságok, könyvek és Internet-oldalak állnak rendelkezésre.

Leghatékonyabb természetesen az idegen nyelv természetes környezetében, a *célnyelvi országban* töltött „merülési gyakorlat”, s többen ezt is tudatosan beépítik a tanulás folyamatába. (Bár ahhoz, hogy a nyelvtanulásra és gyakorlati munkatapasztalatokra való törekvés összekapcsolása külföldi gyakorlat során olyan népszerű, sőt gyakran évhalasztást eredményez utolsó éves főiskolai hallgatók körében, valószínűleg az is hozzájárul, hogy addigi nyelvtanulásuk nem vezetett a kívánt eredményre.) Valójában azonban ez is akkor a leghatásosabb, ha a tanuló elégséges nyelvi alappal rendelkezik, melynek segítségével helyesen értelmezi, és a megfelelő helyekre építi be az inputot (a nyelvtanulási szintek elvéről részletesebben ld. Bárdos, 2000:80).

A tanulási folyamat tervezéséhez hasznos tudni, hogy a rendszeres *ismétléseknek* nagy szerepe van a bevitt információ megerősítése szempontjából. A felejtés nagy része közvetlenül az információ bevitele után megy végbe, később a felejtési görbe ellaposodik. Ezért érdemes 5–10 perccel a tanulási periódus után, majd 24 óra múlva, egy hét, egy hónap és hat hónap múlva újra átismételni a tanultakat. Ha az ismétlés elmarad – minthogy egyes vizsgálatok szerint 5–16, vagy még több alkalommal kell találkozni egy szóval, hogy megragadjon (Nation, 1990, in: Schmitt – McCarthy, 1997:217) – elég kicsi a valószínűsége, hogy véletlen újbóli találkozások útján rögzül a tanult új szó.

Az *öntesztelés* motivációt ad, ugyanakkor visszajelzést is arról, a megfelelő tanulási stratégiát használja-e a diák, vagy váltania kellene, mert az nem hatékony.

Minthogy a létező összes célnyelvű szót nem tanulhatja meg a diák, döntéseket kell hoznia arról is, mit érdemes megtanulni. Így stratégiának tekinthető az is, ha *kihagy, átugrik* bizonyos kevésbé fontosnak ítélt szavakat.

## IV. A stratégiák használati gyakorisága és hasznosságának szubjektív megítélése

Schmitt vizsgálata arra is kiterjedt, mennyire használják a tanulók az egyes stratégiákat (ld. a táblázat „hasznosság” oszlopának adatait). A válaszadókat arról kérdezték, használnak-e egy adott stratégiát, vagy nem, így arról nincs információ, hogy pontosan milyen gyakran használják az egyes stratégiákat. A gyakoriság alapján mindenesetre úgy tűnik, a jelentés meghatározásában a kétnyelvű szótárak használata vezet, majd a kontextusból találgatás és a társak megkérdezése következik.

A szó „konszolidációja” során a szóbeli és írásbeli ismétlés vezet, a helyesírás tanulmányozása és a szó hangos kimondása előtt.

Úgy tűnik, hogy az életkor, illetve a nyelvtudás előrehaladtával a tanulók változtatják a stratégiákat, és a mechanikus ismételtetés, egyszerűbb stratégiák használatától egyre inkább eltolódnak az interaktív és kognitív stratégiák felé. (A Schmitt által kö-

zölt vizsgálatban felső tagozatos, középiskolás, egyetemista diákok és felnőtt tanulók vettek részt.)

## V. A stratégiák a tanulási folyamatban

A tanulás- és oktatáskutatás újabb eredményei előtérbe helyezik a tanulásnak, mint konstruktív folyamatnak a megközelítését a korábbi ismeret-transzfer, befogadás értelmezéssel szemben (de Corte, 2001). Az oktatás holisztikus megközelítésének, a tanítási-tanulási folyamat komplex szemléletének fontos eleme a tanulás önszabályozó minősége, mely a tanulási folyamat tudatosságát, azaz tervezését, monitorozását, analízisét és a rá való reflexiót jelenti (Molnár, 2000).

A metakogníció, a tanulásról és gondolkodásról való tudás egyik alapvető követelménye az önszabályozásnak, s a tudatos tanulási stratégiák ennek részét képezik. Itt kell megemlítenünk, hogy a „stratégia” meghatározása tekintetében valójában nincs teljes egyetértés a szakirodalomban, bizonyos szerzők csak a tudatosan alkalmazott eljárásokat tekintik annak, míg mások a nem tudatosult folyamatokat is (pl. Faerch és Kasper, 1983; Oxford, 1990). Jómagam ehelyütt a nem tudatosan alkalmazott módszereket is a „stratégia” meghatározással illetem, részben azért, mert a fentebb hivatkozott vizsgálatok sem különítették el a két csoportot, s a vizsgálati módszerek (többnyire zárt, előre megadott válaszokból való választás) sem alkalmasak utólag annak kimutatására, hogy hol álltak a vizsgálati személyek a kutatást megelőző, szokásos mindennapi alkalmazásnál a tudatos – nem tudatos kontinuumban; részben pedig azért, mert az „ösztönös” módszerek is tudatossá tehetők, s mint később látni fogjuk, gyakorlati eredményesség szempontjából nem feltétlenül van szignifikáns eltérés a stratégiák tudatos vagy nem tudatos alkalmazása szempontjából.

A tanulási folyamat konstruktív szemlélete az oktatási módszerek megújítását is magával vonja. A számos aspektus közül mi most az önreflexiót emeljük ki. Az utóbbi fejlesztése iránti igény hívta életre a tanulói stratégiák feltárására irányuló kutatásokat, melyek a listaszerű felsorolásoktól a taxonómiák, rendszerek megteremtéséig, majd azok elemzéséig és a gyakorlati implikációk kidolgozásáig terjednek, amire fentebb mi is kísérletet tettünk.

A metakognitív szemléletmód alapján a gondolkodási folyamatra vonatkozó tudás segítségével hatékonyabbá tehetők a tudati folyamatok (a problémamegoldás, induktív gondolkodás stb.), tehát logikus, hogy a stratégiákat tudatossá téve fejlesszük. A nyelvtanulás esetén azonban néhány elemző szerint komplexebb a helyzet. Itt ugyanis éppen a tudatosság kiküszöbölése lenne a hosszabb távú cél, az anyanyelvi szintű, ösztönös nyelvhasználat elérése.

Másrészt kérdés, hogy lehet-e egyáltalán stratégiákat tanítani, hogy mi a jelentősége a stratégiák használatának, hasznosak-e, megéri-e az oktatásukra fordított idő. Felmerül tehát a stratégiai tréning hasznosságának kérdése. A kutatók véleménye megoszlik e kérdésben (Oxford, 1990; Sökmen, 1997).

A stratégiák alkalmazásával kapcsolatban hazánkban is folynak kutatások. A Szegei Tudományegyetem és a Pécsi Tudományegyetem 2001-es közös kísérletében például Nikolov Marianne és kutatócsoportja hatodik osztályos tanulók feladatmegoldó stratégiáit vizsgálta olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. A kapott eredmények tehát általános feladatmegoldó stratégiákat is tartalmaznak, de mivel idegen nyelvi szövegek feldolgozására irányultak a feladatok,

számos specifikusan nyelvi stratégia is felmerült (pl. ismeretlen szó kiemelése, nyelvi szabály alkalmazása, *cognate* felismerése), ezért érdemes ehelyütt is megemlékezni némely következtetésről.

A stratégia-használat terén jelentős egyéni különbségek mutatkoztak, és nem igazolódott be az a feltevés, hogy a jól teljesítők több stratégiát használnak; néhány kiváló eredményt produkáló diák szinte alig használt stratégiákat (például csak fordított), míg mások sokfélést és gyakran. Hasonlóan vegyes kép bontakozott ki a gyengén teljesítők körében. Nem derült ki egyértelműen, hogyan profitálnak jobban a kiválóan teljesítők a stratégiák használatából. A kutatók a hangosan gondolkodtatás módszerét használva azt találták, hogy néhányan tudatosan használtak egyes stratégiákat, mások nem tudatosan, a teljesítménnyel azonban nem volt összefüggés. A többség nem mutatta jelét, hogy tudatosan alkalmazza a stratégiákat. Úgy tűnik azonban, az oktatás módja is befolyásolja az (öntudatlan) stratégia-alkalmazást, például gyakori volt a szópár és struktúrapár keresése, aminek valószínűsíthető oka a gyakori órai használat. Úgy tűnik tehát, a „stratégiai tréning” nem tudatos is lehet. A feladatmegoldó és nyelvi, köztük a szókincsre irányuló stratégiákat érdemes tehát a tanulási stratégiákkal és a tanítási-tanulási folyamattal összhangban vizsgálni.

Más kutatók például azt találták problémamegoldásra irányuló kutatásaikban, hogy az adott terület gyakorlott szakértői sokkal több időt fordítanak a megoldás során a feladatmegoldás megszervezésére (tervezésre, folyamatelemzésre és értékelésre), mint a kezdők (de Corte, 2001). A metakogníció markánsabb működése tehát a fejlettebb megközelítés jele és feltétele egyben. A metakogníció ugyanakkor, úgy tűnik, nem függ az intelligenciától, a stratégiák fejlesztése így mindenkinél sikeres és hasznos lehet.

A tanulási folyamat konstruktív szemléletének másik fontos összetevője a szókincs-elsajátítási stratégiák elemzése szempontjából a tanulás kollaboratív, együttműködő jellege. Mint láttuk, bizonyos kutatók a szociális, affektív jellegű, interperszonális cselekvéseken alapuló stratégiákat külön csoportba gyűjtik. Valójában a nyelvtanulás és valós nyelvhasználat folyamán természetes a társaktól, tanártól, anyanyelvi beszélőktől való segítségkérés, hiszen a közös cél, a hatékony kommunikáció ezt adott esetben megkövetelheti. Ezeknek a stratégiáknak a szélesebb körű alkalmazását is tovább segíthetik azonban a közös munkálkodást követelő projektumok, illetve a tanulókkal kapcsolatos megfelelő meggyőződések (*beliefs*) kialakítása. A fent említett magyar kísérletben például a szociális stratégiák közül a segítségkérést alig és csak az igen gyengén teljesítők alkalmazták. A segítségkérés hiánya, a szociális stratégiák minimális jelenléte valószínűleg a szituációval (felmérés) és a tanulói szereppel kapcsolatos meggyőződések, és a tanulói szokások következménye volt. Eszenyi Réka (2001) kommunikációs stratégiák használatára vonatkozó kísérlete során ugyanakkor a diákok előszeretettel alkalmaztak (volna) szociális stratégiákat a szókincs tekintetében is. Itt a magyarázat a kísérletvezető személyének ismert volta lehet, s a vizsgált főiskolás korosztály tanulói magatartásának tágabb spektruma az általános iskolásokhoz képest.

Mindezen eredmények mellett, s ugyanakkor figyelembe véve a szakirodalom következtetéseit és saját tapasztalataimat, úgy tűnik, a stratégiai fejlesztés különböző formákban nyilvánulhat meg a gyakorlatban. Lehetséges a metakognitív folyamatok beindítása, tudatossá téve a lehetséges stratégiákat, és ösztönözve a tanulót azok kipróbálására, s annak felfedezésére, melyek az ő egyénileg hatékony lehetőségei. Másrésztől a mindennapi oktatás során implicit kialakíthatók és fejleszthetők stratégiák,

hatékony alkalmazásuk nem feltétlenül függ attól, tudatosulnak-e a tanulóban. Ugyanakkor a stratégiák kialakítása folyik akkor is, ha ennek maga a tanár sincs tudatában, az, hogy hogyan tanítunk, befolyásolja, hogyan gondolkodik a gyerek az idegen nyelven. Érdemes tehát áttekinteni praxisunkat ebből a szempontból.

## Irodalom

- Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford University Press: New York.
- Alvermann, D.– Swafford, J. (1989). „Do Content Area Strategies Have a Research Base?” *Journal of Reading Vol. 32, Nr. 5.* (1989. február). pp.388–394.
- Asher, J. J. (1977). *Learning Another Language Through Actions*. Sky Oaks: Los Gatos, CA.
- Atkinson, R. C. és Raugh, M. R. (1975). „An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary.” *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 104, pp.126–133.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Beyersdorfer, J. M. – Schauer, D. K. (1989). „Semantic Analysis to writing: Connecting Words, Books and Writing.” *Journal of Reading*, Vol. 32, Nr. 6 (1989. március), pp. 500–508.
- Bower, G. H. (1973). „How to ...uh...remember.” *Psychology Today* 7, pp.63–70.
- Candlin, C. N. (1995). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman: London.
- Carter, R. – McCarthy, M. (1998). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman: London.
- Carter, R. (1988). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. Routledge: London.
- Collins, A. M. – Quilian, M. R. (1969). „Retrieval Time for Semantic Memory.” *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 8, pp. 240–248.
- Cook, L. K. és Mayer, R. E. (1983). „Reading Strategies training for meaningful learning from prose.” In: M. Pressley és J. Levin (szerk.) *Cognitive Strategy Research*. Springer Verlag: New York.
- de Corte, E. (2001). Tanulás- és oktatáskutatás: újabb eredmények és kihívások. Előadás az I. Országos Neveléstudományi Konferencián. Budapest, 2001. október 25.
- Digby, C. – Myers, J. (1991). *Making Sense of Vocabulary*. Prentice Hall: London, New York.
- Edwards, A. T. – Dermott, R. A. (1989). „A New Way with Vocabulary.” *Journal of Reading*, Vol. 32, Nr. 6 (1989. március), pp. 559–61.
- Elley, W. B. (1989). „Vocabulary Acquisition from Listening to Stories.” *Reading Research Quarterly*, Vol. 24, Nr. 2 (1989. tavasz), pp.174–187.
- Eysenck, M. W. – Keane, T. M. (1990). *Cognitive Psychology*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.: Hove.
- Eszenyi, R. (2001). A kommunikációs stratégiák taníthatósága. Előadás a Veszprémi Akadémiai Bizottság „Fiatal Kutatók Napján”.
- Eysenck, M. W. – Keane, T. M. (1997). *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Faerch, C. és Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman: London.
- Gairns, R.–Redman, S.(1986).*Working with Words*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of Teaching English*. Longman: London és New York.
- Hulstijn, J. (1993). „When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables.” *Modern Language Journal* 77, pp. 139–147.
- Jenkins, J. R. (1989). „Two Approaches to Vocabulary Instruction: The Teaching of Individual Word Meanings and Practice in Deriving Word Meaning from Context.” *Reading Research Quarterly*, Vol. 24, Nr. 2 (1989. tavasz), pp. 215–35.
- Kitao, S. K. – Kitao, K.(2001). *The History of English Teaching Methodology*. Lancaster University, <http://www.lants.at.uk>

- Klesius, J. – Searls, E. (1991). „Vocabulary Instruction (Research into Practice).” *Reading Psychology*, Vol. 12, Nr. 2 (1991. április- június), pp.165–171.
- Kopstein, F. F. és Roshal, S. M. (1954). „Learning foreign vocabulary from pictures vs. words.” *American Psychologist* 9, pp. 407–408.
- Levin, J. (1984). A Comparison of Semantic- and Mnemonic-Based Vocabulary-Learning Strategies. *Reading Psychology*, Vol. 5, Nr. 1–2, pp.1–15.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. LTP: Hove.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press. Oxford.
- Molnár, É. (2000). Önszabályozó tanulás. Kézirat. Szeged.
- Morgan, J. – Rinvoluceri, M. (1995). *Vocabulary*. Oxford University Press. Oxford.
- Nattinger, J. R. – DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House: New York.
- Nikolov, M. (főszerk.) (2000). *English Language Education in Hungary I. A Baseline Study*. The British Council Hungary, Budapest.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House: Boston.
- Paivio, A. és Desrochers, A. (1979). „Effects of an imagery mnemonic on second language recall and comprehension.” *Canadian Journal of Psychology* 33 (I), pp. 17–28.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations*. Oxford University Press: Oxford.
- Phelps, S. – Smith, L. L. (1989). „Microcomputer Applications for Content Area Vocabulary.” *Reading Horizons*, Vol. 29, Nr. 2 (1989. tél), pp. 103–9.
- Pressley, M. (1982). „The Keyword Method Compared to Alternative Vocabulary-Learning Strategies.” *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 7, Nr. 1. (1982. január), pp.50–60.
- Pressley, M. (1982). „Mnemonic versus Nonmnemonic Vocabulary-Learning Strategies.” *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, Nr. 5 (1982. október), pp.693–707.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Richek, M. A. (1988). „Relating Vocabulary Learning to World Knowledge.” *Journal of Reading*, Vol. 32, Nr. 3 (1988. december), pp.262–67.
- Riddell, C. B. (1988). „Towards a More Active Vocabulary.” *English Journal*, Vol. 77, Nr. 8, pp. 50–51.
- Rosch, E. (1978). „Principles of Categorization.” In: Rosch, E. – Lloyd, B. B. (szerk.): *Cognition and Categorization*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.: Hillsdale, N. J.
- Schmitt, N. – McCarthy, M. (szerk.) (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press: Oxford.
- Smith, C. B. (1988). Building a Better Vocabulary. *Reading Teacher*, Vol. 42, Nr 3 (1988. december), pp. 238.
- Sökmen, A. J. (1997). „Current trends in teaching second language vocabulary.” In: Schmitt, 1997.
- Spolsky, B. (1999). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahl, S. A. – Fairbanks, M. M. (1986). „The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-based Meta-Analysis.” *Review of Educational Research*, Vol. 56, Nr. 1 (1986. tavasz), pp.72–110.
- Stallman, A.C. (1990). „Are ”New” Words Really New?” *Reading Research and Instruction*, Vol. 29, Nr. 2 (1990. tél), pp. 12–29.
- Wodak, R. – Corson D. (szerk.) (1997). *Encyclopedia of Language and Education*. Kluwer Academic Publishers: Boston, London.

# Etimológiai játékok a nyelvtanításban

## Bevezetés

A nyelvi kreativitás egyik legpregnansabb megjelenési formája a nyelvi játék. Ennek fogalma különbözőképpen értelmezhető: pedagógiai-módszertani megközelítésben nyelvi játék minden a nyelvi kompetencia fejlesztését szolgáló játék, például a szerepjáték is. A köznapi szóhasználatban még tágabban értelmezik a kifejezést, s ide sorolják többek közt a rejtvények egy részét is. Eszerint a nyelvi játékokhoz tartozik például az *akrosztichon*, amikor is a verssorok kezdőbetűi vagy szótagjai értelmes szót alkotnak; ide sorolható az *anagramma* is, melynek lényege abban áll, hogy betűk felcserélésével más értelmes szó keletkezik; vagy megemlíthetjük még az ún. *palindromot* is, azaz olyan szavakat, amelyeket visszafelé olvasva vagy ugyanazt a szót, vagy más értelmes szót kapunk, s a sort még sokáig folytathatnánk.

Dolgozatomban azonban szűkebben értelmezem a nyelvi játék fogalmát: a nyelvi jelekkel, a jelrendszer és a kommunikáció szabályaival való kísérletezést, a normától eltérő, s ezért meglepő nyelvhasználatot értem rajta. A nyelv játékos felhasználásának a lényege valójában mindig ugyanaz: eltérés a normától, a megszokottól.<sup>1</sup> A nyelvi játék alapszabálya abban áll, hogy a befogadót meglepjük, azaz érdeklődését egy váratlan fordulattal keltsük fel (vö. Dittgen 1989:43). A nyelvi játék a nyelvvel való kreatív bánásmód eredménye, és akkor éri el hatását, ha nem válik talánnyá, azaz ha a fogadó számára a meglepetés, a rácsodálkozás erejével hat ugyan, de megfejthető.

Ahogy említettük, a nyelvi játék a normától való eltéréseken alapul, ez azonban nem egyenértékű a hibával, amelyet a fogadó egyértelműen negatívan értékel. Hibának tartjuk ugyanis azokat az eltéréseket, amelyek mögött nem feltételezünk kommunikációs szándékot. A normától való eltérés értékmérője tehát az intenció, a szándékosság megléte, illetve annak hiánya.

A szándékos eltérések, azaz a nyelvi játékok többletértéke abban rejlik, hogy a szabályok akaratlagos megsértésével a szövegnek olyan többletjelentést kölcsönöznek, melyre a szabályszerű nyelvi megformálás nem lenne képes. A nyelvi játékokban rejlik funkcionális eltérések kommunikációs értéke abban nyilvánul meg, hogy a szöveget feltűnővé, meglepővé teszik; eredetiek, találékonyak, humorosak; többértelműek, rejtvényt tartalmaznak; képesek bonyolult összefüggéseket egyszerűen és kevés nyelvi jellel kifejezni; többféle illokúciós aktust egyszerre megfogalmazni, pl. informálni, kommentálni, emocionalizálni stb.<sup>2</sup>

Ulrich (1999:13kk.) szerint ahhoz, hogy az eltérést nyelvi játéknak tekinthessük, négy feltételnek kell teljesülnie. Ezek magyarul összefoglalva a következők:



1. Térj el célzottan és konzekvensen egy általánosan érvényes és követett nyelvi szabálytól!
2. Törekedj a kétértelműsége! Ne hagyj, hogy gyorsan és teljesen világossá váljon, hogy valójában mit is akarsz mondani, vagyis hogy megnyilatkozásoddal mit akarsz elérni!
3. Fogalmazd úgy a szöveged, hogy ne legyen azonnal érthető, a kíváncsi befogadó azonban értelmes mondanivalót várjon el tőle, és ennek a mondanivalónak a megtalálásában remélje meglelni a szövegben rejlő rejtvényt!
4. Fejezd ki magad úgy, hogy az elsődleges mondanivalód mögött legyen egy másodlagos is!

A „játékszabályok” alapján a nyelvi játékok általános jellemzői röviden így foglalhatók össze (vö. Ulrich i.m. 26):

- a normától való szándékos eltérés;
- (rendszerfüggő vagy kontextuális) ambiguitás, azaz két-, illetve többértelműség;
- meglepetés, poén, rejtvény és
- egy másodlagos olvasat létrehozása.

A normától való eltérések a nyelv különböző szintjein figyelhetők meg.<sup>3</sup> Ezek közül tanulmányomban csak a szemantikai nyelvi játékokra, azon belül a *lexikai ambiguitáson alapuló nyelvi játékok* egy fajtájára, az *etimológiai játékokra* térek ki, ezen belül is különös figyelmet szentelek az összetett szavaknak. Célom részben ezeknek a nyelvi játékoknak az osztályozása és bemutatása, valamint annak feltárása, hogyan válnak a nyelvi játékok itt bemutatott fajtái különböző szövegfajták/funkcionális stílusok meghatározó elemeivé. A szövegpéldák elsősorban magyar és német viccek, de helyet kapnak reklám- és sajtónyelvi példák is.

A vizsgálat során abból indultam ki, hogy a nyelvi játékon alapuló szövegeknek az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásban is helyet kell kapniuk. A nyelvi játékok felismerése ugyanis növeli a nyelvi tudatosságot, ezáltal a beszélő nyelvi kreativitására is kihatással van. A másik alapelv az, hogy az idegen nyelvi példákat is magyar nyelvi példákkal együtt, azokkal összevetve kell vizsgálni, mert ily módon – a kontrasztív szemlélet megvalósulásával – a nyelvi tudatosság kétszeresen is fejleszhető. A kontrasztív szemlélet megvalósulását segíti az is, ha a fordíthatóság – illetve fordíthatatlanság – kérdésére is kitérünk magyar-német, illetve német-magyar viszonylatban.

Az *etimológiai játék* terminust tág értelemben használom, ide sorolok minden olyan interpretációs nyelvi játékot, amelynek során egy szót más szavakkal hozunk elhomályosult etimológiai vagy népetimológiai kapcsolatba. Mielőtt rátérnénk az egyes típusok tárgyalására, foglaljuk össze ezeknek a nyelvi játékoknak az általános jellemzőit!

Az etimológiai játékok hátterében valójában a beszélőnek az a törekvése húzódik meg, hogy a szavak motivációját, a szavak motivációs struktúráját megértse, azaz összefüggést találjon a formatív és a jelentés között. Beszélt nyelvi fordulattal élve úgy is fogalmazhatunk, hogy a beszélő megpróbálja megérteni, hogy miért éppen úgy nevezük a dolgokat. Ezt a kérdést sokszor nem egyszerű megválaszolni, hiszen a nyelvi jelek motivációjuk szempontjából igen változatos képet mutatnak. Károly (1970:346) első lépésben *motiválatlan* és *motivált lexémákat* különböztet meg, majd a *motiváltakat közvetlenül motiváltakra* (hangutánzó és hangulatfestő szavak) és *közvetve motiváltakra* osztja.<sup>4</sup> A közvetve motivált lexikális elemek ismét két csoportot alkotnak: a *szemantikailag motiváltak* csoportjába tartoznak a többjelentésű lexémák, azaz a metaforikus

és metonimikus névátvitelek (vö. Károly uo. és Schippan 1992:100). A közvetve motivált lexikális elemek másik csoportját a *szervezetileg-szemantikailag motivált lexémák* alkotják, ezen belül az egyszavas szervezeteknél képzett, igekötős és összetett szavakat kell megemlíteni, a többszavas lexikális elemeknél frazémákat és idiómákat. Ezeknél a lexikális elemeknél beszél Schippan (i.m. 97) *morfematikus motivációról*.

A nyelvi játékok céljára leginkább ez utóbbi csoport, főként a valamilyen szóalkotási eljárással keletkezett (képzett vagy összetett) szavak alkalmasak. Ezek esetében ugyanis a szót alkotó morfémák jelentéseiket „beleviszik” az új szóba, ugyanakkor az új szó jelentése nem mindig az őt alkotó morfémák jelentéseinek pusztá összege. A szó motivációs struktúrája el is homályosulhat az idők folyamán, gondoljunk csak például olyan szavakra, amelyek ún. unikális morfémát tartalmaznak (vö. pl. ném. *Himbeere* ’málna’, *Brombeere* ’szeder’, vagy az egyedi kötött morfémának tekinthető *-batka* a *fabatka* szóban – vö. *fabatkát*, azaz semmit *sem ér* vmi). Ha azonban a beszélő – meglévő nyelvi kompetenciájára támaszkodva – mégis valamiféle motiváltságot keres a szóban, azaz etimológiai összefüggéseket próbál felfedezni, akkor ez sokszor népetimológiai szószármaztatáshoz vezet. A népetimológiai folyamatok azonban a beszélő tudatában spontán zajlanak le, míg a nyelvi játék lényege éppen abban áll, hogy a beszélő ezeket a folyamatokat tudatosan idézi elő, s akarattal, a humorkeltés céljával teremt népetimológiai összefüggéseket, a normától eltérő interpretációkat.

## 1. Népetimológiai szószármaztatás

Vannak tehát olyan viccek, amelyeknek a poénja abból fakad, hogy két szó etimológiai, pontosabban népetimológiai összefüggésbe kerül – például hangzásbeli hasonlóság alapján –, jóllehet az egy tőről való származtatás valójában helytelen.

Névtelen levelet kap a rendőr. Olvassa, olvassa, de nem érti.

– Őrmester úr, mi az, hogy **ivadék**? – kérdi a felettesétől. Az őrmester gondolkodik egy ideig, majd felcsillan a szeme:

– Hát a sör meg a bor!

Az *ivadék* az *iszik* igével nincs etimológiai rokonságban. A TESz (II: 249k.) szerint ugyanis az *ivadék* az *ívik* ige származéka: ez finnugor eredetű szó, a finnugor alapalak *\*jokse-* vagy *\*jokse* lehetett. A szó eredeti jelentése valószínűleg ’fut’ (a ’fut’ és ’üzekedik, ívik’ jelentéskapcsolatra l. még a következő szópárok: *üz* – *üzekedik*; ném. *laufen* ’fut’ – *belaufen* ’meghág, fedez, üzekedik’ [pl. kutya], *läufig* ’felgerjedt, üzekedő’ stb.).

Ugyanígy nincs köze a *vakolat* főnévnek a *vak* melléknévhez:

– Mi az: falon van és nem lát?

– ???

– **Vakolat.**

Szintén nem egy szócsaládkhoz tartoznak a német *Ketzer* ’eretnek’ és *Katze* ’macska’ szavak. (A viccben a *Ketzer* tulajdonképpen mint egy a *Katze*-ből képzett szó, azaz *\*Kätzer* szerepel.)

„Was ist ein **Ketzer**?” will die Lehrerin in der ersten Geschichtsstunde wissen. Paul springt auf:

„Der Mann von der **Katze**!”

Az etimológiai összefüggés a mai nyelvérzék számára el is homályosulhat, olyannyira, hogy – szinkrón kompetenciánkkal – az egy töről származó szavakat is homonimáknak értékeljük, s így a szemantikai összekapcsolás humor forrása lesz.

A *Zuchthaus* szóösszetétel első tagja a *züchten* igével etimológiai rokonságban van (vö. Kluge 1989:817). A '(növényt) termeszteti, (állatot) tenyészteni', azaz 'nevelni, fegyelmezni' jelentésű *züchten* és a szintén nevelést és fegyelmezést célzó *Zuchthaus* 'fegyház' egy szócsaláddhoz tartoznak ugyan, a két szó szemantikai összekapcsolása mégis humor forrása (vö. Kluge 1989:817):

Beim Spaziergang fragt Sven vor den Gewächshäusern einer Gärtnerei:

„Vati, was wird da drin gemacht?”

„Da werden Blumen **gezüchtet**” erklärt der Vater. Als die Mutter am nächsten Tag Blumen vom Markt mitbringt, fragt der Junge:

„Mutti, sind die Blumen auch aus dem **Zuchthaus**?”

Hasonlóan elhomályosult az etimológiai összefüggés a következő példában is: mind a *Wüste* 'sivatag', mind a *Wüstling* 'züllött ember, korhely, kéjenc' egy közös melléknévre mennek vissza, melynek feltételezett nyugati germán alakja \**wōsti* (→ ófelnémet *wuosti* → középelnémet *wüeste*, *wuoste*) és eredeti jelentése 'műveletlen, üres, sivár, puszta' lehetett (vö. Kluge 1989:801):

Lehrer: „In der Wüste leben Volksstämme, die dort ständig umherziehen. Wie nennt man sie, Max?” – „Das sind **Wüstlinge**.”

A népetimológiás szószármaztatás nyelvspecifikus jelenség, fordítása lehetetlen.

## 2. A morfémaszerkezet átértelmezése

A morfémaszerkezet átértelmezése például abban nyilvánulhat meg, hogy egy tőszó elemekre, azaz több szóra bomlik. Az ilyen viccek is lefordíthatatlanok:

– Mi a **fasírt** többes száma? – ??? – A **fák sírtak**.

A lexématorzítás lényege a szó morfológiai struktúrájának átértelmezése. A következő példában ugyanaz a hangsor értelmezhető toldalékos főnévként vagy összetételként is:

A vegyesboltban két tanulólány áll a pult mögött. Egy babakocsit toló fiatal nő áll meg a pult előtt és kissé hanyagul megkérdezi: – **Cumitok** van? – Mire az egyik lány: – Cumi az van, de **cumitok**ot nem tartunk.

Az első esetben toldalékos szó a *cumitok*: *cumi* + *-tok* birtokos személyjel, az átértelmezésben pedig a *-tok*-ból önálló lexéma: *tok* lesz, s így összetett szó „keletkezik”.

Morfémaszerkezeti átértelmezés történik a következő esetben is:

- Kik laknak a templomban?
- ???
- **Szószerék.**<sup>5</sup>

A *szószerék* (*szó + szerék*) összetett szóból *Szószer* (mint családnév) + *-ék* ún. heterogén többséget kifejező többesjel (vagy a korábbi nyelvtanaink szerint összefoglaló jelentésű, illetve gyűjtőnévképző – vö. Keszler 2000:185k.) lesz:

A morfémaszerkezet újraértelmezése jelentheti a morfémahatárok eltolását, népetimológias morfológiai szegmentálást is. Ilyenkor valójában nem létező szabad vagy kötött morféma megletét tétélezzük fel a szóban:

- Soroljatok fel néhány állatot, gyerekek! – mondja a tanító néni az iskolában. Pistike jelentkezik:
- Kutyuska, tehénke, lovacska.
- Nagyon jó, Pistike, de nem kell mindig hozzámondani, hogy *-ka* meg *-ke*, mondd szépen kicsinyítőképző nélkül az állatneveket!
- **Macs, kecs, csir.**

A fenti példában a *kutyuska*, *tehenke*, *lovacska* analógiás sort alkotnak. Az analógia alapja tudvalevően mindig egyfajta képzettársulás. A képzetek különböző csoportokba rendeződnek: az etimológiai képzetsorba tartoznak például ugyanazon szótő származékai; nyelvtani képzetsorok nevezzük az egy nyelvtani kategóriába tartozó szavakat stb. (vö. Horger 1920:34kk.). Ismét más csoportot, ún. mezőt alkotnak a szinonimák (paradigmatikai mező) vagy az antonimák, illetve azok a szavak, amelyek egymással kombinálhatók (szintaktikai mező) stb. Valójában tehát a mentális lexikon elrendeződéséről van itt szó. Az egy csoporthoz tartozó képzetek a közöttük lévő kapcsolat függvényében különböző mértékben segíthetik elő egymás felidézését. Fontos megjegyezni még, hogy a képzetek nyelvi megjelenései, a szavak nemcsak jelentésük, hanem formájuk alapján is csoportokba rendeződhetnek és felidézhetik egymást. A fenti példában olyan szavak alkotnak analógiás sort, amelyekben a szótövek egy paradigmaticai mezőhöz tartoznak (a *háziállat* hiperonimával fedhetők le), s ugyanazon kicsinyítőképzőt látjuk rajtuk. Az analógiás sorban „lappangó szabály” (vö. Bynon 1997:46) szerint ha elvonjuk a szóalakokból a *-ka/-ke* végződést, akkor megkapjuk a szótövet. Az analógiás sor hatására jönnek tehát létre játékos elvonással a *\*macs*, *\*kecs* és *\*csir* alapszavak, amit egyrészt a formai hasonlóság, másrészt az egy szemantikai mezőhöz való tartozás tesz lehetővé.<sup>6</sup> Horger megfogalmazása szerint ebben az esetben *hamis analógiás kiterjesztéssel* van dolgunk. Horger (1920: 41) szerint ugyanis „téves analógia az olyan, amelynél a megindító képzetnek valamely téves percepciója s ennek folytán helytelen közvetítő és irányító sorok ingerlése következtében keletkezett egy új alak”.<sup>7</sup>

A következő viccben a tőszót toldalékos szóalakként értelmezzük, s levágjuk róla a tárgyragot, amely azonban valójában a tőhöz tartozik. A *koszt* ’étel’ monémának és a *kosz* ’piszok’ tőszó tárgyragos alakjának az egybeesése humoros hatást kelt:<sup>8</sup>

- Mit lehet enni az üzemi konyhán?
- ???
- Üzemi **koszt**.

Az alábbi német *vicc* ugyanezen az eljáráson alapul, csak itt nem szuffixum, hanem feltételezett prefixum elvonásáról van szó:

„Die Vorsilbe *un-* bedeutet etwas Schlechtes!” erklärt der Lehrer. „*Unglück, unmenschlich, Unsinn, undeutlich...* Wer kann mir noch ein Beispiel nennen?” Meldet sich der kleine Kurt: „*Unterricht!*”

Népetimológiai morfémaszerkezeti átértelmezéssel keletkezett az alábbi angol példa is (vö. Lendvai 1996: 46):

An awful curious bore, learning that a young lady was going to another city, asked: „What **motive** is taking you there, my dear?” – „I believe they call it a **locomotive**.”

Annak köszönhetően, hogy mind a *motive/motív(um)*, mind a *locomotive/lokomotív* internacionalizmusok, a *vicc* – némi „erőszak árán” – voltaképpen fordítható (vö. Lendvai uo.):

Egy rettenetesen kíváncsi unatkozó ember, amikor megtudta, hogy egy fiatal hölgy más városba akar költözni, megkérdezte tőle: „Milyen „**motív**” viszi magát erre, kedvesem?” – „Azt hiszem, úgy hívják, hogy „**lokomotív**”.

(„Szójátékosabb” megoldást adna, ha a *motív* szót kicserélnénk *motívumra*, a *lokomotívot* pedig *lokomotívumra* lehetne játékosan eltorzítani.)

### 3. Állószóként való népetimológiai remotiváció

A népetimológiai remotiváció lényege itt abban áll, hogy egy tőszóban, illetve képzett szóban vagy ragos, jeles szóalakban – sokszor analógiás hatásra – két lexikális morféma meglétét feltételezzük, azaz állószóként kezeljük és játékos formában nem létező elemeire bontjuk. Lefordíthatatlan szójátékokról van szó:

Történelemórán a tanár felteszi a kérdést:

– Ki tudja megmondani, hány **dúlás** volt Magyarországon?

Móricka válaszol:

– Három: tatár**dúlás**, török**dúlás** és felszabad**dúlás**.

– Mi a különbség a trójai faló és a gordonka között?

– ???

– Semmi. Mindkettő **cselló**.

– Hogyan készül a **tarhonya**?

– ???

– Megborotválják a **szőrhonyát**.

– A vámosok a határon egymás után belenéznek egy bőröndbe, s mind elpirulnak. Mi volt a bőröndben?

– **Vámpír**.

- Mi van a kisbárány fürdőszobájában?  
 – ???  
 – **Barikád.**

Álösszetételek játékos remotivációján alapulnak a következő német példák is. Az eljárás lényege itt is az, hogy a morfémahatárok eltolásával két olvasat lehetséges – a szavak humorosan összetételként is felfoghatók (vö. Ulrich 1980:187k.):

- Allgemein | heit** ← *allgemein* + *-heit* (képző) = 'általánosság; a köz(össég)'  
 \***All | gemeinheit** ← (*das*) *All* + (*die*) *Gemeinheit* = 'a kozmosz gonosz viselkedése'

- Abteil | e** ← (*das*) *Abteil* + *-e* (a többes szám jele) = 'vasúti fülkék, kocsik'  
 \***Abt | eile** ← (*der*) *Abt* + (*die*) *Eile* = 'az apát sietsége'

- drama | tisch** ← (*das*) *Drama* + *-tisch* (képző) = 'dramatikus'  
 \***drama | tisch** ← (*das*) *Drama* + (*der*) *Tisch* = (pl.) 'drámaírók asztala'

- Nachteil | e** ← (*der*) *Nachteil* + *-e* (a többes szám jele) = 'hátrányok'  
 \***Nacht | eile** ← (*die*) *Nacht* + (*die*) *Eile* = 'éjszakai sietség'

#### 4. Nyelvi játékok összetett szavakkal<sup>9</sup>

A szóösszetételekkel való játék igen kedvelt konstituáló eleme a nyelvi vicceknek. Vizsgálataim szerint a nyelvi vicceknek több mint egy harmadában a poén az ambiguitás valamely fajtáján alapul, s ebben a csoportban előkelő helyet foglalnak el a kompozitumok (vö. Forgács 1994:165k.).

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, milyen módozatai lehetségesek a szóösszetételek kreatív használatának, a típusok mennyiben feleltethetők meg a két nyelvben egymásnak, s mennyire lehet őket a másik nyelvre találóan lefordítani. Mielőtt azonban erre rátérnénk, térjünk ki röviden az összetételeknek azon tulajdonságaira, amelyek a nyelvi játékoknak az alábbi típusai alapulnak.

Mint ismeretes, a szóösszetételek mondatokban, azaz konkrét beszédfordulatokban keletkeznek történeti fejlődés eredményeként. Keletkezésük feltétele az ismétlés, a megszokás, a reflexszerű használat. Az analógiás szóösszetételek is a mondatokban, illetve megnyilatkozásokban keletkezett összetételek mintájára születnek, így azok jegyvit viselik. Ezzel magyarázható tehát, hogy – mint Pais (1951:144) is megfogalmazza – „a mondatbeli viszonykategóriák tükröződnek az összetételek elemeinek viszonyfajtaiban is”. Ugyanúgy tehát, mint a mondatok esetében, az összetételeknél is két alapvető típus különböztethető meg, mégpedig a mellérendelés és az alárendelés. Különösen az utóbbi típushoz tartozó, azaz az alárendelő összetételek alkalmasak arra, hogy nyelvi játékokban felhasználjuk őket.

Az összetételeken alapuló nyelvi játékok – ha más és más eszközökkel is, de mind – az összetételeknek azon tulajdonságát használják ki, amely az összetételeket a szó szerkezetektől alapvetően megkülönbözteti. Addig ugyanis, amíg a szó szerkezetnek – mint a mondatnak – *viszonykeltő funkciója*, azaz *viszonyjelentése* van, addig az összetétel – és általában a szó – esetében *képzetkeltő funkció*ról, azaz *képzetjelentés*ről beszélünk. Azt a történeti mozzanatot, amelyben a szintagma összetétellé válik, Pais (1951:141)

így magyarázza: „Ha mondatokat mint beszélő alakítok, kimondok, illetőleg mint hallgató felfogok, a szavak nem egyenként, nem is tömegesen, hanem bizonyos korlátolt csoportokban apperpciálódnak, bizonyos csoportokban fordulnak meg a tudat előtérében vagy a tudat küszöbe körül. Ha ebből az appercepcióból hiányzik a változás, más szóval viszonyítás mozzanata, – mint pl. a *drágakövek*, *ötszöget*, *szemfényvesztő* esetében –, akkor a szókapcsolat, a szócsoport lélektani tekintetben nem szócsoport, hanem egyszerűen szó.”

Az összetételekben tehát eltűnik a szintagmajelleg. Azt a folyamatot, amelyben a szintagmából egy egységes jelentésű lexéma keletkezik, *lexikalizálódásnak* nevezzük. A lexikalizálódás egyik fajtája az *idiomatizálódás* – Schippan (1992:105) terminológiája szerint más néven *jelentésizolálódás* [Bedeutungsisolierung] –, amelynek eredményeként az összetétel jelentése már nem egyenlő a tagok jelentéseinek összegével, azaz nem kikövetkeztethető, hanem megtanulható.<sup>10</sup> A *demotiváció* a motiváltság elhomályosodását/eltűnését jelenti.

Az idiomatikusság, illetve a demotiváció mértékét parafrázálással, szószerkezetté való transzformálással tesztelhetjük, ami arra is lehetőséget ad, hogy az összetételi tagok közötti szemantikai viszonyokat leírjuk. Ha a szószerkezetté való átalakítással nem kapjuk meg az összetétel jelentését, akkor részben vagy teljesen motivált összetétellel van dolgunk: így pl. *kékharisnya* ≠ *kék harisnya*, *zöldasztal* ≠ *zöld asztal*, *fehérterror* ≠ *fehér terror*, *hidegháború* ≠ *hideg háború*, vagy *Blaubeere* ≠ *blaue Beere*, *Blausäure* ≠ *blaue Säure*, *Blaustrumpf* ≠ *blauer Strumpf*, *Blaubart* ≠ *blauer Bart* stb. (vö. Schippan 1992:105).

Ha azonban a lexikalizálódás/idiomatizálódás/demotiváció felvázolt folyamatát, azaz a *viszonykeltés* → *képzetkeltés* folyamatát visszafordítjuk, azaz a *képzetkeltés* → *viszonykeltés* folyamatá alakítjuk vissza, akkor nyelvi játékot hozhatunk létre. A hatás vagy azon alapul, hogy a folyamat megfordítása nem ugyanoda (ugyanahhoz a szintagmához) vezet vissza, vagy egyszerűen azon, hogy az összetétel elemeinek összetartozása, a kapcsolat milyensége tudatossá válik, s ez humor forrása lesz.

Pais (i. m. 143) megfogalmazása szerint az ismétlés, a megszokás odáig vezet, hogy bizonyos szócsoportok reflexszerű használatkor „eltűnik a képzetváltás mozzanata, s így ezek a szócsoportok elveszítik szószerkezet természetüket, és lélektani tekintetben szavakként hatnak”. Minél erősebb a megszokás, a használat reflexszerűsége, azaz a lexikalizáltság foka, annál humorosabb hatást kelt a *remotivációs folyamat*, amikor tehát a már képzetkeltő nyelvelem újra viszonykeltő nyelvelemekre esik szét.

#### 4.1. A mélyszerkezet antikonvencionális értelmezése

A szóösszetétel köztudottan azért az egyik legkedveltebb szóalkotási mód, mert kompromittált kifejezést tesz lehetővé: sok kompozitum jelentését csak bonyolult szószerkezettel lehet körülírni. Mivel az összetételek a szemantikai viszonyokat általában implicit módon fejezik ki, nem olyan egyértelműek, mint a viszonyokat explicit módon kifejtő szintagmák. Különösen érvényes ez az ún. jelentéssűrítő összetételekre. A szóösszetétel egy adott *felsőzíni formájának* tehát olykor több *mélyszerkezet* is megfeleltethető.<sup>11</sup>

Ilyen – a mélyszerkezet, azaz determináns és determinátum kapcsolatának antikonvencionális értelmezésén alapuló – vicc a következő is:

Az erősen ittas, cikkcakkban közlekedő autóvezetőt megállítja a rendőr szilveszter éjszakáján: – Egy **alkoholtesztet** kell csinálnunk magával.,– Mire az autós: – Ez nagyszerű! Melyik kocsmába megyünk?

A szerkezeti ambiguitás németre is átültethető:

Ein Autofahrer fährt in der Silvesternacht Schlangenlinien und wird von der Polizei gestoppt: „Wir müssen mit Ihnen einen **Alkoholtest** machen!“ Darauf der Fahrer: „Wunderbar! In welche Kneipe gehen wir denn?“

A következő német vicc hatásmechanizmusa hasonló:

Schimpft der Chef mit der neuen Angestellten: „Eine Unverschämtheit, am Schreibtisch zu schlafen!“ Die Neue treuherzig: „Aber, Herr Direktor, Sie hatten mir doch einen **Traumjob** versprochen!“

Itt is lehetséges a magyarra való fordítás:

A főnök leteremti az új beosztottat: – Micsoda arcátlanság, az íróasztalnál aludni! – Mire az újonc ártatlanul: – No de igazgató úr, Ön **álmaim állását** ígérte nekem!

A *Restalkohol* a németben – a normatív értelmezés szerint – a még a testben lévő véralkohol-mennyiséget jelenti (vö. DUW 1989:1248), nem pedig azt az alkoholt, amelyet még nem ittunk meg (vö. ném. *Rest* = m. *maradék, maradvány*):

Polizist bei der Verkehrskontrolle zum Autofahrer: „Haben Sie vielleicht noch **Restalkohol**?“  
Lallt der Autofahrer: „Ich verbitte mir die unverschämte Bettelei!“

A magyarra való átültetés ebben az esetben csak bonyolult körülírással lenne lehetséges, ami egy vicc esetében nem szerencsés.

A reklám nyelve is kihasználja az összetételekkel való nyelvi játékot. Különösen a kompozitum mélyszerkezetének antikonvencionális értelmezésén alapuló nyelvi játék a gyakori, amelyre – mint jeleztük – az ún. jelentéssűrítő összetételek különösen alkalmasak. Az alaptag és a meghatározó tag közötti viszony antikonvencionális értelmezését látjuk például a Német Államvasutak egyik reklámjában is: a képen jobbról dugóban álló autók, balról az elzúgó vonat. A headline így szól: *Begehen Sie doch auch mal Fahrerflucht*. A *Fahrerflucht* normatív jelentésében 'cserbenhagyásos közlekedési baleset okozásá'-t jelenti, az új olvasatban pedig 'az autótól való menekülés'-t, azaz 'a vonattal való elutazás'-t.

A Peugeot 206 német reklámjának headline-ja egyetlen összetett szó: *Hörspiel*. Alatta (az autó fölött) egy fül kontúrjai, s a rajz mellett a magyarázat: *Einfach Ihr Ohr auf die Anzeige legen und genießen: den leisen Hdi-Dieselmotor im Peugeot 206*.

A kép alatti kisbetűs szöveg továbbviszi az ambiguitást: a *Hörerwünsche* kompozitum a szövegkörnyezetben szintén átértelmeződik. Ezen kívül még egy frazeologizmus is „betetőzi” a nyelvi játékot, amelynek az egyik komponense ugyancsak az *Ohr*:



Jetzt werden **Hörerwünsche** erfüllt: im PEUGEOT 206 mit HDi-Common-Rail-Dieseltechnologie. Wir haben den Dieselmotor um die Hälfte leiser gemacht, die Leistung (66 kW) erhöht und den Verbrauch gesenkt (im Mix 5,0 l pro 100 km). Das heißt: Sie können den ganzen Fahrspaß in aller Ruhe genießen. Übrigens: **Über beide Ohren** verlieben können Sie sich direkt bei Ihrem PEUGEOT Händler.

#### 4.2. Idiomatizált kompozitumok remotivációja

Némely alárendelő szóösszetétel oly mértékben idiomatizált, hogy az adekvát szókapcsolattá való transzformálás nehézségeket okoz, illetve megteremtődik a játékos értelmezés lehetősége (vö. Schippan 1992: 105k.)

Az alábbi vicc is egy idiomatizált kompozitumnak, pontosabban *szarkaláb* szavunknak a kreatív remotivációján alapul:

A szarka kesereg: – Öregszem. Már a szemem körül hordom a lábam.

A vicc könnyen fordítható németre (vö. m. *szarkaláb* = ném. *Krähenfuß*):<sup>12</sup>

Der Krähe beklagt sich: „Ich werde älter. Ich trage schon meine Füße um meine Augen.“

A szem körüli ráncoknak *szarkaláb* elnevezése hasonlóságon alapuló névátvitel eredménye, itt tehát valóban remotivációval van dolgunk. (Ugyanígy metaforás névátvitelként jelentheti még a *szarkaláb* egy a boglárkafélék családjába tartozó növényt is, amelynek sarkantyús virága a szarka lábára emlékeztet. Erre a jelentésre azonban a német a *(der) Rittersporn* 'lovagi sarkantyú' vagy *(die) Ritterblume* 'lovagvirág' elnevezéseket használja, amelyek megint csak metaforás névátvitel eredményei. Használatos még a fogalom elnevezéseként a *(der) Geißfuß* elnevezés is, amely a virágot a kecske lábához hasonlítja. A magyar *szarkaláb* jelenthet még 'ákombakom írást' is, a németben viszont ebben a jelentésben a *(der) Hahnenfuß* [kakasláb] használatos.)

Idiomatikus összetételek remotivációján alapulnak a következő Jean-viccek is:

– Jean, mi ez a rúzsolt a nyakán?

– **Szájhagyomány**, uram.

– Jean, gyűjtsa fel Anasztázia bárókisasszony házát!

– De miért, uram?

– **Háztűznéző**be akarok menni.

– Jean, egy hétig nem borotválhat meg, és a jövő héten hoz egy éles baltát.

– Igen, uram... De miért?

– **Szőrszálhasogató** akarok lenni.

Az idiomatizált kompozitumok remotivációja a sajtónyelvben is gyakori. A HVG 2003. február 22-i számának 97. oldalán egy kórházi műtős jelenetet látunk: az orvosok éppen egy véres lábat operálnak – érműtétről van szó –, az orvosok kesztyűje is véres. A szövegben az *érvágás* összetett szó remotiválódik, azaz az átvitt jelentés kialakulását

megelőző konkrét – a gyógyászat területéhez tartozó – jelentés is aktiválódik. (Mindkét jelentéssíkhhoz kapcsolódik stílszerűen a szövegben a *tőkeinjekció* is.)

## KÓRHÁZ-KONSZOLIDÁCIÓ UTÁN

### Túlélő pénz

A fájdalmas **érvágások** még csak ezután következnek a nemrégiben összesen 2,8 milliárd forintos állami **tőkeinjekcióban** részesített kórházaknál, amelyek ezekben a hetekben alakítják ki az újabb adósságcsapda elkerülését célzó terveiket. Az ügyesebbek mentesülhetnek a kamatmentes hitel visszafizetésétől.

Az *érvágás* német megfelelője: (*der*) *Aderlass*, amely ugyancsak poliszém szó, jelentései: 1. 'nagyobb mennyiségű vér vétele az ütőérből' és 2. 'érezhető anyagi, vagyoni veszteség' (vö. DUW 79).

### 4.3. Remotiváció dekompozícióval

Az összetétel determináns és determinált tagja közötti viszony általában több mint egy egyszerű meghatározási viszony (vö. pl. Fischer – Uerpmann 1987:81k.). A dekompozíció, azaz az összetétel szintagmára való bontása remotiválja az összetételt, a két jelentés azonban nem egyezik meg: a *drágakő* nem egyszerűen egy akármilyen *drága kő*, az *ötszög* nem *öt* (*darab*) *szöveget* jelent (vö. Pais i. m. 140). Pais (uo.) egy igen találó példával szemlélteti az összetételi tagok összeforrottságát: „»Mit is akartál elérni azzal a *szemfényvesztő* viselkedéssel egy olyan komoly és élesen látó embernél?« Midőn ebben a mondatban ezen a részen: *szemfényvesztő* áthaladok mondás és hallás közben, egyáltalában nem merül fel lelkemben sem a *szem*, sem a *fény*, sem a *vesztés* szavak mondásakor vagy hallásakor megszokott képzet; a szócsoport kimondásakor és hallásakor nem három, hanem csak egy képzet támad a beszélő és a hallgató lelkében. A mondat *szemfényvesztő* részéhez tehát nem járul olyan képzetváltás, aminő a *Mit is akartál elérni?* vagy *egy olyan komoly és élesen látó embernél* mondat-üzületeket kíséri.»

Az ismertetett remotivációs folyamatot példázza a következő vicc is – míg a *vadházasság* összetétellel egy képzetet kapcsolok össze, addig a *vad házasság* szószervezetnek nem képzetkeltő, hanem (újra) viszonykeltő szerepe van, s a *vadházasság* semmiképpen nem egyenlő a *vad házassággal*:

Szabóéknál a szomszédban nagy családi csetepaté volt. Mikor a vihar lecsendesedett, megkérdezi a kis Zsuzsi: – Anyu, ezt mondják **vadházasságnak**?

A németre való fordítás ugyan összetétellel nem oldható meg, a jelzős szószervezet azonban játékosan kétféleképpen értelmezhető, ily módon tehát a fordítás lehetséges:

Bei Schneiders hat es einen kräftigen Ehestreit gegeben. Als sich die Wogen wieder geglättet haben, fragt die kleine Susi: „Mutti, nennt man das eine **wilde Ehe**?”

A magyar helyesírás nem elég következetes a hasonló esetekben. Így például a *mérges gomba* és a *kezes bárány* jelzős szerkezetként kezelendők, s az Akadémiai Kiadó által

– a Magyar Tudományos Akadémia szabályai szerint – kiadott jelenleg érvényben lévő *Magyar helyesírási szótár* (szerk. Deme – Fábián – Tóth 1999:352, illetve 280) szerint két szóba kell őket írni. A szótárnak annyiban „igaza van”, hogy a *gomba* nem lehet ’dühös’ értelemben *mérges*, s a *báránynak* sincs *keze*, ugyanakkor azonban a *\*mérges-gomba* ’mérgező gomba’ és a *\*kezesbárány* ’szelíd ember’ a beszélők kompetenciája alapján mégis inkább összetételként kezelendők az *olvasóterem*, *várószoba*, *felmosórongy* stb. analógiájára, hiszen ezeket sem használjuk szó szerkezettként. Nem a *terem olvas*, nem a *szoba vár* és nem a *rongy mos fel*, azaz ezek hasonlóképpen idiomatikus összetételek, mint a *\*mérgesgomba* és a *\*kezesbárány*. A *mérges kígyót* a *Magyar helyesírási szótár* (352) szerint ugyancsak külön kell írni, noha a *mérgeskígyó* és a *mérges kígyó* között is van szemantikai különbség. S még egy érv: elképzelhetők olyan szövegek – gondoljunk csak a lehetséges világokat ábrázoló fiktív szövegre, például a mesére –, amelyekben a *gomba* valóban *mérges*, azaz ’dühös’, s a *bárány* valóban *kezes*, azaz ’van keze’. A jelentésbeli különbségeket azonban a jelenlegi helyesírással nem tudjuk érzékelteni.

A következő viccben a *\*mérgesgomba* és a *mérges gomba* különböző jelentései-nek kontrasztjából fakad a humor:

- Miről lehet felismerni a **mérges gombát**?
- ???
- Ledobja a kalapját és ugrál rajta.

Mivel a *mérges* szó jelentéseinek a németben több szó felel meg: *giftig* és *verärgert böse*, így a vicc nem fordítható. A következő vicc ugyancsak lefordíthatatlan:

- Két keze van és négy lába – mi az?
- ???
- **Kezes bárány.**

A következő – ismét lefordíthatatlan – viccben szintén egy összetett szó „esik szét”:

- Mit csinál a rongybaba, ha elveszti az egyik kezét?
- ???
- Benyúl a fiókba és kivesz egy **takarék szövetkezet**.

A vicc poénja a *takarékszövetkezet* összetett szóval való összecsengésben rejlik, pontosabban a *szövetkezet* főnév (a *szövetkezik* igéből) és a *szövet kezet*, azaz ’szövetből készült kezet’ jelzős szó szerkezet homonímiája a nyelvi játék alapja.<sup>13</sup>

A remotivációs dekompozíció módszerét a reklám is alkalmazza. Az összetétel szó szerkezetté való felbontása az írásban olykor nem jelenik meg, csak a jelentés szintjén. A SONY következő reklámjában az írásképpen nem történik dekompozíció, de a kontextus jelzős szerkezetté bontja fel a headline összetett szavát (*jóképű* → *jó képű*):

### Kicsi és jóképű!

Az ultrakönnnyű PC-101,  
1 millió pixeles felbontással.

A remotiváló kontextus a következő:

Az új sony PC-101 videokamera Mega Pixel CCD chipje 1 millió pixeles felbontásával a lehető legélesebb és legtisztább képet nyújtja. A rendkívüli felbontásnak és a Carl Zeiss optikának köszönhetően az ultrakönnnyű Handycam professzionális minőségű felvételeket készít. A Sony fejlesztésű Memory Stick adathordozó kártya vagy az USB-csatlakozás használatával egyszerűen küldhet álló-, illetve mozgóképeket (MPEG formátumban) személyi számítógépére, ahol tetszés szerint tárolhatja, szerkesztheti őket. Így bármikor idézi is vissza legkedvesebb emlékeit, azok ugyanolyan élesek lesznek, mint azon a napon, amelyen történtek.<sup>14</sup>

Az összetett szavakkal való játékoknak ez a fajtája a sajtónyelvben is megtalálható. A HVG 2003. március 29-i számának címlapján egy fehér békegalambot látunk, amelynek szétterjesztett szárnyai alá rakétákat erősítettek. A háttérben egy város sziluettje és a vörös égbolt. A vastagon szedett cím: „Vad galamb.” Felette kisebb betűkkel szedve: „Iraki háború.” A *vadgalamb* összetétel jelzős szintagmára való bontásával itt is szemantikai átértelmezés ment végbe: a béke galambjából a háború *vad galambja* lett.

A nyelvi játék ez esetben a németbe egy az egyben átültethető, vö. *Wildtaube* és *wilde Taube*.

#### 4.4. Szemantikai remotiváció szemák törlésével

Ez a csoport sokban hasonlít az előzőhöz. Ha például ugyanis a *vadházasságot vad házasságként*, a *vadgalambot vad galambként* értelmezzük, akkor – miközben szintagmára bontjuk fel az összetételeket – fontos szemantikai jegyeket hagyunk figyelmen kívül. Noha dekompozíció nélkül, de „járulékos” szemantikai jegyeknek a figyelmen kívül hagyásán alapuló interpretációs játékról van szó a következő példákban is. A két összetételi tag szemantikailag szoros egységet alkot, s a jelentés itt is több mint az összetételi tagok jelentéseinek a pusztá összege.<sup>15</sup>

„Sagen Sie, kennen Sie Herrn Doktor Mahlzahn?” – „Aber ja doch, ich bin sein **Arbeitgeber!**”  
– „Oh, Ihnen gehört das Krankenhaus?” – „Nein, das gehört der Stadt, aber ich bin sein Privatpatient.”

A vicc azt a lehetőséget használja ki, hogy figyelmen kívül hagy egy a szójelentés szempontjából nagyon fontos szemát, miszerint nem mindenki munkaadó, aki valaki másnak valamilyen munkát ad/okoz, hanem csak az, aki ezt hivatalosan, tehát egy munkahelyen (vállalatnál stb.) teszi (vö. DUW: 136).<sup>16</sup> A magyarra fordítás nem okoz gondot:

– Mondja csak, ismeri Örlőfog doktor urat? – Természetesen, én vagyok a **munkaadója**. –  
Oh, az öné a kórház? – Nem, az a városé, én viszont Örlőfog doktor úr privátpáciense vagyok.

A remotivációt a kontextus is előidézheti azzal, hogy egy széma antikonvencionális megjelenítésével – vagy éppen elhagyásával – az összetételnek új jelentést kölcsönöz. Ezt az eljárást a jelentős mértékben idiomatizált szóösszetételekben lehet sikerrel alkalmazni. Ilyen szó például a ném. *Spottpreis*, amely 'potom ár'-at, tehát 'nevetségesen alacsony ár'-at jelent:

„Ihre Verkäuferin hat so einen ironischen Zug um den Mund!” – „Na ja, ist doch kein Wunder – bei diesen Spottpreisen!”

Az összetétel a kontextus hatására elemeire esik és új értelmezést nyer: vö. *Spott* = 'gúny; a csúfolódás tárgya' + *Preis* = 'ár', azaz *Spottpreis* az új olvasatban = 'olyan ár, amelyen gúnyolódni lehet'. A vicc magyarrá nem fordítható.

#### 4.5. Poliszém komponensen alapuló ambiguitás

A nyelvi jel köztudottan gyakran nem szimmetrikus felépítésű, ami azt jelenti, hogy egy hangsorral több jelentést is összekapcsolhatunk (vö. poliszémia és homonímia), s egy jelentés több hangsorral is kifejezhető (vö. szinonímia). Így tehát az összetétel kettős értelmezhetősége abból is fakadhat, hogy az egyik összetételi tag többjelentésű szó, vagy van egy homonim párja.

A kontextusnak, jelen esetben az összetett szó másik (egyjelentésű) komponensének a többértelműséget fel kell(ene) oldania. A vicc komikuma azonban éppen abban rejlik, hogy erről nem vesz tudomást, s így tudatosan hozza létre a kétértelműséget.

A poliszémia alakváltozás nélküli jelentésváltozás eredménye, lényege az egyazon szóval összekapcsolt képzet(ek) változása. A jelentésváltozásnak számos oka lehetséges, például különböző lelki folyamatok, műveltségi változások stb. (vö. Pais i. m. 138), ezekre azonban itt most nem térek ki.

A következő viccben is poliszém szót találunk. A vicc poénja azon alapul, hogy a *gólya* egyrészt állatnév (vö. ném. *Storch*), másrészt pedig az elsőéves egyetemi/főiskolai hallgatók megnevezése is (vö. ném. *Fuchs*):<sup>17</sup>

Két béka találkozik. Az egyik nagy bőröndöt cipel.

– Hát te meg hova utazol?

– Ne kérdezősködj, menekülj te is! A jövő héten itt kezdődik a **gólyatábor!**

Mivel a németben a két jelentést két különböző szóval adjuk vissza, a vicc lefordíthatatlan.

Az ún. Jean-viccek között számos példát lehet találni a kompozitumok poliszém komponensen alapuló ambiguitására:

– Jean, mi ez a trappolás az udvaron?

– Edzenek a **futórózsák**, uram.

A *futórózsa* német megfelelője: *Kletterrose*. Adaptációs eljárással tehát a vicc fordítható:

„Jean, was für ein Geräusch ist das da draußen im Garten?“  
 „Die Rosen klettern gerade über den Zaun, mein Herr.“<sup>18</sup>

A *láb* (ném. *Fuß*) poliszém szó. A *kamatláb* német ekvivalense: (*der*) *Zinsfuß*, amely összetételi tagjaiban tükörszószerűen egyezik a magyarral: (*das*) *Zins* + (*der*) *Fuß*. Ezért a fordítás lehetséges.

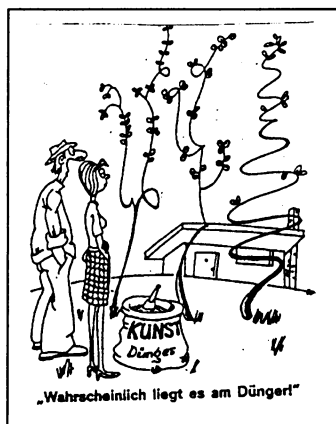
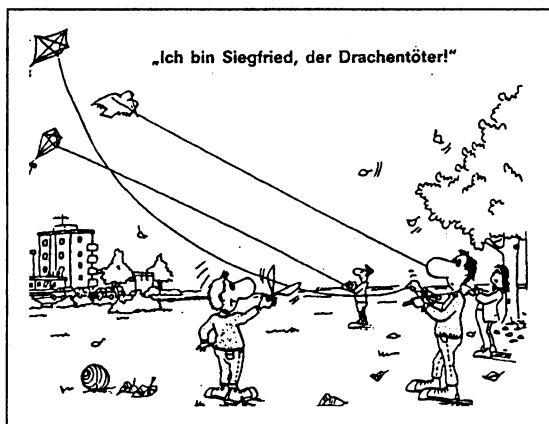
– Mi az abszolút lehetetlen? – ??? – **Kamatlábra** zoknit húzni.

Diakrón szempontból poliszémiával van dolgunk a következő példában is:

– Melyik a legrágább téli zöldség? – ??? – A **síparadicsom**.

A német (*das*) *Paradies* 'wundersamer Ort, der kein Unglück kennt; Garten Eden' és a (*der*) *Paradeis/Paradeiser* 'Tomate' etimológiailag szintúgy összefüggnek egymással, mint magyar megfelelőik. A Dél-Németországban és Ausztriában ma már 'paradicsom' jelentésben használt *Paradeis(er)* eredetileg az édenkert csábító almájára vonatkozott (vö. Kluge 1989:526). A német és a magyar *paradicsom* egyaránt óperzsa eredetű, s 'körülfalozott, körülkerített királyi, főúri vadaskert és díszpark' volt a jelentése (vö. TESz III: 98kk. és Kluge uo.). A 'Tomate' jelentésben az ausztriai német *Paradiesapfel* analógiájára nálunk is használatos volt a *paradicsomalma* elnevezés – a magyar *paradicsom* ('Tomate') ebből az összetételből keletkezett jelentéstapadással.

A következő német képviccek poénját szintén szóösszetételek poliszém komponensen alapuló kétértelműsége adja:



A német (*der*) *Drache* a *sárkányt* mint a 'mesékben szereplő, rendszerint szárnyas kígyóhoz hasonló, tüzet okádó, hatalmas karmú és (néha) több fejű rosszindulatú, képzeletbeli szörnyeteg'-et jelenti (vö. még DUW 360). A (*der*) *Drachen* ennek a mellékformája, s jelentése a magyar *sárkány* mint 'röptethető gyermekjáték'-nak felel meg' (vö. DUW uo.). A (*der*) *Drachentöter* összetélt tárgyi (vagy esetleg birtokos jelzős) összetételként foghatjuk fel, az összetétel első tagja azonban mindenesetre egyértelműen a (*der*) *Drache* ('sárkány mint állat') gyenge ragozású alakja. A vicc magyarrá

tökéletesen fordítható a *sárkányölő* összetétellel, hiszen a *sárkány* a magyarban is többjelentésű szó (vö. ÉrtSz. V: 1133).<sup>19</sup>

A *(die) Kunst* jelentése 'művészet', mint ahogy a következő összetételekben is az: *Kunstakademie* = *művészeti akadémia*; *Kunstaussstellung* = *képzőművészeti kiállítás, tárlat*; *(der) Kunsthistoriker* = *művészettörténész* stb. Sok olyan összetétel van azonban, amelyekben a *Kunst-* előtag jelentése 'nem valódi, nem természetes, hanem mesterségesen előállított, művi'. Ilyenek például a következők: *(das) Kunstglied* = *művégtag, protézis*; *(die) Kunsteisbahn* = *műjégpálya*; *(das) Kunstleder* = *műbőr* stb. Itt tehát a *natürlich – künstlich* ellentétről van szó.

Sok olyan német összetételnek, amelyben a *Kunst* 'művészet(i)' jelentésben szerepel, a magyar összetételekben *mű-* a megfelelője, ami – a szó ambiguitását kihasználva – az összetételek tréfás félreértelmezésére is lehetőséget adhat. A *Kunstliebhaber* például nem *künstlicher Liebhaber*, hanem olyan ember, aki szereti a művészetet. Magyar megfelelője a *művészetek barátja* vagy a *műpártoló* lehet. A *műkedvelő* ugyanis megint csak poliszém, s inkább vonatkozik amatőrre (vö. ném. *der Amateur*), azaz olyan emberre, aki valamilyen tevékenységet nem hivatásosan, hanem csak laikus módon, kedvtelésből végez (vö. ném. *der Laie*), vagy – pejoratív értelemben – azt megfelelő tehetség és tudás nélkül, azaz dilettáns módon végzi (vö. ném. *der Dilettant*) (vö. ÉrtSz. V: 81k.). Ilyen összetételek még például a következők is: *(die) Kunsthalle* = *műcsarnok*; *(der) Kunsthändler* = *műkereskedő*; *(das) Kunstgebilde* = *műtárgy*; *(der) Kunstkritiker* = *műbíráló, műkritikus*; *(der) Kunstkenner* = *műértő* stb.

A kép poénjét adó *(der) Kunstdünger* jelentése 'műtrágya', s természetesen nem 'művészi trágya', azaz 'künstlicher (künstlich hergestellter) Dünger' és nem 'künstlerischer Dünger'. A *Kunst* 'művészet' és a *künstlich* 'mű-, azaz mesterséges; mesterkelt' szavak között ugyanúgy etimológiai összefüggés van, mint a magyar ekvivalensek esetében (vö. Kluge 1989: 419). (A *künstlich* jelentése a középfelnémetben még 'kunstvoll', azaz 'művészi' volt – vö. Kluge uo.)

A poliszém komponensen alapuló ambiguitást a reklám is kihasználja. – A szövegkörnyezet rendesen „arra való”, hogy az ambiguitást feloldja, azaz a nyelvi egységekhez egy aktuális jelentést rendeljen. A poliszémiát azonban éppen a kontextus is előhívhatja. A *pénzügyes* szó hallatán például rögtön olyan emberre gondolunk, aki *pénzügyekkel* foglalkozik, a következő reklámszövegben azonban a kompozitum *ügyes* komponense szövegkonstituáló elemként előrevetítődik, s így a kompozitum szemantikailag átértelmeződik. Az alábbi szöveg egy befektetőknak, könyvelőknek és revizoroknak íródott „elrettentő útmutató” – németre lefordíthatatlan – reklámjából való (HVG 203. márc. 29., 70.) (kiemelés tőlem – F. E.):

Mi van a tőzsdei számok mögött? Mikor fogjunk  
gyanút? Hogyan védjük meg pénzünket?  
Jogos önvédelem „civileknek” és szakembereknek,  
**ügyeseknek és pénzügyeseknek...**

A két *ügyest* ma már – divergens jelentésfejlődés eredményeként – inkább homonimáknak tekintjük.

#### 4.6. Homonim komponens okozta ambiguitás

A szinkrón megközelítés szerint azonos alakú szavakról van szó a következő szóösszetételek egyik tagjában, mert a hangalak szempontjából azonos szavak jelentései között összefüggés mai nyelvérzékünkkel nem fedezhető fel.

– Mi szükséges a sörösláda cipeléséhez? – ??? – **Rekeszizom.**

– Hogy mondják röviden: baleseti sebész? – ??? – **Emberöltő.**<sup>20</sup>

– Melyik a legsárgább madár? – ??? – A **citromhéja.**

A felsorolt példák között jelentős különbségek vannak. Az ejtési és egyben helyesírási homonímia a *héja*<sup>1</sup> és *héja*<sup>2</sup> esetében egy morfológiailag tagolatlan jel és egy jelkapcsolat között áll fenn (vö. Károly 1970: 80k.). A *héja* 'madár' és a *héj-a* 'gyümölcs vagy termés külső védőburka' ún. vegyes típusú homonimák, tehát soha nem volt közöttük etimológiai összefüggés, ami elhomályosulhatott volna.

Mivel az azonos alakú szavak többnyire egy adott nyelv sajátjai, fordításuk lehetetlen. A következő német viccek, amelyek az egyik összetételi tag homonímiáján alapulnak, lefordíthatatlanok:

„Werden Schneemänner gebaut oder geboren?” – „Ist doch klar, gebaut!” – „Falsch! Noch nie was von Schneewehen gehört?”

A *Schneewehen* összetett szóban – amely 'hófúvás'-t jelent – az első tag (*Schnee*) jelentése 'hó', a második pedig a *wehen* 'fújni' ige szófajváltással főnevesült származéka (*das Wehen* – egyes szám). A vicc ezt a második tagot a 'fáj' (*etw. tut weh*) jelentéssel hozza összefüggésbe, pontosabban annak származékával: *die Wehen* (többes szám) = 'szülési fájdalmak'.

A következő viccben a poént alkotó szóösszetétel mindkét tagja kétféleképpen értelmezhető:

Der General inspiziert neue Rekruten. Sagt einer: „Herr General, können Sie bitte mit Ihrem Dienstwagen einmal an meinem Auto vorbeifahren?” – „Und warum?” – „Ich will's verkaufen, und dann kann ich in die Anzeige setzen: **generalüberholt.**”

A konvencionális olvasatban egy autó akkor *generalüberholt*, ha teljes egészében elvégeztek rajta minden karbantartási munkát, nem pedig akkor, ha egy generális megelőzi (vö. *general* = 'általános, egyetemes, (generális)' + *überholen* = 'műszakilag felülvizsgál, generáljavítást végez', ill. (*der*) *General* = 'tábornok (generális)' + *überholen* = '(meg)előz, elébe vág, utolér').

Végezetül lássunk két olyan illusztrált viccet, amelyekben a humor forrásául szolgáló szóösszetétel – a kép hatására – többféleképpen is interpretálható:





Ennek a viccnek a poénját a *Kreuzfahrt* szó ambiguitása teremti meg. Az összetétel jelentései: 1. 'Kreuzzug', azaz 'keresztes hadjárat', ill. 2. 'Seereise auf einem Luxus-schiff, das ein Meer oder größeres Binnengewässer durchkreuzt, befährt und dabei verschiedene Häfen anläuft, von denen aus die Touristen für Besichtigungen, Ausflüge u. ä. an Land gehen können' (vö. DUW 898), azaz 'hosszú hajóút több kikötéssel'. A *Kreuzfahrt* első jelentése a (*das*) *Kreuz* 'kereszt' szóval van etimológiai kapcsolatban, míg a második jelentésében a *kreuzen* igével függ össze, ez pedig a flamand *kruisen* szóra megy vissza, amelynek a jelentése 'hin- und herfahren', azaz 'ide-oda utaz(gat)ni' (vö. Kluge 1989: 412).<sup>21</sup>

A következő példában a kompozitumnak három jelentése is lehetséges:

„Wo schleppest du den armen Kater hin?” fragt Kati ihren Freund. „Ich muss Felix in Sicherheit bringen,” antwortet der Junge, „meine Eltern wollen sich ein **Katerfrühstück** machen.”

A *Frühstück* 'reggeli' összetételi tag egyértelmű, a *Kater* viszont egyaránt jelenthet 'kandúr'-t, illetve 'másnaposság'-ot. Így a *Katerfrühstück* jelentheti egyrészt a macska reggelijét, azaz a macskának szánt reggelit, másrészt pedig az általában heringből és savanyú uborkából álló reggelit, amelyet másnaposság (macskajaj) esetén ajánlatos elfogyasztani (vö. DUW: 821). A viccben azonban a legkevésbé konvencionális interpretáció adja a humor forrását: a *Katerfrühstück* a kandúrból készült reggelit is jelentheti.

#### 4.7. Homofón komponens okozta ambiguitás

A homofónia köztudottan a homonímiának az a fajtája, amikor két etimológiailag, szemantikailag és ortográfiailag különböző szót egyformán ejtünk ki. Ez a jelenség nemcsak egy nyelven belül, hanem több különböző nyelv elemei között is megfigyelhető:

– Hogy hívják azt a cápát, amelyik állandóan az Antarktisz körül úszkál? – ??? – **Délshark.**

Az etimológiai játék a m. *sark* '(Erd)pol' és az ang. *shark* 'cápa' összecsengésén alapul, ami a fordítót megoldhatatlan feladat elé állítja.

A következő viccben a poén egy idegen szó (ang. *airport*) népetimológiai átértelmezésén alapul, pontosan azon, hogy az összetétel második tagja (*port*) mint angol tőszó a kiejtésben egy toldalékos (-*t* tárgyragos) magyar főnévvel (*por* + *-t*) esik egybe:

– Mit söpörnek a repülőtéren? – ??? – **Airport.**

Az orosz *стар* 'öreg' (a *старый* melléknév rövid állítmányi alakja) és az angoltól származó *стар* 'sztár, színpadi, mozi-, filmszínész' között szintén homofóniai kapcsolat van, ill. a két szó egyszerre felel meg a homofónia és a homográfia feltételeinek is (vö. Lendvai 1996: 55):

Брежнев смотрится в зеркало: „Я стар ... я очень стар ... я суперстар!”

A magyarra (vagy németre) való fordításban a nyelvi játék nem adható vissza.<sup>22</sup> Ebbe a csoportba sorolom azokat a nyelvi játékokat is, amelyekben hasonló hangzású szavak kerülnek egymással népetimológiai rokonságba. Teljesen különböző szavak más regiszterekben való kiejtése ugyanis homofóniai egybeesést eredményezhet, vö. *műhold* (regionális v. beszélt köznyelvi kiejtéssel) → *műhód*; *morzsák* (beszédhibás kiejtéssel) → *molyzsák*:

– Mi az? Kicsi, szőrös, nagy fogai vannak és a Föld körül kering? – ??? – **Műhód.**

– Mi az a molyzsák? – Apjóm kicsi kenyéjdajabkák.

Az efféle játékos népetimológiai összecsengések nyelvspecifikus jelenségek, ezért **nem lehet** lefordítani őket, illetve a nyelvi játék lényege is éppen abban van, hogy **nem szabad** őket lefordítani. Ezt a szabályt a következő rendőrviccc mutatja még nagyon szemléletesen, mégpedig éppen a fenti szabálynak a megsértésével:

A rendőrök nyelvvizsgáznak. – Fordítsa le: **Waterloo Bridge!** – hangzik a feladat. Mire az egyik rendőr: – A víziló kártyázik.

## 5. Remotiváció/új implikáció az íráskép révén

A nyomtatott reklámban az írásképpel, a grafikai eszközökkel való játék jó lehetőségeket teremt a remotivációra is. Remotiváción itt nem feltétlenül az „eredeti” motiváció megszüntetése és a nyelvi egység újramotiválása értendő, hanem inkább két elvileg lehetséges motivációval, azaz egy új implikációval való játék. Ebben a remotivációs játékban közvetve, azaz pontosabban szerkezetileg-szemantikailag motivált egyszavas és többszavas szerkezetek lehetnek érintettek (vö. Károly 1970:346). Mint a következő – magyar reklámokból vett – példák mutatják, ebben a nyelvi játékban a szóösszetételek a legkedveltebbek. A remotivációs folyamatban a hagyományos íráskép megváltoztatásának különböző típusait lehet megkülönböztetni. Az itt felsorolt példák az

előbbiekkal mutatnak rokonságot, az újdonság tehát csupán abban áll, hogy a remotivációt/új implikációt, azaz az interpretációs játékot az íráskép (is) segíti érvényre juttatni.

### 5.1. **Kötőjeles írásmód egybeírás helyett**

Az egyébként egybeírandó összetett szó kötőjeles írásmódja új implikációt eredményez a következő májbetegségek elleni gyógyszer reklámozó szlogenben:

– Rossz-májúság ellen. (Legalon)

Ugyanez az eljárás sajátosan kettős értelmezést implikál az alábbi esetben:

– Változatlan fény-ár.

Az energiatakarékos izzót kínáló reklámszlogen egyrészt azt sugallja, hogy *a fényár*, azaz a fényerősség, s ugyanakkor *a fény ára* is változatlan.

– Közeg-ellenállás (alkoholmentes Schlossgold sör)

A nyelvi játék arra utal, hogy szondázáskor a „közeg”-nek, azaz a rendőrnek ellen lehet állni, hiszen a sör nem tartalmaz alkoholt.

### 5.2. **Különírás egybeírás helyett**

Új implikációt, új értelmezést eredményezhet egybeírandó szavak különírása:

– A nagy menő.

A Ford Explorer terepjáró autó valóban egy *nagy* (méretű) *menő*, ugyanakkor *nagy-menő*, azaz népszerű és sikeres is.

– A talp alá való. (Coral lábtörlő)

A lábtörlő szó szerint *a talp alá való*, az olvasó azonban akaratlanul asszociálja a *talp-alávalót* is, s a szó jelentése ('táncra perdítő muzsika') pozitív asszociációkat kelt.

Ugyanezen az eljáráson alapulnak a következő szlogenek is:

– Szín. Tiszta. Whisky. (Evan Williams Whisky)

– Életre való. (Pharmavit)

– A kör kérdés? (Salvequik kör alakú sebtapasz)

– Az élet kedvéért. ((Plusssz pezsgőtabletta)

– Jó pofa sör. (Arany Ászok sör)

- Legyen napra kész. (Nivea Sun napozókrém)
- A legjobb kor jön! (Orsi szárnyaskolbász)
- A szemre való divat. (napszemüveg)

### 5.3. Új implikáció nagybetűs írással

Grafikai eszközök, pl. a csupa nagybetűs írás is felhívhatja az olvasó figyelmét a többféle interpretáció lehetőségére:

- Főszerepben a szép haj. (Schwarzkopf hajápolószer)

Az írásképpel történő remotiváció/új implikáció itt tárgyalt esetei nem fordíthatók, a fenti példa kivételével: *In der HAUPTrolle die schönen Haare*. A *Haupt* ugyanis épp-úgy poliszém szó, mint a magyar *fő* ('fej' és 'fontos, első(dleges)').

### 5.4. Vessző használata kötőjel helyett

Az új implikáció talán legérdekesebb példáját láthatjuk a következő reklámban:

- Megbirkózik sebbel, lobbal. (Neogranormon kenőcs)

A befogadó tudatában először – az írásmódtól függetlenül – minden bizonnyal a *sebbel-lobbal* (egyébként kötőjeles írásmódú) összetett szó jelenik meg, ami a mai nyelvhasználatban azt jelenti, hogy 'izgatott sietséggel' (vö. TESz III: 505). Ez az összetétel valójában a *seb* 'gyorsaság, heveskedés' (vö. a *sebes* melléknevet – pl. *sebesvonat*, vagy pl. *sebtében/sebtiben*) és a vele rokon értelmű *lobb* 'gyorsaság, érzelmi felindulás' (vö. pl. *lobbanékony*) összetételi tagok *-val,-vel* határozóragos alakjaiból forrt össze iker-szóvá (vö. TESz uo.). A *sebbel-lobbal* összetételben tehát a *lobb* és a *seb* jelentése is 'gyorsaság', azaz szinonimákkal van dolgunk. Itt a *sebnek* nincs a 'sérülés' jelentésű *seb* szóhoz semmi köze (vö. TESz II: 779), a két *seb* tehát homonim pár. Ezt az etimológiai eredeztetést adja meg Benkő (1995: 1312k.) is. A reklámozott kenőcs azonban égési sérülések kezelésére való, így az olvasó tudatában nemcsak az előbbi jelentés jelenik meg, hanem – mivel keresi a szlogen jelentése és a termék közötti kapcsolatot – olyan *sebre* (sérülésre) (is) gondol, amely szinte (be)lobban, azaz ég, s a *lobb* szót 'égés' jelentésében értékeli (a *lobbot vet* kifejezésben a *lobb* jelentése szintén 'láng'). A *lobb* főnév feltehetően a levegő mozgásának hangját utánzó *lobban* ige elvonással keletkezett származéka, a 'gyulladás' jelentésű *lobb*-nál pedig az elvonás mellett egy nyelvújításkori szóhasadásos folyamat is feltételezhető (vö. Benkő i. m. 903). A reklámszlogen megalkotói minden bizonnyal azzal is tisztában voltak, hogy a *lobb* főnév jelentése tehát nemcsak 'villanás, lobbanás' lehet, hanem 'valamely szervnek gyulladáshoz való megbetegedése' és az annak tüneteként jelentkező 'pirosság' úgyszintén (vö. TESz IV: 836k.). A két szó vesszővel való elválasztása is ezt támasztja alá.

### 5.5. Zárójelezés révén elért ambiguitás

A zárójel alkalmazása is szemantikai játékot tehet lehetővé. A német televízió egyik műsorának címe: *Wa(h)re Liebe*. A cím kettős jelentésű: a műsor az igaz szerelemlről (*wahre Liebe*) és/vagy az áruba bocsátott szerelemlről (*Ware Liebe*) szól. A homofóniás összecsengésre a zárójeles írásmód hívja fel a figyelmet.

## 6. Záró gondolatok

Vizsgálatomban abból indultam ki, hogy mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv esetében a beszélő már meglévő tudására támaszkodik, kreatívan használja a nyelvet, például megkísérel etimológiai összefüggéseket keresni a lexikális elemek között, vagy például megpróbál már meglévő minták alapján (például összetett) szavakat megérteni, sőt alkotni is. A nyelvi közlések interpretációjakor tehát a nyelvhasználó ugyanazon elveket követi, amelyeket a nyelv elsajátításakor: a közlések alapján hipotéziseket alkot, megalkotja a maga számára a szabályokat, ezeket azután analógiás úton kiterjeszti és saját beszédében kipróbálja. Ez a nyelvi kreativitás egy formája. A nyelvi kreativitás magasabb fokát mutatják – illetve feltételezik – azok a nyelvi játékok, amelyek a nyelvi jelek vagy jelkombinációk ambiguitását, a valós vagy vélt etimológias összefüggéseket használják ki. A nyelvi kreativitáson alapuló szövegek felhasználása az idegen nyelv oktatásában azzal a haszonnal is járhat, hogy rávilágít az adott idegen nyelv és az anyanyelv azonosságaira és különbségeire, ez pedig a nyelvi tudatosság, különösen pedig a fordítási kompetencia kialakulásának elengedhetetlen feltétele.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> Schellenberg és Tarassova (2002:108) szerint a *Sprachspiel*, azaz a *nyelvi játék* terminus a következőt jelenti: „den gewollt verfremdenden bzw. regelwidrigen Gebrauch üblicher Sprachmuster zur Auslösung überraschender, auch komischer Effekte (z. B. in pointierter Rededarstellung, Literatur, Werbung) oder auch als unterhaltendes Experiment mit Sprache auf den verschiedenen Sprach(system)ebenen (vom Phonem/Graphem über Morpheme, Wörter, Wortgruppen bis hin zum Text) und Spracheinsatzmöglichkeiten in unterschiedlichsten Kommunikationsereignissen”.

<sup>2</sup> A különböző szövegfajta-specifikus intenciókhoz és stratégiákhoz vö. Dittgen 1989:37.

<sup>3</sup> A nyelvi játékok rendszerezéséhez vö. például Dittgen 1989; Forgács 2000; Forgács – Göndöcs 1997; Hemmi 1994; Koller 1977.

<sup>4</sup> A közvetlenül motivált szavaknál beszél Schippan (1992:97) fonematikus-fonetikus motivációról [phonemisch-phonetische Motivation].

<sup>5</sup> Egy hasonló példa, bár itt a többesjelet egy tőszóból vonjuk el: – Kik laknak az üveg alján? – ??? – **Buborék**.

<sup>6</sup> Megjegyzendő, hogy olyan hasonló hangzású szavak is alkothatnak képzetsorokat, azaz felidézhetik egymást, amelyek jelentései között semmiféle összefüggés nincs. Erre hozza Horger (1920: 35) a következő tréfás példát: „Itt látható a világ minden vadállatja: medve, farkas, orosz-lán, párdúc, tigris, *jaguár*, február, március, április.” A következő vicc hatásmechanizmusa hasonlóképpen képzettársuláson alapul:

A rendőr azt a feladatot kapja, hogy számolja meg a hídon járó gyalogosokat. Elkezd hát számolni:

– Egy darab, két darab, három darab...

Valaki rászól, hogy az embereket ne darabra számolja, hanem főre. Erre újra kezdi:

– Egy fő, két fő, három fő, négy fő, öt fő, hat fő, hétfő, kedd, szerda, csütörtök...

<sup>7</sup> A fent ismertetett módon, tehát tulajdonképpen hamis analógia folytán honosodtak meg a magyarban a következő jövevényszavak alapalakjai: a *csárda* a szerb *čardak*-ból a tővégi *-k* elvonásával, mivel a többes szám jelének értékelték; a *medve* a szláv *medved*-ből (vö. or. *medvedь*), ahol pedig a tőhöz tartozó *-d*-t egy az ómagyarban használatos kicsinyítő képzőnek érezték. Így keletkezett az eredetileg 'nagyanya, öreg anyóka' jelentésű *banya* szavunk is a *jó banya* (= *jób*, azaz 'jobb' + *anya*) összetételből a *jó asszony*, *jó gyermek*, *jó ember* stb. analógiás sor hatására szintén téves elvonás eredményeként (vö. Horger 1920: 41).

<sup>8</sup> Ilyen esetben, azaz egy tőszó és egy toldalékos szó egybeesésekor beszél Jászó (1995:439) vegyes típusú homonímiáról, mint a szótári és a nyelvtani homonímia mellett a homonímia harmadik csoportjáról. (Vö. a homofon komponens okozta ambiguitásnál: (*air*)*port* vs. *por-t*, ill. az összetételek homonim komponensen alapuló ambiguitásánál: *héja* vs. *hěj + a*.)

<sup>9</sup> A kompozitumok ambiguitásához a német viccekben vö. Forgács 1995.

<sup>10</sup> Károly (1970: 273kk.) hangsúlyozza, hogy az összetételi tagok ismerete nem jelenti automatikusan a szóösszetétel megértését.

<sup>11</sup> A „mélyszerkezet” terminust a Károly (uo.) szerinti értelmezésben használom.

<sup>12</sup> A vicc angolra – kis módosítással – szintén adaptálható volna: vö. *crow's-foot* ← *crow* 'varjú' + *foot* 'láb'. Franciára ugyancsak adaptációs eljárással lenne átültethető: vö. *patte-d'oise* ← *patte* 'láb' + *oise* 'lúd' (vö. TESz I: 681).

<sup>13</sup> A példa rokonságot mutat a 2. pont alatt felsoroltakkal, vö. pl. *koszt* : *kosz-t*, azaz itt is a morfémaszerkezet átértelmezéséről van szó, csak itt összetétellel van dolgunk.

<sup>14</sup> A Westel karácsonyi ajándékjegy-reklámján a képen van remotivációs dekompozíciós hatása: *A kézenfekvő meglepetés* (a képen az ajándékjegy valóban egy kézen fekszik). Ugyanezen a módszeren alapul a Diego szőnyeg-, pvc- és parkettaáruház reklámja is: a képen egy „talpra esett” macska (hiszen köztudott, hogy a macska mindig *talpra esik*), a szlogen: *Talpraesett árak!* – Az említett két reklámanyelvi példa közül egyik sem fordítható.

<sup>15</sup> Vö. Ulrich (1980: 192) példáját is: „Die Putzfrau ist [...] nicht eine Frau, die irgendwann einmal putzt [...], sondern eine beruflich putzende Frau [...]”. Fontos ebben az összefüggésben Erben (1972:259), aki az összetétellel kapcsolatban „sein-Prädikation”-ról [kb. van-predikáció], míg a szintagmával kapcsolatban „tun-Prädikation”-ról [kb. tesz-predikáció] beszél.

<sup>16</sup> Ebben a példában tulajdonképpen nem is szorosabb értelemben vett összetételről, hanem a német szakirodalomban ún. *Zusammenbildung* terminussal megkülönböztetett szóalkotási módról van szó, amely a képzéshez éppúgy közel áll. Az összetételektől abban különbözik, hogy nem két (vagy több) önálló szóra, hanem egy szintaktikai szerkezetre vezethető vissza. Ezért beszél a magyar szakirodalom az ilyen esetekben *szintagma alapú képzésekről* (vö. Kenesei 1997). Ha jelen esetben az *Arbeitgeber* szót kettébontjuk, akkor látjuk, hogy a második komponens, azaz \**Geber* nem önálló lexéma. Az *Arbeitgeber* a *jemand, der jemandem offiziell eine Arbeit gibt* szó szerkezetből vált ki.

<sup>17</sup> A TESz (I: 1069) a második jelentés kialakulását a következőképpen magyarázza: „jelentésének kialakulása valószínűleg azzal van kapcsolatban, hogy a golya mint költöző madár minden évben új jövevényként, „újoncként” jelenik meg nálunk; e jelentés tehát ugyanolyan szemléleten alapulhat, mint az *első fecske* 'első jelentkező, elsőnek érkező személy'”. A második jelentés kialakulása tehát metaforás névátvitel eredménye.

<sup>18</sup> L. még a következő viccet is: – Mi ez a lihegés, Jean? – Kifáradt a *futószőnyeg*, uram. (Vö. ném. (*der*) *Laufteppich* / (*der*) *Läufer* ← a *laufen* 'futni' igéből.)

<sup>19</sup> Mint ismeretes, Siegfried a Nibelung-ének egyik központi alakja, germán mitikus hős, sárkányölő.

<sup>20</sup> Az *emberöltő* etimológiájához vö. TESz I: 759k.

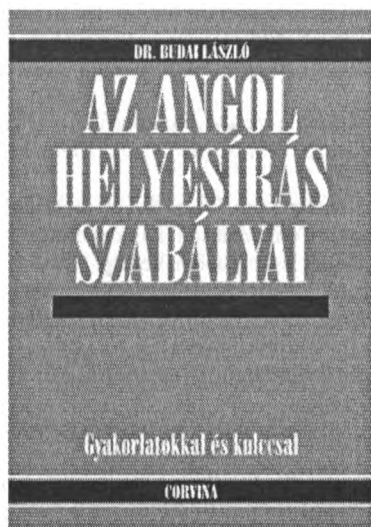
<sup>21</sup> Érdekes, hogy a *Kreuzfahrer* viszont csak olyan emberre vonatkozhat, aki keresztes hadjáraton vesz részt (vö. DUW 898 és Kluge 1989: 413: 'Teilnehmer an einem Kreuzzug' – a *Kreuzzug* itt a 'keresztes hadjárat' jelentésben szerepel).

<sup>22</sup> Lendvai (uo.) megadja ugyan a *vicc* szó szerinti fordítását, de az nem tudja visszaadni a nyelvi játék keltette humort: „Brezsnyev a tükörben nézegeti magát: – Sztár [öreg] vagyok... nagyon sztár vagyok... szupersztár vagyok.” Lendvai (uo.) felhívja a figyelmet az *очень* és a *супер* közötti rokonértelműsége is.

## Irodalom

- Benkő Loránd (szerk.) (1993–1995). *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen I–II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bynon, Theodora (1997). *Történeti nyelvészet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Deme László – Fábíán Pál – Tóth Etelka (szerk.) (1999). *Magyar helyesírási szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dittgen, Andrea Maria (1989). *Regeln für Abweichungen. Funktionale sprachspielerische Abweichungen in Zeitungsüberschriften, Werbeschlagzeilen, Werbeslogans, Wandsprüchen und Titeln*. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang Verlag.
- DUW = *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. Hrsg. und bearb. vom Wiss. Rat u. d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von Günther Drosdowski, Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag. <sup>2</sup>1989.
- Erben, Johannes (<sup>1</sup>1972). *Deutsche Grammatik. Ein Abriß*. München: Hueber Verlag.
- ÉrtSz. = *A magyar nyelv értelmező szótára I–VII*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1966.
- Fischer, Hans-Dieter/Uerpmann, Horst (1987). *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch*. München: Ehrenwirth Verlag.
- Forgács Erzsébet (1994). „Mehrdeutigkeit als Quelle von Mißverständnis (exemplifiziert an der Textsorte Witz).” In: *LernSprache Deutsch* 1994/2, 151–167.
- Forgács Erzsébet (1995). „Ambiguität von Komposita in der Textsorte Witz.” In: *DufU (Deutschunterricht für Ungarn)* 1995/3, 5–16.
- Forgács Erzsébet – Göndöcs Ágnes (1997). „Sprachspiele in der Werbung.” In: *Studia Germanica Universitatis Vespriemensis* 1997/1, 49–70.
- Forgács Erzsébet (2000). „Az ambiguitás mint szövegkonstituáló elem. A nyelvi játékok fordíthatóságáról.” In: *Fordítástudomány. Tanulmányok az írásbeli és szóbeli nyelvi közvetítés elmélete, gyakorlata és oktatása témaköréből* 2000/2, 24–35.
- Hemmi, Andrea (1994). „Es muß wirksam werben, wer nicht will verderben.” *Kontrastive Analyse von Phraseologismen in Anzeigen-, Radio- und Fernsehwerbung*. Bern/Berlin/Frankfurt am Main/New York/Paris/Wien: Peter Lang Verlag.
- Horger Antal (1920). *A nyelvtudomány alapelvei. Bevezetés a nyelvtudományba*. Budapest: Kókai Lajos kiadása.
- Jászó A. Anna (Szerk.) (<sup>3</sup>1995). *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Károly Sándor (1970). *Általános és magyar jelentéstan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kenesei István (1997). „A szintagma alapú képzésekről.” In: *Nyelvtudományi Közlemények* 95, 101–118.
- Keszler Borbála (Szerk.) (2000). *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Koller, Werner (1977). *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalyse, Sprachspiel*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Kluge, Friedrich (<sup>22</sup>1989). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag.
- Lendvai Endre (1996). *Közlekedés a verbális humorról*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pais Dezső (1951). „Kérdések és szempontok a szóösszetételek vizsgálatához.” In: *Magyar Nyelv* XLVII, 135–154.
- Schellenberg, Wilhelm/Tarassova, Elena A. (2002). „Sprachspielerische Textbau-Studien.” In: *Deutsch als Fremdsprache* 2002/39. Heft 2, 65–128.
- Schippan, Thea (1992). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- TESz = *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I–III*. Főszerk. Benkő Loránd. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1967–1976.
- Ulrich, Winfried (1980). *Der Witz im Deutschunterricht*. Braunschweig: Westermann Verlag. (Westermann Taschenbuch 199.)
- Ulrich, Winfried (1999). *Sprachspiele. Texte und Kommentare. Lese- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht*. Aachen: Hahner Verlagsgesellschaft.



### *Szeptemberi újdonság!*

Mit jelent helyesen írni angolul? Jelenti elsősorban a végződés nélküli és a toldalékolt szavak helyes írását: a kis és a nagy kezdőbetűk használatát, a toldalékolás, az összeírás és a különírás, az elválasztás szabályainak az alkalmazását; és jelenti az írásjelek helyes használatát. Ezekon kívül jó tudni azt is, hogy a magyarhoz szokott kézírásunk nem vezet-e félreértésekhez az angolban; hogy a szóalkotás bizonyos eseteivel, a keltezéssel, a címezéssel, a számolási műveletekkel kapcsolatos helyesírási szabályok nem térnek-e el az általunk ismertektől. Mint hogy az angol helyesírásnak amerikai változata is van, érdemes az amerikai helyesírás különlegességeit is megismerni. (...)

Közismert tény, hogy anyanyelvét is másképpen látja az, aki idegen nyelvet tanul. Reméljük, hogy a magyar helyesírásnak is a javára válik e könyv tanulmányozása. Az angol és a magyar helyesírás különbözőségeinek a tudatosítása érdekében következetesen felhívjuk olvasóink figyelmét azokra az esetekre, amelyekben a két nyelv helyesírási szabályai eltérnek egymástól.

Könyvünk a helyesírás szabályainak bemutatása mellett bőszeges példatárával arra törekszik, hogy belőle az angol nyelvi ismereteket és az általános műveltséget is gyarapítani lehessen.

A szabályok közötti eligazodást Tárgymutató segíti.

A Gyakorlatok című fejezetet Kulcs könnyíti meg, és teszi alkalmassá a könyvet az egyéni tanulásra is.

(Részlet a szerző előszavából)

136 oldal, 1450 Ft



# Nyelvi udvariasság és szociokulturális ismeretek a napjainkban használatos olasz nyelvkönyvekben

Az idegen nyelv(ek)et elsősorban szervezett oktatás keretei között, alapvetően (tan)könyv(ek)ből elsajátító tanulók gyakori problémája – néhány kivételtől eltekintve – a szövegek és hanganyagok steril volta. A valós élethelyzeteket utánzó, de azoktól mégis szükségszerűen különböző, többnyire nyelvtani és mondattani ismereteket példázó dialógusokból gyakran éppen azok a fatikus nyelvi elemek hiányoznak (pl. a megszólítások), amelyek a társadalom mindennapi kommunikációjának rejtett üzeneteit hordozzák. A didaktikus nyelvkönyvek gyakran kimondatlanul is azt sugallják, hogy a (kezdő) nyelvtanuló ráér az ilyen „finomságokkal” később, már magabiztos(abb) nyelvtani tudás birtokában foglalkozni. Ez az álláspont azonban nem feltétlenül helytálló. Miért ne lehetne már a nyelvtanulás folyamán – egészen a kezdetektől fogva – megismertetni a tanulókat a nyelvhasználat olyan tipikus elemeivel, mint amilyenek egy adott szituációban az aktuális beszélők között éppen fennálló kapcsolatra utaló szófordulatok, esetleg nyelvtani szerkezetek? Igaz, hogy ezekkel a formulákkal nem közlünk – a szó hagyományos értelmében – új információt, ám használatuk mégsem felesleges. Ha az lenne, a nyelv bizonyára már régen kivetette volna magából ezeket a szerkezeteket. A köszönések, megszólítások, udvariassági fordulatok stb. a felek közötti kapcsolatfelvételt segítik, illetve a kommunikáció fenntartását biztosítják, s mint ilyenek különösen hasznosak – nem mellesleg önbizalomnövelők és tanulási motivációt erősítők – lehetnek a nyelvismeret bármely szintjén.

A dolgozat célja annak feltárása, hogy a napjainkban Magyarországon leginkább használatos olasz nyelvkönyvek mennyiben alkalmasak a nyelvi udvariasság és az ahhoz elválaszthatatlanul kapcsolódó alapvető szociokulturális ismeretek közvetítésére. A kiválasztott nyelvkönyvek vizsgálatán keresztül azt szeretném bemutatni, hogy az állandóan a tanulók rendelkezésére álló írásos anyagban (vagyis az adott tankönyvben, a hozzá tartozó kazetták, CD-k és kiegészítő szoftverek nélkül) mennyire vannak jelen, illetve, éppen hogy mennyire hiányoznak a beszédhelyzet(k) megnyitásához, fenntartásához és lezárásához szükséges nyelvi eszközök és nyelven túli, társadalmi és civilizációs ismeretek.

A vizsgálódást a gimnáziumokban használatos olasz tankönyvekkel célszerű kezdeni, elsősorban azért, mert – a közoktatás keretei között – a legtöbben a gimnáziumokban tanulnak olaszul. Erre vonatkozóan pontos statisztikai adatokat olvashatunk Nyitrai Tamás *Olasztanárok kézikönyve* című – közelmúltban megjelent – munkájában. Amint azonban az említett kötetből és az Oktatási Minisztérium aktuális tankönyvjegyzékéből is kiderül, jelenleg nincs olyan olasz nyelvkönyv forgalomban, amely az összes tankönyvi kritériumnak megfelelne, s így valamennyi gimnáziumi csoport számára ajánlható lenne. Ez korántsem azt jelenti, hogy nincsenek nagyon jó olasz nyelv-

könyvek, hanem inkább azt mutatja, hogy (miután a tankönyv ára is része az említett kritériumoknak) azok a tankönyvekre meghatározott árkategóriában ma nem kaphatók. Mindenesetre figyelemre érdemes tény, hogy az OM hivatalos tankönyvlistáján a gimnáziumi kategóriában mindössze két olasz nyelvkönyv szerepel. Az egyik: Helen Davies – Giovanna Iannaco (ford. Lénárd Csilla): *Kezdők olasz nyelvkönyve*. Ez a kötet inkább (kis)gyerekek, mint kamaszok számára készült, igen tetszetős, színes és szórakoztató kiadvány, de „igazi” olvasmányok vagy hosszabb dialógusok és kísérő hanganyag nélkül, leginkább színes szótárra emlékeztet. Kiegészítő anyagként minden bizonnyal több szinten is használható, ám „rendes” tankönyvként a felsőbb gimnáziumi osztályokban semmiképpen sem alkalmazható. A tankönyvlistán szereplő másik mű egy, a szóbeli érettségi vizsgához készült szöveggyűjtemény, amely paradox módon eddig nem került könyvesbolti forgalomba (s valószínűleg nem is fog). A kötet kiadójától, illetve az OM Tankönyvirodájától kapott információk alapján ebből a műből csak alig néhány tucatnyit nyomtattak, s ezeket mintegy automatikusan postázták az érintett iskoláknak. Ezután viszont titkosították a kötet tartalmát, s az újranyomás a közeljövőben nem várható.

Az OM tankönyvlistájához való igazodás elsősorban a tankönyvtámogatások miatt érdekes. Nyilvánvalóan nem véletlen, hogy nagyon sok iskolában azt a nyelvkönyvcsaládot használják, amelynek alapvető kötetei – Mórítz György – Szabó Győző: *Olasz nyelvkönyv I/A. I primi due passi* (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest), és Mórítz György – Szabó Győző: *Olasz nyelvkönyv I/B. Arrivederci* (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest) – az egy évvel korábbi tankönyvjegyzékben még szerepeltek.

Ma már természetes, hogy a rendszerváltást követően kialakult szabad (tan)könyvpiacra többféle kiadvány közül válogathatunk. A valóban megfelelő nyelvkönyv megtalálása és kiválasztása ugyanakkor egyáltalán nem egyszerű feladat, hiszen számos tényezőt kell egyszerre figyelembe venni: „A tankönyv akkor optimális, ha a csoportra, a tankönyvre, a tanárra és az oktatási intézményre vonatkozó szempontokat sikerül összehangolni” (Nyitrai:49). Nyelvkönyvekről szólva is érvényesnek tűnik tehát a mondás, hogy ahány ház, annyi szokás. Pontos előírás, hogy melyik könyvből kell, illetve lehet tanítani, napjainkban szerencsére már nincs, ám a témában szerzett tapasztalatokat összesítő szakmai közmegegyezésről sem lehet sokat hallani.

Nem szabad persze a tankönyv szerepét sem fetisizálni, az esetleges hiányok jelentős része pótolható a kiegészítő, illetve segédanyagokkal, s amint közismert, a nyelvtanulás sikere a tankönyvön kívül számos más tényezőtől – többek között a tanár (és a tanulók) személyiségétől, emberi-szakmai elkötelezettségétől, a motiváltságtól stb. – is függ. A nyelvkönyveket ugyanakkor azért sem célszerű önmagukban megítélni, mert adott esetben az aktuális divat szerint „rossz” nyelvkönyvből tanítva/tanulva is ugyanolyan jó, vagy akár rendkívüli eredményeket lehet elérni. Nem vitás azonban, hogy a jó tankönyv valamennyi résztvevő fél munkáját megkönnyít(het)i, motivál(hat)ja, élvezetessé teheti.

A tanár és a tanulók céljainak és lehetőségeinek leginkább megfelelő tankönyv megtalálásának és kiválasztásának szabadsága és egyidejűleg felelőssége a tanaré. Az olaszt tanítók esetében a döntés azért sem egyszerű, mert, miként Nyitrai Tamás írja: „Az olasztanításnak valójában nincs egységes módszertana sem itthon, sem Olaszországban. [...] A gyakorlatban többféle irányzat, hagyomány, szemlélet, kísérlet, egyéni módszer él” (Nyitrai: 27).

Nálunk az olaszt többnyire a „kis nyelvek” közé sorolják, ám mégis, már itthon is többféle, de talán még mindig nem eléggé sokféle – értelemszerűen különböző szak-

mai-módszertani elméletekre építő – nyelvkönyv szerezhető be. „Konzervatívnak tekinthetők például: Móritz – Szabó *Olasz nyelvkönyv I–II.* kötete, *Salve I–IV.* kötete, Katerinov *La lingua italiana*, Chiucchiú *In italiano*; óvatos újításnak számít Katerinov Bravo és Bravissimo, Martin–Magnelli, *Progetto italiano*; radikálisan új Bosc–Fried–Pastore–Somlai, *Quattro passi in italiano*, Conforti–Cusimano, *Linea diretta*; Balboni–Mezzadri, *Rete!*” (Nyitrai: 28).

Bálint Éva 1998-ban megjelent „Melyik könyvből érdemes olaszul tanulni?” című cikkében így vélekedett hazai olasz nyelvkönyvhelyzetről: „A karizmatikus nyelvtanár bármiféle nyelvkönyv ürügyén képes néhány lelkes diákjának megtanítani Dante és Eros Ramazzotti nyelvét. [...] bár természetesen nem ártana valóban gimnazistáknak szóló, modern nyelvkönyvet írni” (Bálints: <http://tandem.lauder.hu/ujsag/szamok/199804.html>). Ezt a véleményt osztotta mintegy három évvel később a Pécsi Tudományegyetem Olasz Tanszékén tanító Józsa Judit is: „A kínálat tagadhatatlanul bővült, de nem mindegyik [nyelvkönyv] alkalmas a mi körülményeinkre (nem beszélve az áráról...) Bizonyos korosztályok számára (pl. a felső tagozat) egyáltalán nincs tankönyv” (Józsa: 34). Talán mondanunk sem kell, hogy az azóta eltelt időben – tehát az elmúlt néhány évben – sem született Magyarországon új (gimnáziumi) olasz nyelvkönyv.

Az alábbiakban egy hazai kiadású „konzervatív” és egy nemzetközileg használatos, „radikálisan új” olasz nyelvkönyvet (Móritz–Szabó: *Olasz nyelvkönyv I–II.*, illetve Conforti–Cusimano: *Linea diretta 1–2*) fogunk összehasonlítani, elsősorban abból a szempontból, hogy mennyire készítik fel a nyelvtanulót a mindennapi kommunikációs helyzetekben történő sikeres (nem csak nyelvi) szereplésre, illetve hogy ugyanerre mennyire kínálnak lehetőséget a tanárnak.

Most ismerkedjünk meg a választott két nyelvkönyvvel: az első, Móritz György – Szabó Győző: *Olasz nyelvkönyv I–II.* 1993-ban született, gyakorlatilag egy korábbi nyelvkönyv „tartalmában és formájában teljesen megújult” (Móritz–Szabó:3), szemléletében azonban továbbra is inkább nyelvtan-centrikus változata, amely – mint említettük – a közelmúltig az OM hivatalos tankönyvjegyzékében is szerepelt. A másik nyelvkönyv a Corrado Conforti – Linda Cusimano szerzőpáros által a kommunikatív nyelvoktatás szellemében írt *Linea diretta 1–2*, amelynek első kiadása szintén közel 10 éve, 1994-ben jelent meg a német Max Hueber Verlag gondozásában. 1997-ben azonban az idegen ajkúak számára készült olasz nyelvkönyvek és segédanyagok egyik leghíresebb olaszországi kiadója, a perugiai Edizioni Guerra újra megjelentette, és két további kiadását is jelezte 2003-ra, illetve 2004-re. Magyarországon az iskolarendszeren kívüli olasztanítás mintaadó fellegrárának tartott Olasz Intézetben az utóbbi időben (a „sárga Chiuchiú”, azaz az *In italiano* helyett) ezt a sorozatot használják kurzuskönyvként.

Jogos a kérdés, hogy ismerve a két nyelvkönyv koncepcióbeli különbségét miért hasonlítjuk mégis össze őket, hiszen minden bizonnyal a kommunikációt előtérbe állító könyvben fogunk több fatikus nyelvi fordulatot és szociokulturális ismeretanyagot találni. Az elemzéssel azonban az arányokat próbáljuk felvázolni, hogy megkönnyítsük a döntést, valóban érdemes-e a tanulókkal az itthon minimum a duplájába kerülő Edizioni Guerra kiadványokat megvetetni. Az Interneten olvasható információk szerint az *Olasz nyelvkönyv I/a* ára 2320 Ft, az *I/b* köteté 2080 Ft, míg a *Linea diretta 1* 14,27 euró  $\approx$  3710 Ft, a *Linea diretta 2* pedig 15,33 euró  $\approx$  3985 Ft, ehhez természetesen még hozzá kell adni a magyarországi forgalmazó költségeit és árrését. A beruházás – akár családok vagy iskolák részéről – azért is meggondolandó, mert gyorsan globalizálódó világunkban még az utóbbi, látszólag modern nyelvkönyv is hamar elavul-

hat, tartalmilag anakronisztikussá válhat. Erre példa, hogy a ma már szintén eurót használó Olaszországról beszélve igencsak hiteltelennek hat, ha a könyv által bemutatott bárban az árak még lírában vannak kiírva. A dolgozatban tehát konkrétan azt szeretnénk feltárni, hogy a *Linea diretta* 1–2 mellett az *I primi due passi* és az *Arrivederci* (ezek az *Olasz nyelvkönyv I–II.* alcímei) kötetek mennyiben alkalmasak a címben jelzett – nyelvi és nyelven túli – ismeretek hatékony közvetítésére.

Kezdjük tehát az elsajátítani, illetve elsajátíttatni vágyott szociokulturális kompetencia fogalmánál: „Szociokulturális kompetencia: a nyelvhasználó ismeri a kiválasztott és használt nyelvi eszközök kommunikációs értékét az adott társadalmi, kulturális környezetben, ismeri a nyelvi érintkezésekben használt társadalmi szokásokat és elvárásokat” (Nyitrai: 65). A siker kulcsa ezek szerint egyrésztől bizonyos konkrét nyelvi eszközök (kifejezések, szószerkezetek, italianizmusok, *modi di dire*-k stb.) ismerete és aktív használata, másrészt pedig egyfajta kulturális-civilizációs kompetencia birtoklása.

A két nyelvkönyvsorozat könnyebb összehasonlíthatósága végett – a nyelvi eszközök és a civilizációs kompetencia kategóriákat követve – táblázatba rendeztük a főbb jellemzőket. Legelőször azonban tekintsük át röviden az egyes kötetek – sokat eláruló – tartalomjegyzékét. Az A4-es méretű és meglehetősen súlyos *Linea diretta* – fokozatosan sötétedő színekkel is hangsúlyozott – *indice*-je a kötet megkerülhetetlen nyitányaként szerepel, a kisebb méretű (B5) és könnyebb (ez sem mellékes szempont!) *Olasz Nyelvkönyv I/a*-ban pedig leghátul található. A *Linea diretta* 1–2 mindkét kötete 15, az *I primi due passi* pedig 20 egységbe tagoltan mutatja be az elsajátítandó anyagot. Össességében azonban mindkét nyelvkönyvsorozatban 30 lecke szerepel, mert az *I primi due passi* hús olvasmánya után az *Arrivederci* csak 10 leckét tartalmaz. Szembetűnő, hogy a Conforti–Cusimano kötet tartalomjegyzéke jóval részletesebb, a szerzők ugyanis minden egyes fejezetnél külön-külön feltüntették a vonatkozó hanganyag egységeit és az olvasmány (al)címe(i)t, valamint a nyelvtani anyag mellett az elsajátítandó kommunikációs szándékokat is. A Mórítz–Szabó féle kötetben az egyes fejezetek olasz címe természetesen utal az ott részletezett témá(k)ra, de pontosabb információkat csak az aktuálisan bemutatott nyelvtani anyagról, illetve a 9. fejezettől kezdve a kiegészítő anyagokról kapunk. Az olvasmányok olasz fejezetcímeit olvasva szembeötlő a két sorozat közötti hangulati különbség: az *I primi due passi* többségében nominális szerkezetű fejezetcímeivel (pl. *Una cena storica, L'esame di geografia* stb.) szemben a *Linea diretta* egyes egységeinek kérdésként megfogalmazott (*Che cosa prendi? Ti fermi a pranzo?*) alcímei a szövegek lüktetését, hitelességét bizonyítják és a témák életszerűségét előlegezik meg.

Továbblapozva mindkét könyvben az előszó következik. Az *I primi due passi* – magyar tanulókhöz értelemszerűen magyarul írt – előszavából kiderül, hogy a szerzők a kontrasztív nyelvszemléletre építve elsősorban gyakorlati nyelvismeretet kívántak nyújtani, mindenekelőtt a beszédkészség kialakítását szerették volna elérni. Kedvesinél és biztató információ – s ehhez hasonló optimista-motiváló mondatot nem találunk a *Linea diretta*-ban – hogy a „teljes anyag, körülbelül 2200 lexikai elemet tartalmaz, [...] lehetővé teszi bármilyen szöveg, vagy beszéd 80%-ának megértését, illetőleg az alapfokú beszédkészséget” (Mórítz–Szabó: 3). A *Linea diretta* szerzői ezzel szemben egyszerűen olyan kommunikációs jellegű nyelvsajátítást ígértek, amely már rövid idő múltán lehetővé teszi a tanulóknak, hogy bekapcsolódhassanak a mindennapi beszélgetésekbe, és kifejezzék egyéni véleményüket, illetve szükségleteiket.

A *Linea diretta* 1–2 esetében az előszóból az is kiderül, hogy az egyes leckék ele-

jén, a steril mintaszövegek helyett – éppen a tényleges szövegértést elősegítendő – anyanyelvi beszélők által a mindennapi élethelyzetekre improvizált dialógusok részletei olvashatóak. Ezek órai kezelése adott esetben nehézségeket okozhat a tanár (és persze a diák) számára, különösen, ha konzervatív módszerekhez szokott, minden egyes mondatrész grammatikai hátterét és szótári jelentését ott és azonnal megérteni kívánó nyelvtanulókról van szó. A könyv szerzői azonban éppen a globális értés gyakoroltatását tekintik legfontosabb céljuknak. A két kötetben tehát az éppen elsajátítandó grammatikát prezentáló mesterséges olvasmányok helyett természetes beszédtempóban elhangzó beszélgetések részleteibe pillanthatunk be. Az egyes leckékben a dialógusok mellett a mindennapok olaszországi kultúráját bemutató összefüggő szövegegységekkel is találkozhatunk. Bár az előszóban nem esik konkrétan szó róla, mégis (a szöszedetek összehasonlításával) könnyen megállapíthatjuk, hogy szókincs vonatkozásában a *Linea diretta* első kötete közel annyit kínál, mint az *I primi due passi* és az *Arrivederci* összesen. Végül, de nem utolsósorban az is fontos, hogy a szerzők – mint írják – nem egyszerűen csak nyelvet akarnak tanítani, hanem nyelvtanulás folyamata során a tanuló szórakoztatását és (ezáltal történő) motiválását is fontosnak tartják.

A mellékelt táblázatból jól látszik, hogy témák tekintetében az első 10 leckében közel azonos a két szerzőpáros választása, a *Linea diretta* azonban sokkal több kommunikációs aktust jelenít meg, és a bemutatott civilizációs ismeretek, illetve reáliák is változatosabbak. Az *Olasz nyelvkönyv I/a*-ban szociolingvisztikai információkat – pl. udvariassági fordulatokat – nem elsősorban magukból az olvasmányokból, hanem a kiegészítő anyagokból, és a gyakorlatok között elhelyezett rövid párbeszédkekből mazsolázhatunk, noha a kötet előszavában – mint láttuk – a szerzők a beszédképesség kialakításának és fejlesztésének fontosságát hangsúlyozták. Kétségtelenül fontos (bár inkább passzív) szociolingvisztikai ismeretanyagot közvetítenek a bevezető leckében található olvasási feladatok: pl. betűzés, olasz labdarúgócsapatok, valamint művészeti alkotások és szerzőik neveinek felsorolása. A lelkes és kíváncsi nyelvtanulóknak azonban sajnos hamar kedvét szeg(het)ik az olyan életidegen dialógusok, mint pl. az a mesterkélt nyitó-párbeszéd, melynek során a családjával érkező magyar ismeróstől a római pályaudvaron várakozó Carlo Ferrari ezt kérdezi: *Ki ez a szép asszony? Talán a felesége?* Nagyon hasznosak viszont az első leckében közölt, a köszönések használatát részletező – és közel fél oldalt kitevő – megjegyzések. Kár, hogy a későbbiekben nem találkozunk ilyen „használati útmutatással”, leírással. Az *I primi due passi* és az *Arrivederci* alapján összességében kevés társalgási fordulatot ismer meg a nyelvtanuló, ezek adekvát használatát azonban az egyes leckék végén elhelyezett fordítási gyakorlatoknak köszönhetően minden bizonnyal jól megtanulja.

Az előzőekkel szemben a *Linea diretta 1* szinte teljes egészében – képanyagával, a hagyományos olvasmányokat helyettesítő dialógusaival és nem utolsósorban a *Lettura* cím alá rendezett dinamikus szövegeivel – az olasz beszédmód és szokások rendkívül gazdag tárháza. A *Linea diretta 2* is változatlan mennyiségben ontja a mindennapi nyelvhasználatban jól alkalmazható formulákat és a szerepjátszásra, gyakorlásra alkalmas, valóban életszerű szituációkat. Nem mellékes tény, hogy a nyelvkönyv egymáshoz közelítő arányban tartalmaz pozitív és negatív témájú, illetve hangvételű szituációkat: a mindennapi bókók és kedveskedések mellett tehát a kényelmetlen, illetve konfliktusos helyzetek (nyelvi) kezelésére is kitér (pl. könyv kölcsönkérése, panaszkodás a hangos gyerekek miatt stb.). Miután a *Linea diretta 1–2* nemzetektől független, egyetemes olasz nyelvkönyvnek íródott, természetes, hogy a szerzők nagyon odafigyeltek

a „politically correct” elvre, és az arányokra: egyaránt találhatunk a fiataloknak, illetve az idős(ebb)eknek, a férfiaknak, illetve a nőknek érdekes témákat. A *Linea diretta* 1–2-ben a nyelvhasználati repertoár megismerésének lehetősége tehát kétségtelenül adott, a gyakorlatban csak a tanáron (és természetesen a tanulón) múlik, hogy az információhalmazból mennyi válik valódi ismeretté és aktív tudássá.

A *Linea diretta* mindkét kötetére jellemző, hogy az írott dialógusok rövidek, alig 6–8 sorosak, ám mindig nagyon hasznosak. Ezzel szemben, a könyvhöz tartozó kazetákon lényegesen hosszabb párbeszéddek, improvizált beszélgetések vannak. Az *Arrivederci* – részben szintén párbeszéddek – olvasmányai mennyiségileg ugyan hosszabbak, de kevesebb, a hétköznapi társalgásban is felhasználható elemet tartalmaznak, és a mindennapi (különösen az iskolán kívüli) élethelyzetekkel alig foglalkoznak. Az *Arrivederci* szerzői szerint: „az eredeti szemelvények [...] tükrözik leghívebben a nyelvi és civilizációs valóságot” (Móritz–Szabó, II: 3), ezért a szokásostól eltérően lényegesen nagyobb teret szenteltek az olasz kultúrának. Pedagógiai szempontból természetesen nagyon fontos az irodalmi, művészeti stb. szemelvények olvasása és megértése által erősödő tanulási motiváció, de meg kell jegyezni, hogy ezek a kulturális témák korántsem számíthatnak olyan általános érdeklődésre, mint a *Linea diretta* hétköznapi helyzetei. Ugyanakkor a *Linea diretta*-ban megtalálható kommunikációs funkciók jelentős részét végső soron az *Arrivederci* is bemutatja, de sokkal kisebb terjedelemben és főleg sokkal érdektelenebb szövegek környezetben.

A hagyományos értelemben vett kulturális információk tekintetében viszont mindenképpen az *Arrivederci* a „győztes”: az olasz irodalmi szemelvények bősége a nyelvtanuló kulturális (és következőképpen szociális) kompetenciáját erősíti, de a tananyag gördülékeny feldolgozása a megelőző 30 olvasmányban bemutatottnál nagyobb nyelvismeretet igényel, s korántsem biztos, hogy a gyakorlati nyelvhasználat szempontjából az itt szereplő nyelvi kifejezőmódok és humán ismeretek a legfontosabbak. A mai nyelvet és szokásokat középpontba helyező *Linea diretta* 1–2 viszont éppen ezt a hagyományos itáliai kultúrát: az ókori, középkori, reneszánsz vagy későbbi irodalmat, színházat, zenét és képzőművészet(ek)et mellőzi. Bőségesen találja ugyanakkor a kortárs irodalmat, s a bemutatott részleteket olyan apróságok is emlékeztetessé teszik, mint pl. a szerzők rövid életrajza és fotója, vagy a megjelent kötetéről készült fényképek.

A modern angolszász nyelvkönyvekhez szokott tanulók (az olasz köztudomásúlag többnyire „harmadik” nyelv) bizonyára természetesen tekintik a *Linea diretta* 1–2 színes, hangulatos rajzait, a mindennapi pillanatfelvételeket és a műemlékekről készült fényképeket. Grafikai tervezés, képanyag és kulcsín tekintetében (pl. papírminőség, nyomdai kivitelezés stb.) az *I primi due passi* és az *Arrivederci* kétségtelenül szerényebbek. Ide kapcsolódó apróság, mégis fontos – az eltérő szemléletmódot is híven tükröző – különbség, hogy a *Linea diretta* 1 belső borítóján rögtön szembeütünk az olasz „csizma”, az *I primi due passi*-ban viszont csak a 15. olvasmány illusztrációjaként szerepel, igaz, rögtön kétféle változatban, mert egyúttal domborzati és közigazgatási térképet is nézegethet a nyelvtanuló.

Végül dióhéjban a nyelvtanról: magyarázatok és gyakorlatok mennyisége szempontjából az *I primi due passi* és az *Arrivederci* vitathatatlanul sokkal többet kínál, mint a *Linea diretta* 1–2. A konzervatív nyelvkönyveken szocializálódott tanulók ezért jogszerűen bírál(hat)ják a leíró nyelvtani részeket és a sematikus grammatikai gyakorlatokat nagyvonalúan mellőző *Linea diretta*-t. A hosszú nyelvtani magyarázatok és (be)gyakorló feladatok hiánya ugyanakkor (mások számára) éppen a könyv választása mellet-

ti motivációt erősítheti, azt a jogos (és igaz) érzetet keltve, hogy nyelvet tanulni más-képpen is lehet, nemcsak órákig biflázva.

Ma már közhely, hogy a modern, valós kommunikációra felkészítő nyelvkönyvnek olyan, nem szigorúan nyelv(tan)i, ám a nyelvhasználatól mégis elválaszthatatlan társadalmi, kulturális, régebbi szóhasználattal civilizációs információkat is tartalmaznia kell, mint pl. a megszólítások vagy az udvariassági formák, amelyekből a *Linea diretta 1–2*-ben rendkívül sokat láttunk. Egy adott nyelvkönyv szakmai modernsége és a gyakorlati kedveltsége azonban két különböző dolog, a konzervatív nyelvten-centrikus tankönyvekhez szokott tanulóknak talán hirtelen túl nagy ugrást, bevehetetlen akadályt jelent ez a látszólag könnyed (valójában mégis igen nehéz) „nyelvfürdő” jellegű tankönyv.

A választott két nyelvkönyvcsalád alapköteteinek összehasonlítása után immár példák-kal is igazoltan mondhatjuk, hogy megfelelő tanári vezetéssel és kiegészítésekkel mind az olasz, mind a magyar kiadású nyelvkönyv alkalmas a mindennapi kommunikációban szükséges alapismeretek közvetítésére. Tanár (vagy tanuló-társi) segédlet nélkül azonban bármely könyvcsaládot használva nehéz dolga lenne a diáknak, hiszen vagy a nyelvten (tehát a *hogyan* mondjam?), vagy a civilizációs ismeretek (*mit* is válaszoljak?) feldolgozása okozna nehézséget. Ha azonban jól belegondolunk, valójában értelmetlen dolog partner (legyen az tanár vagy bárki más) nélkül nyelvet tanulni, hiszen a folyamat során a legnagyobb motiváló erő végső soron önmagunk kifejezése, illetve a másik megértése. A választásra visszatérve, ha célunk valóban az olasz nyelv megtanulása, illetve megtanítása, nem pedig egy adott vizsga abszolvál(tat)ása, akkor borsos(abb) ára és merész módszertana ellenére is a változatosabb tevékenységformákat kínáló és kooperatív tanulásra ösztönző, ugyanakkor feltétlen tanári közreműködést is igénylő *Linea diretta 1–2* alkalmasabbnak látszik. Nem szabad azonban annyira beleszeretnünk, hogy elfeledjük: napjainkban már nem igazán lehet év(tized)ekig ugyanabból a nyelvkönyvből tanítani. Egyrészt mert a fogyasztói társadalom (korántsem feltétlenül szimpatikus) törvényei alól a közösségben dolgozó nyelvtenár sem vonhatja ki magát: ha tanulói a piacon kapható legmodernebb nyelvkönyvből akarnak tanulni, akkor nem ragaszkodhat csökönyösen a jól bevált régebbihez. Másrészt pedig tény, hogy a XXI. századi „tudományos ipar” (esetünkben: a nyelvkönyvpiac) számos termékéhez hasonlóan a – mégoly gondos munkával megszerkesztett – nyelvkönyvek is viszonylag hamar elavulnak, cseréire szorulnak. Ez bizonyos szempontból azonban pozitívumnak is tekinthető, hiszen az újabb és újabb nyelvkönyvek használatára „kényszerülő” tanár így nem taníthat csupán „rutinból”, kénytelen naprakésznek lenni és szakmailag tájékozott maradni.

## IRODALOM

- Balázs Géza: *Kapcsolatra utaló (fatikus) elemek a magyar nyelvben*. Nyelvtudományi Értekezések 137. sz. Akadémiai Kiadó, 1993.
- Bálint Éva: *Melyik könyvből érdemes olaszul tanulni?* <http://tandem.lauder.hu/ujzag/szamok/199804.html>
- Corrado Conforti – Linda Cusimano: *Linea diretta 1–2*. Edizioni Guerra, Perugia, 1997 (első kiadás: Max Hueber Verlag, Ismaning, 1994).
- Helen Davies – Giovanna Iannaco: *Kezdők olasz nyelvkönyve*. Holnap Kiadó, Budapest, 1999.
- Józsa Judit: Adalék a magyarországi olaszoktatás történetéhez. *Acta Pedagogica* 2001/11, 32–36.
- Móritz György – Szabó Győző: *Olasz nyelvkönyv*, I–II. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.
- Nyitrai Tamás: *Olasztanárok kézikönyve*. KÁOKSZI–PONTE, Budapest, 2002.
- Tanterv. Olasz nyelv 9–12*. Országos Közoktatási Intézet. <http://www.oki.hu>

<i>Linea diretta 1</i>			<i>I primi due passi</i>		
Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek	Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek
			<i>Bevezetés</i>	Mondathangsúly, hanglejtés, betűzés	Focicsapatok, olasz művészek és műveik felsorolása
<i>Lezione 1</i> Ciao, come stai?	Üdvözlés, bemutatás, bemutatkozás, információk önmagunkról, érdeklődés a partnerről, problémafelvetés, javaslat együttműködésre, kínálás	Jellegzetes öltözetek, mozdulatok rajzokon, Olaszország tartományai és azok székelye, olasz italok, levélforma	<i>Prima lezione</i> Arriva la famiglia Bíró	Üdvözlés, bemutatkozás, dicséret kifejezése	Megjegyzések a köszönések használatáról
<i>Lezione 2</i> Che cosa prendi?	Javaslat felvetése, elfogadása, figyelem felkeltése, érdeklődés, mesélni, ajánlani, rendelni, illetve megköszönni valamit	A bár jellemzői és kínálata, fényképek a bárról, jellegzetes szendvicsek, fénykép a sienai palioról, a líra címletei	<i>Seconda lezione</i> La famiglia Ferrari	Csodálkozás, dicséret kifejezése, (udvarias) megszólítás,	Családnév, utónév sorrendje, asszonynev, Topolino címlap
<i>Lezione 3</i> Ho una camera prenotata, Una prenotazione	Bemutatkozás, megerősítés kérése, megnyugtató, információkérés és adás, foglalás vizsgálása	Szállodai hirdetések, írásos szobafoglalás, spelling	<i>Terza lezione</i> Il pranzo	Dicséret, bók, megszólítás	Közmondások, TV újság egy oldala, reklám
<i>Lezione 4</i> Senta, scusi! Un messaggio	Közlekedési információ-kérés és adás, sajnálat kifejezése, megköszönni vm-t, válaszolni a köszönetre, valakit egy másik személyhez irányítani	Fotók Rómáról, térképrészlet, nyitvatartási idők jellemző kiírása és szöveges ismertetése	<i>Quarta lezione</i> Arrivo in albergo	Köszönetnyilvánítás, „Voi” névmás sajátos használata, udvarias társalgási kifejezések	Fekete-fehér fényképek olasz gépkocsikról



	<i>Linea diretta 1</i>		<i>I primi due passi</i>		
Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyébek	Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyébek
<i>Lezione 5</i> Il colore non mi piace	Informálni, kérés, kétség kifejezése, igazat adni, megnyugtató, engedélyt kérni és adni, meglepetés kifejezése, meggyőzés	Fotó és rajz a piacról, kirakatokról, hirdetések, áruházi szolgáltatások ismertetője	<i>Quinta lezione</i> Comincia la visita di Roma	Érdeklődés, visszakérdés, információkérés és adás	Dal, közmondás, fénykép római műemlékekről
<i>Lezione 6</i> La Sicilia ti è piaciuta?	Mesélni, informálódni, csodálkozást kifejezni, meghívni, sajnálkozni, csalódottság kifejezése, meggyőzés, meghívást elfogadni, javasolni, megegyezni	Szicíliai fényképek és térkép, levélforma, kulturális programok szórólapjai	<i>Sesta lezione</i> Squilla il telefono	Köszönetnyilvánítás, telefonálás, meghívás és elfogadása	Közmondás, városnevek postai rövidítései, római látnivalók nevei, fénykép római műemlékekről
<i>Lezione 7</i> In treno o in aereo? Alla stazione di Firenze	Információkérés és adás, tanácsolás, magasztalás, dicséret, meggyőzés	Vasúti szolgáltatás ismertetője, pályaudvari fényképek, autópálya-bérlés bemutatása	<i>Settima lezione</i> Una cena storica	Udvarias társalgási kifejezések, kínálás, szabadkozás, megszólítás, beszámoló	Fénykép római műemlékekről
<i>Lezione 8</i> Ti fermi a pranzo?	Javaslat, öröm, meghívás, sajnálkozás kifejezése, mesélés, hírt adni valamiről, jókívánságok	Városképek, születésnapi és egyéb jókívánságok képeslapjai, nyaralási reklám	<i>Ottava lezione</i> L'album di fotografie	Engedélykérés, felhívás, figyelmeztetés, felszólítás	Közmondások, TV újság címlap
<i>Lezione 9</i> Che cosa ci consiglia?	Magyarázat kérés és adás, tanácsot adni és kérni, csodálkozni, együttérzést kifejezni	Étlap – olasz specialitások, ételek, halak, peperonata receptje, PR cikk egy fogadóról	<i>Nona lezione</i> Facciamo la spesa insieme	Figyelemfelhívás, szabadkozás, felajánlás	Ásványvízmarca és olasz ételek alapanyagainak említése

<i>Linea diretta 1</i>			<i>I primi due passi</i>		
Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek	Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek
<i>Lezione 10</i> Hai portato tutto?	Információ- és segítség- kérés és adás, segítség felajánlása, sajnálkozás, meggyőzés, magasztalás	Társasjátékok, szilveszteri, újévi szokások	<i>Decima lezione</i> Domani e dopodomani, All'Ente Turismo, Ripetizione "A"	Szomorúság, öröm kifejezése, információ-kérés és adás, tanácsolás	Róma-térkép, városképek
<i>Lezione 11</i> Che studi ha fatto?	Engedély valamint információ-kérés és adás, hivatkozás vm-re, véleményt kérni, illetve mondani, összehasonlítás, bizonytalanság kifejezése	Vázlat az olasz iskolarendszerről, önéletrajz, kísérőlevél, kortárs olasz hírességek, válasz olvasói levélre	<i>Undicesima lezione</i> La lettera , Autostop	Levélforma, általános társalgás	Vers Mario Novarótól, rövid írás Mario Soldatitól
<i>Lezione 12</i> Hai visto che casa?	Panaszkodni, irigyelni valakit, megállapítani vm-t, óhaj kifejezése, ellentmondás és összehasonlítás, tanácsot kérni és adni	Fénykép a lakóházzól, ill. lakásbelsőről, ingatlan eladási hirdetése, lakásalaprajz, baráti levél és válaszlevél	<i>Dodicesima lezione</i> Vacanze a Rimini	Történet elmesélése, leírása, dal a magányról, tipikus társalgás a bárban	Rimini látnivalók szóban és fényképen, olasz újságok nevei, Dante-idézet
<i>Lezione 13</i> Sentiti a casa tua!	Bocsánatkérés, meglepetés kifejezése, sajnálkozás, felhatalmazás, óvni valakit vmitől, megnyugtató, eligazítás, megköszönni vmit és válaszolni a köszönetre	Olasz tejtermékek képi bemutatása, városkép, írott baráti üzenet, figyelmeztető szórólap a vakokért	<i>Tredicesima lezione</i> All'arena di Verona	Bókolás és válaszolás a bókra, adott mondatrész hangsúlyozása	Verona látnivalói szóban, rajzokon és fényképen

<i>Linea diretta 1</i>			<i>I primi due passi</i>		
Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek	Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek
<i>Lezione 14</i> Ci pensi Lei!	Utasítás, illetve kérés, hogy vmi a megadott rendelkezések szerint készüljön el, megnyugtatni, mérlegelni, hogy egy lehetséges jövőbeli cselekmény hasznos-e egy sem, észrevetelni vmit, meghatalmazni, lemondani ill. megerősíteni vmit	Nyomatató-reklám, üzleti levelek	<i>Quattordicesima lezione</i> Davanti a San Zeno	Ízelítő a kamaszok beszédmodorából és jellemző témáiból	Velence fényképeken
<i>Lezione 15</i> Non lo sapevo!	Informálódás, mesélés, következtetés levonása, meglepetés kifejezése	Részlet Susanna Agnelli önéletrajzából és egy fiatal író (Lara Cardella) díjnyertes munkájából, köszönőlevél egy ajándékért	<i>Quindicesima lezione</i> L'esame di geografia	Tanár-diák interakció, feleltetési situáció, ismerősök párbeszéde telefonon	Olaszország földrajzi és közigazgatási térképe
Összefoglaló nyelvtani táblázatok, olvasmányonkénti, illetve ábécérend szerint szószedet			<i>Sedicesima lezione</i> Donatello e il mercante	Alkudozás	Enzo Biagi, Dino Buzzati olvasmányrészletek, Donatello művek és Firenze fényképeken
			<i>Diciassettesima lezione</i> La cartolina, Al ristorante	Éttermi rendelési situáció, lakás bemutatása	Fagyaltreklám, különböző olasz városképek
			<i>Diciottesima lezione</i> L'Ungheria,	Társalgási kifejezések, közhelyek és információk Magyarországról	Magyarország térképe olaszul
			<i>Diciannovesima lezione</i> Avventura di viaggio	Elégedetlenség, becsmérlés kifejezése	Olasz városképek
			<i>Ventesima lezione</i> Nozze d'oro in casa di Andrea Giordana, Ripetizione "B"	Interjú: kérdések és válaszok	Részlet a Gente egyik 1992-es cikkéből, a padovai Chiesa degli Eremitani leírása

<i>Linea diretta 2</i>			<i>Arrivederci</i>		
Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek	Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek
Ricominciamo Intervista ad un italiano in Germania	Információk önma- gunkról és másokról, saját preferenciáink kifejezése, külső megjelenés leírása	Kortárs regényrészlet Pier Vittorio Ton- dellitől, rajzok a külső megjelenésről	<i>Bevezetés</i>		
<i>Lezione 1</i> Tutte a te capitano! Una lettera	Történet elmesélése, motiválás, külső megjelenés leírása, összehasonlítás	Ékszerüzlet fényképe, cipőjavító szolgálatá- sai, baráti levél	<i>Ventunesima lezione</i> Brif, bruf, braf Elogio della tolleranza Lei crede negli ufo?	Rosszállás, kételkedés, véleménykérés kifejezése, érvelés	Izelítő Dino Buzzati egyik novellájából
<i>Lezione 2</i> Volevo chieder Le una cortesia	Szívésségkérés, szándék kifejezése, tanácsot kérni és adni, feltételhez kötni a javasolt megoldást	Újságcikk-részletek és térképrészletek (Po delta, Garda-tó stb.), fotók műemlékekről, cikk Abruzzo természeti értékeiről, kortárs vers Stefano Bennitől stb.	<i>Ventiduesima lezione</i> Progetti Il Palio o il calcio?	Információ kérés és adás, gratulálás, udvariassági mondatok	Írás a mediterrán diétáról, Vincenzo Cardarelli Autunno című verse, Fényképek különböző olasz városokról
<i>Lezione 3</i> Vuole lasciare un messaggio? Una telefonata fra amici	Ajánlatkérés és pontosítás, információt kérni és adni, feltétel- hez kötni az ígéretet	Üzleti levél, városké- pek, kortárs regény- részlet Andrea De Carlotól,	<i>Ventitresima lezione</i> Il regista e Margherita	Interjú, érzések és belső motivációk kifejezése, magázás	Guido Piovene Bologna című sorai, Oreste Ferrari Donna nel sole című verse, Fénykép Sophia Lorenről, TV műsorajánló
<i>Lezione 4</i> Sarà che sono un po' pignolo	Zavarba ejtő kérés, segítség felkínálása, szándék bejelentése, saját hiba elismerése, könyörögni, ígérni, megnyugtanni, viselkedésmódot javasolni, megengedni	Könyvek, CD-k fotói, kortárs „egyperces” Gabriele Romagnolitól, cikk az olvasásról	<i>Ventiquattresima lezione</i> Ritorno a Via Pál	Tegezés, érvelés a családban	Achille Campanile Da uno psichiatra című írása, két újságcikk Mario Tobino Pirandello dijas íróról

<i>Linea diretta 2</i>			<i>Arrivederci</i>		
Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek	Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek
<i>Lezione 5</i> Com'è successo? Onda verde	Információkérés, ironikus szemrehányás, mentegetődni, feltételezni vmit, ajánlat, megoldást mutatni, javaslatot tenni	Újságcikkek a bicikli-zésről, közlekedési táblák olasz nevei, rajz az emberi test, a bicikli, a motor és az autó részéről,	<i>Venticinquesima lezione</i> Il Giro di Budapest in pullman	Aggódás, megnyugtató, műemlékek bemutatása, külön társalgási kifejezések, olasz tudás dícsérete	Részlet Gian Gaspare „Napolitano La bambina” című írásából, Umberto „Saba Favoletta” című verse
<i>Lezione 6</i> Non so che dirle!	Kérés, panaszkodás, megértést kérni, bocsánatkérés, ígéretet tenni	Olvasói levél a felnőttek és gyerekek konfliktusáról, életképszerű fényképek gyerekekről, kortárs könyvrészlet Luciano De Crescenzotól	<i>Ventisesima lezione</i> Il sogno	Telefonbeszélgetés, találkozó megbeszélés, éttermi dialógus a pincérrel	Alberto Moravia részletek, fényképek a <i>La ciociara</i> című filmből
<i>Lezione 7</i> Mio figlio come al solito	Panaszkodás, szidás, saját vélemény kifejezése, megegyezés	Újságcikk gimnazisták iskolai konfliktusáról és az azt kísérő véleményekről, fiatalokat ábrázoló fényképek, cikk a nyaralásról	<i>Ventissettesima lezione</i> Lorenzo diventa “professore”	Diák-diák párbeszéd, megszólítások, szívesség kérése, hezitálás, a felkérés örömteli elfogadása, társalgási kifejezések	Részlet Carlo Manzoni „50 vita Veneranda úrral” című művéből, térképrészletek
<i>Lezione 8</i> Ma perché non prendi l'autobus?	A saját és a másik fél helyzetének vitázó szembeállítás, az ellenfél érveinek megismerése, tanácsolni, a másik javaslatainak finom elhárítása, az ellenfél viselkedéséből fakadó hibák bemutatása	Újságcikk a lottózókról, és a firenzei szmogriadóról, fénykép zsúfolt buszmegállóról és a városi forgalomról	<i>Ventottesima lezione</i> Precisazione Luciano Pavarotti	Monológ	Újságcikk Luciano Pavarottiról, Aldo Palazzeschi „Gedeone e la sua stella” című írása, Lorenzo Stecchetti: „Nell'aria della sera” című verse

<i>Linea diretta 2</i>			<i>Arrivederci</i>		
Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek	Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek
<i>Lezione 9</i> Ancora segui le diete?	Saját döntésünk eltulzásával történő motiválás, ígéretet tenni, saját döntésünk bejelentése, kigúnyolni a másik fél viselkedését, szidni, fenyegetni	Csillagjegyek és a konyha, egészséges táplálkozás szabályai, cikk a menedzserek reggelijéről és rajz a fogyasztószerekről	<i>Ventinovesima lezione</i> Si avvicinano gli esami orali Esami di maturità	Javaslattevés, vizsgaszituáció eljátszása, egyéni vélemény kifejtése	Újságcikk egy oktatási konferenciáról, műkincsek képei az Uffiziből, fényképek olasz írókról és műveikről
<i>Lezione 10</i> L'importante é che si sposi!	Mindkét beszélő számára ismert téma felvetése, kellemetlen téma finom elhárítása, információt kérni és adni	Cikk: Mennyibe kerül az esküvő, esküvői fényképek és meghívó, kortárs regényrészlet Susanna Tamarótól	<i>Trentesima lezione</i> Cinquecento lire Ferravilla e la bella signorina	Mentegetődzés, megnyugtató, figyelmeztetés	Giovanni Guareschi novellarészlete, újságcikk a mai fiatalokról, Giuseppe Villaroel „Dio” című verse
<i>Lezione 11</i> C'è stato un furto La Ballata del Cerutti	Hivatkozni, megerősíteni, aggodalmat kifejezni	Újságcikkek a lopásokról, állatfotók és rajzok	<i>Ripetizione</i> Test		
<i>Lezione 12</i> Ma sei sempre raffreddata?	Beszámolni valamiről, félelemnek és elégedetlenségnek hangot adni, megpróbálni valakit vmiről meggyőzni	Dino Buzzatti egyperces, cikk az alternatív medicináról és a stresszről, szakorvosok hirdetőtáblái, a láb reflexpontjai	<i>Compendio di civiltà italiana</i> Közel 80 oldalon át évszázadonkénti tagolásban irodalmi szemelvények és információk a szerzőkről		<i>Il Trecento:</i> Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Giovanni Boccaccio <i>Il Quattrocento:</i> Leonardo Da Vinci <i>Il Cinquecento:</i> Ludovico Ariosto, Niccoló Machiavelli, Michelangelo Buonarotti, Torquato Tasso <i>Il Seicento:</i> Galileo Galilei <i>Il Settecento:</i> Carlo Goldoni, Giuseppe Parini, Vittorio Alfieri
<i>Lezione 13</i> Se me l'avessi detto prima... Pareri sulla TV	Szomorkodni, szidalmazni, szidást visszatartítani, észrevételezni a másik makacs ragaszkodását, mentegetődni, megoldás felvázolása és elfogadása	Gabriele Romagnoli novella, perugiai, ill. sienai nyelvészeti kiadványok fotói, részlet Goldoni <i>Locandiera</i> komédiájából			

<i>Linea diretta 2</i>			<i>Arrivederci</i>		
Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek	Olvasmány címe, témája	Kommunikációs szándékok, nyelvi eszközök:	Kulturális, társadalmi ismeretek, reáliák, egyebek
<i>Lezione 14</i> Ma é roba da matti!	Egy helyzet elkerülhetetlenségének hangsúlyozása, utalás a lehetséges következményekre, csodálkozás kifejezése az esemény súlyossága és a botrányos viselkedés miatt	Cikk a tilosban dohányzókról, fotó a tilosban parkolásról, olvasói levél a járdák bepiszkolóiról, részlet Lampedusa <i>Párdúc</i> című regényéből			<i>L'Ottocento</i> : Ugo Foscolo, Alessandro Manzoni, Giacomo Leopardi, Giosué Carducci, Giovanni Verga <i>Il Novecento</i> : Giovanni Pascoli, Luigi Pirandello, Giuseppe Ungaretti, Eugenio Montale, Salvatore Quasimodo, Giuseppe Tomasi di Lampedusa, Dino Buzzati, Alberto Moravia, Cesare Pavese, Pier Paolo Pasolini, Italo Calvino, Umberto Eco, Ferdinando Camon
<i>Lezione 15</i> Come si dice computer in italiano?	Tényként elkönyvelni valamit, csalódottságunk, ill. saját véleményünk kifejezése, az ellenfél érveinek kifogásolása	Cikk az idegen szavak elterjedéséről, Luiciano De Crescenzo írása, utcai tiltó táblák feliratai			Il cinema  Cronologia
<i>Összefoglaló nyelvtani táblázatok, olvasmányonkénti, illetve ábécé rend szerint szószedetek</i>			<i>Összefoglaló nyelvtani táblázatok, fordítási feladatok és az összefoglaló teszt megoldásai, nyelvtani tárgymutató, olasz–magyar szójegyzék, amely mindkét kötet szavait tartalmazza</i>		

# Térképhasználat a nyelvoktatásban

## 1. A nyelvtudás megváltozott szerepe

Az utóbbi években a nyelvoktatás terén új helyzet alakult ki. A nyelvtudás jelentősége megnőtt, mivel a diploma megszerzésének elengedhetetlen feltételévé vált egy, vagy két nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése. Ezzel együtt a nyelvtudással szemben támasztott követelmények is megváltoztak. Már nem egyeduralkodó a „Rigó utcai nyelvvizsga”, ugyanis több vizsgarendszert akkreditáltak. Szinte mindegyik vizsgarendszerben előtérbe kerültek a kommunikatív képességet mérő szóbeli feladatok. Érthető, hogy a nyelvtanítás folyamán az új követelményeket megfontolva más megközelítésű, új felfogású tankönyvek kerültek forgalomba. Ezek a funkcionális szempontokat tartják szem előtt és feladataikban a létező nyelvhasználatra épülve a megértést és a reprodukálást helyezik előtérbe.

A nyelvtudás iránti igény tehát komplexen jelenik meg, a beszélt és az irodalmi nyelv használatának jellegzetességét alkalmazva a beszéd és írás tanításával, valamint azok számonkérésével.

A nyelvhasználat „terepe” is megváltozott, már nem elsősorban külföldi utazások során, vagy a kereskedelmi és külkapcsolatokban, hanem a Magyarországra betelepített külföldi cégek egy részében valamelyik, vagy akár több idegen nyelv is napi használatú beszélt nyelvvé vált. Ez érthető módon maga után vonta a nyelvet kommunikatív módon használni képes szakemberek iránti igényt. Természetes, hogy a nyelvoktatásnak az új igényt új (vagy már elfeledett régi?), a kommunikációs készségek fejlesztését elősegítő módszerekkel kell megoldani.

## 2. A térkép szerepe a nyelvoktatásban

A tankönyv akkor jó és könnyen tanulható, ha gazdagon illusztrált és el van látva a nyelvi sajátosságoknak megfelelő helyzetgyakorlatokkal. Ezek közé tartoznak a térképek is, valamint a hozzájuk kapcsolódó magyarázatok és feladatok.

Felmerülhet a kérdés, hogy miért fontos a térkép a nyelvoktatásban. Hol a helye, mi a szerepe?

Az egyik legfontosabb érv a térképhasználat mellett az, hogy a tanulás annál eredményesebb, minél több érzékszervünket éri egyidejűleg hatás. Az, hogy a nyelvek különböző gondolkodásra építenek, közismert. Az egyes emberek gondolkodása is eltérő, van aki a képi gondolkodás segítségével jobban képes az ismeretek elsajátítására, mert a megtanultakat így könnyebben tudja felidézni, mert a szavak hatására képek keletkeznek az elméjében.

A korábban felvázolt gondolatok alapján ahhoz, hogy a nyelvtanulók képesek le-



gyenek idegen nyelven kommunikálni, a kommunikálás eredményesnek tekinthető szintjét elérni, a tanulás-tanítás folyamatában a szituációs gyakorlatok adják a legnagyobb segítséget. Az idegen nyelv megfelelő szintű használata pedig elsősorban a sikeresen végrehajtott szóbeli kommunikációs (szituációs) helyzeteken mérhető le.

A nyelvkönyvek többsége alkalmazkodik a korszerű igényekhez, számtalan élet-szerű helyzetgyakorlattal és az azokra épülő feladatokkal segíti elő az idegen nyelven történő kommunikációt. A megértést, a magyarázatot a legtöbb esetben speciálisan erre a célra készült térképvázlat vagy valamilyen helyszínrajz segítségével magyarázzák el. Az elmélet és a gyakorlat viszonya így módon könnyen összekapcsolhatóvá válik. Mivel egy nyelvet tanuló csoport (osztály) kommunikációs csoportként is felfogható (vagy csoportokra bontható), az empirikus módszereket a tankönyvek térképei nagyban elősegítik. Az elméletben tanultakat tehát közvetlen tapasztalatokra építve lehet készségszintre fejleszteni. A második (vagy harmadik stb.) nyelv tehát a térkép jelei, a piktogramok segítségével (amelyek maguk is külön nyelvnek tekinthetők) könnyebben elsajátíthatóvá válik.

### 3. Egy kis térképészet

Mivel ma már a nyelvoktatásnak is nélkülözhetetlen eszközévé vált az életünk színterét, a Földet ábrázoló térkép. A térkép használata, „olvasása” pedig fontos szerepet tölt be a tanulás-tanítás folyamatában, olvasásához ismernünk kell magát a térképet.

Annak következtében, hogy a térkép univerzális, nyelvek felett álló alkotás, szimbólumai, jelei segítségével szinte bármely nyelvű olvasó számára érthető, teljes értékű és ugyanolyan tartalmú információt nyújt, sőt segít megérteni a nyelvek egyébként hiányos szókinése miatt felfoghatatlant is. Ezek közül a legfontosabb maga a tér és a térben található tárgyak állandó és időszakos elhelyezkedése, mérete, formája, valamint ezek ábrázolása.

A térkép a föld felszínén (esetleg a felszín alatt) található természetes és mesterséges alakzatok, létesítmények felülnézetben ábrázolt kicsinyített rajza.

Ha kinyitjuk bármelyik nyelvkönyvet, akkor a többi kép és rajz között kiegészítésként bizonyosan találunk speciálisan, az oktatási célnak megfelelően szerkesztett térképet. Utazás és kirándulás során is szükségünk van a felkeresni kívánt területet ábrázoló részletes, tájékoztató, az idegenforgalmi látnivalókat kiemelten ábrázoló, valamint egyéb nélkülözhetetlen információkkal ellátott térképre.

Az eddigiekből következik, hogy a térképeknek sokféle igényt kell kielégíteniük, vagyis a céltól függően számos, különböző fajtájú térképekre van szükség. A szerkesztésnek és használatnak megfelelően többféle csoportosítása lehet a térképnek, de a nyelvoktatás szempontjából elsősorban a célnyelven készült alábbi térképeknek van jelentőségük:

1. földrajzi térképek,
2. céltérképek,
3. térképszerű idegenforgalmi kiadványok.

### 4. Térképolvasás – vagyis a térkép használata

A térkép a vizuális kommunikáció egyik legfontosabb eszközének tekinthető. A kommunikáció feltétele pedig valamilyen közvetítőeszközként szolgáló nyelv (verbális, vagy vizuális), jelen esetben a térkép jelnyelve, melyet a felhasználónak értelmeznie kell.

A jól kiválasztott térképi jelek azonban önmagukért beszélnek, vagyis képi módon fejezik ki a mennyiségi és minőségi információt.

Térképolvasás alatt tehát a térképi nyelv értelmezését értjük, vagyis a speciálisan, jelekkel kódolt információ megfejtését. Mint minden olvasásnak, vagy jel értelmezésének, ennek is feltétele az olvasási készség megléte. Így a térkép olvasásához is szükség van előzetes nyelvi (anyanyelvi, valamint nyelvtanulás esetén idegen nyelvi) értelmezési kultúrára és térképismeretre. A térképolvasás folyamatát a térképi kommunikáció céljai segítségével lehet modellezni.

### **A térképi kommunikáció alapvető céljai**

1. A térkép használata közben a célnak megfelelő információszerezés.
2. A térkép használata (feldolgozása) közben a térképi iránynak megfelelő pszichikai és gondolati reakciók kiváltása.
3. Értékelni az információmennyiséget és meghatározni a kódolást a térképolvasás minden fázisában.
4. Meghatározni a térkép által nyújtott nyelvtanulást elősegítő információt.

### **A térképi jelek**

A térkép legfontosabb, legmeghatározóbb eleme a kommunikációt elősegítő jel. A térképi alap elkészítéséhez az adatokat a szakember adja, a térképész pedig eldönti, hogy milyen jeleket alkalmaz, vagyis az ismereteire támaszkodva kiválasztja a megfelelő ábrázolási módot. A tematikus térképeknél (ide sorolhatók a nyelvkönyvek térképei is) a végeredmény jellege gyakorlatilag meghatározza az alkalmazandó ábrázolási módot. (Egy közlekedési térképen, például meghatározó fontosságú feltüntetni a benzinkutak elhelyezkedését, a csomópontokon a lehajtási lehetőségeket stb.)

A jelek változatosságát tovább bővíti, hogy egészen más jelek alkalmazására van szükség az olyan térképeken, amelyek nem a szigorúan vett földrajzi információt hivatottak közvetíteni, hanem pl. a nyelvoktatás céljait. Ebben az esetben a térképszerkesztő alkot az ilyen térképfajtához illő speciális jeleket. A jelek az idegenforgalmi térkép jeleihez hasonlóan többnyire színes grafikák.

A földrajzi térképeken alkalmazott jeleknek az érthetőséget, az egyszerűséget kell biztosítaniuk, a nyelvkönyvek esetében pedig a megtanulni valót szükséges kiemelni oly módon, hogy felhívjuk rá a nyelvtanuló figyelmét.

### **Az olvasás segédeszköze: a szótár**

A szótár általában egy olyan nyomtatott segédeszköz, amely két nyelv közötti kapcsolatot segít létrehozni. Ennek elérése céljából ki van egészítve grammatikai, jelentéstani, történelmi és nyelvhasználati információkkal. A szótár tehát a nyelvek közötti kapcsolat nélkülözhetetlen segédeszköze.

A könnyebb használhatóság érdekében a térképi jelek is (az értelmező szótárakhoz hasonlóan), a jelkulcsgyűjteményben, a szótárszerkesztési elveknek megfelelően, téma szerint csoportosítva vannak megadva. Az idegen nyelven készült jelkulcsgyűjtemény pedig a földrajzi köznevek elsajátítását könnyíti meg.

## 5. A térképek helye, felhasználási lehetőségei a nyelvoktatásban

A klasszikus nyelvoktatás folyamán a tanári beszéd, a frontális óra volt a megszokott, ahol az unalmas nyelvtani feladatok ismételtetése, a tankönyv szövegeinek fordítása volt a jellemző. Az utóbbi években Magyarországon is előtérbe került a kommunikatív nyelvoktatás iránti igény. (A nyelvvizsgák követelménye is egyre inkább ez irányban fejlődik.) A kommunikatív nyelvoktatás a nyelvtanulók egyre aktívabb részvételét jelenti az óra folyamán, amikor különféle szituációs feladatok megoldásán keresztül, a lehető legtöbb alkalmat kapnak a tanárral, vagy az egymással folytatott párbeszédre.

A nyelvtanulás céljai között szerepel valamilyen nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése. A legtöbb esetben a szóbeli vizsgafeladatok egyike valamilyen szituációs szerepjáték, amely lehet szóbeli útbaigazítást igénylő feladat is.

A nyelvtanulás szintén jelentős motiváló tényezője a nemzetközi kapcsolatok megteremtésének igénye, az interkulturális kommunikáció. Kommunikálni pedig, csak a kultúra és a nyelv megfelelő ismeretével lehet. Ha nem áll rendelkezésre ez a feltétel, akkor többnyire a következő helyzet áll elő: Egy-két tanácstalan turista áll az útkereszteződésnél térképpel a kezében, egy helyi lakos pedig megpróbál segíteni megtalálni a keresett látnivalót. Nincs közös beszélt nyelvük, de egy-két kulcsszó (pl. *Parlament, Múzeum* stb.) mindkettejük számára érthető. Saját anyanyelvükön, valamint kezük-lábuk segítségével próbálják megérteni egymást, de hiába. Ennek ellenére a kommunikáció mégis sikeres lesz, mert a térkép és a gesztusok segítségével megtalálják a kapcsolatot. A helyi lakos ujjával a térképen követve meg tudja mutatni a keresett útvonalat.

„Minden nyelvi tevékenység alapjában az a tény rejtőzik, hogy közölni, s kifejez-nivalómat nem tudom közvetlenül közölni és kifejezni. Eszköz kell hozzá, anyagi bu-rok és vehikulum, materiális létforma: azaz hangalak” (Martinkó, 109).

A térképen a közölni és kifejezni valók fizikai (grafikai) formában jelennek meg, kiemelve a lényegeset, elhagyva vagy kevésbé szembeötlő formában ábrázolva a kevésbé fontosat.

A térkép tehát egyfajta „lingua franca” lett mai életünkben. Mivel a térkép folyamatos fejlődése következtében, tömegcikké válása folyamán globalizálódott (egységessé vált a jelrendszere), segítségével a földrajzi (nyelvi) korlátokat átlépve képesek vagyunk ismeretszerzésre és ismeretközlésre.

Ha a nyelvórák folyamán a nyelvtanulót felkészítjük a hasonló helyzetekre, mégpedig valamilyen térkép segítségével, akkor a hasonló kínos szituációk elkerülhetők. Ezért a nyelvkönyvekben számtalan térkép található, melyek szerkesztésekor el kell dönteni, hogy mi a fontosabb, a tartalom, vagy a forma. Tulajdonképpen egymásból következnek, mert a forma kelti fel az érdeklődést a tartalom iránt és a tartalom közvetítőeszköze is a forma. A nyelvkönyvek térképei ezért többnyire színesebbek, látványosabbak, mint a klasszikus térképek. Egy ilyen oktatótérkép azt és annyit mutat, amit célszerűnek tart, ami a tananyaggal összefüggésben áll. Ezek között tehát a célnak megfelelően találunk a speciális igényeknek megfelelően szerkesztett térképeket, valamint olyanokat is, amelyek csak egyes térképek részleteit ábrázolják.

Mivel a térkép vizuális látványa nagyban elősegíti az új ismeretek, kifejezések rögzítését, ezért a nyelvoktatás minden területén használunk térképet: az általános és a szaknyelvoktatásban is.

## **Térképhasználat az általános nyelvoktatásában**

Az „általános” nyelv tanításakor nagyon fontos és hasznos tanulási segédlet a térkép. A nyelvoktatásban kiemelten fontos szerepet játszik a tanult nyelv kultúrkörének, történelmének, a földrajzi nevek helyesírásának oktatása, valamint az adott nyelv területi elterjedésének megismertetése. Ezen ismeretek elsajátításához nagy segítséget nyújt a megfelelően megszerkesztett térkép. A felhasználandó térkép lehet a tankönyv saját térképe vagy pedig a célnyelvi ország által készített térkép.

A nyelvórán a tanulókat többnyire nyelvvizsga-bizonyítvány vagy nyelvi érettségi megszerzése készíti fel. A nyelvvizsga követelményei között is megtalálhatók az országnevek, a domborzat, a vízrajz-, a települések és a különböző tájegységek neveinek ismerete, vagyis a földrajzi nevek és a földrajzi köznevek. Tudjuk, hogy az általunk *Bécs*-nek, vagy *Párizs*-nak nevezett fővárosok neve az ország saját nyelvén más-hogy hangzik. Ezen elnevezések megismertetését, a földrajzi szókinccs fejlesztését a nyelvórákon célszerű összekapcsolni a térkép használatával. Sokkal szórakoztatóbb egy szép, színes, látványos térkép segítségével tanulni a földrajzi neveket. Az utóbbi években kiadott nyelvkönyvekben lehet erre jó példákat találni. „Vaktérkép” használatával pedig a megtanult földrajzi nevek számonkérése is érdekesebb, kevésbé unalmas lehet.

A legfontosabb elsajátítandó fogalmak közé tartoznak még az utazást, közlekedést jelentő kifejezések, amelyek lehetővé teszik a tájékozódást az idegen városokban, valamint az útirányok elmagyarázását. Ezek tanítását a legtöbb nyelvkönyv térkép, vagy térképszerű ábrázolások segítségével végzi. Így lényegesen könnyebben megérthetők és gyakorolhatók az „előre”, „hátra”, „jobbra- vagy balra kanyarodás” és más ezekhez hasonló fontos kifejezések.

Egyes Magyarországon idegen nyelvként gyakrabban tanult nyelvet, mint például a németet, franciát Európában is több országban beszélnek hivatalos, valamint kisebbségi nyelvként. Ha ennek a tárgyalására kerül sor, akkor ebben az esetben a nyelvórán eredményes, ha a nemzetiségi lakosság földrajzi elhelyezkedését, esetleg a többségi nyelvet beszélőkhöz viszonyított részarányának bemutatását szintén térképpel szemléltetjük, mivel ezt a térképek, atlaszok látványos módon, grafikonok és színes felületjelölés segítségével ábrázolják. Szerencsés tehát, ha rendelkezésünkre áll a tankönyv számára a bemutatandó területről készített stílusban is odaillő térkép, vagy térképszerű alkotás.

Az általános nyelv oktatása elsősorban alap- és középfokon folyik. Az itt alkalmazott módszertan, a feladatok játékosága nagymértékben függ a megcélzott korcsoporttól. Az alábbi felsorolás természetesen csak a legjellemzőbb feladatok kiemelésére szorítkozik.

### **Térkép segítségével megoldható feladatok**

- Az időjárás kifejezéseinek gyakorlása – a nyelvtanulók az időjárási jelképeket (nap, felhő stb.) a tanár utasításai alapján a térkép megfelelő részére helyezik;
- a múlt idő és az ország ismeret együttes gyakorlása – a tanár valamelyest esemény, vagy utazást mesél el múlt időben, közben a nyelvtanulók térképen követik városról városra az eseményeket;
- a térképvázlat alapján útbaigazítás kérése, vagy elmagyarázása, hogy merre található, hogyan érhető el a színház, városháza stb. (lásd a mellékletben az 1. ábrát);

- földrajzi köznevek gyakorlása (lásd a 2. ábrát);
- ország, lakosság és településnevek gyakorlása – az egyik nyelven megadott földrajzi nevet a másik nyelvű térképen kell megtalálni;
- nyelvjárási térképen az adott nyelv bizonyos kifejezésének változatait kell megtalálni;
- a nyelvtani gyakorlatok vizuális irányításával az előjáró szavak, valamint a nyelvtani esetek megtanulása.

### ***Térképhasználat a szaknyelvoktatásban***

A szaknyelvoktatás egyik fontos területe a gazdasági szaknyelv, amely oktatása folyamán nagy mennyiségű új, a szakmai ismeretekkel összefüggésben álló nyelvi anyag elsajátítása a követelmény.

A nyelvi órákon az üzleti ismereteken kívül, az országismeret oktatására is sor kerül idegen nyelven. A társadalmi-gazdasági folyamatok változásai térkép segítségével könnyebben elsajátíthatók, nyomon követhetők, valamint szemléltethetők. Az oktatási segédletek összeállításánál fontos körülmény, hogy az oktatott nyelvek Európában beszélt hivatalos nyelvek, tehát nagy mennyiségű idegen nyelvű térkép felhasználása válik lehetővé. A tananyag tartalmától függően különféle földrajzi és politikai térképeket lehet a nyelvórákon alkalmazni. Az ilyen ábrázolások segítségével könnyen megállapítható a települések beépítettsége, az infrastruktúra fejlettsége, amely szorosan összefügg az adott tér fejlettségi szintjével, gazdasági helyzetével. Emellett a térkép ösztönzőleg hat az adott témában történő társalgásra.

Tulajdonképpen ebben az esetben a szemléltetés, a vizualitás segítségével a nyelvórát színesebbé, érdekesebbé tehetjük, így a nehéz kifejezéseket mintegy „játszva” taníthatjuk meg. Az idegen nyelvű térképeken lévő kiegészítő információk is fontos új kifejezések elsajátítására adnak lehetőséget.

Léteznek természetesen speciálisan a gazdasági nyelvet oktató nyelvkönyvek számára készült térképek is. Ezek tartalma mindig az adott tananyagnak megfelelően van összeállítva és kiemelve benne a fontos, a lényeges, elhagyva a kevésbé fontos. Az ilyen ábrázolások nem minden esetben nevezhetők térképnek, hanem inkább csak térkép-szerű ábrázolásnak. A kirajzolásuk is eltér a szokásostól, gyakran színesebbek, grafikai megjelenítésük látványos, az idegenforgalmi kiadványokra emlékeztetnek, más szempontból pedig végtelenül leegyszerűsítettek.

### ***Nyelvi változások a térképeken***

A XX. század és különösen az utolsó évtizedének történelme rengeteg politikai, valamint ennek következményeként földrajzi változást eredményezett. Sok ország neve, közigazgatási határa Európában is megváltozott, melyek a térképek újrarajzolását eredményezték.

Ezek közé tartozik a NATO kelet-európai terjeszkedése, az Unió bővítése, ami szintén új nyelvi és nyelvhasználati változásokkal járt együtt. Az új katonai térképeken magyar nyelv mellett már nem az orosz, hanem az angol nyelvű magyarázatokat tüntetik fel, ami szintén új nyelvi meghatározásokat jelent.

Az eddigieken kívül az Európai Unió létrejötte következtében további új meghatározások, fogalmak, kifejezések honosodtak meg a nyelvekben, melyek bevézésében, meg-

tanulásában, és számonkérésében is nagyszerű segédeszközök az Uniót ábrázoló térképek.

### ***Informatika a térképészetben és a nyelvoktatásban***

A nyelvoktatás és a térképészet számára egyaránt kihívást jelent az informatika térhódítása. Ma már rendelkezésre állnak különféle nyelvoktató szoftverek, amelyek segítségével egyes nyelvtani feladatok gyakorlása könnyebbé válik. A programok interaktívak, a nyelvtanulóhoz „beszélnek”, utasításokat adnak számára a térképen valamilyen útirány követésére, hogy a kitűzött, de még nem közölt célt elérje. A feladat helyes megoldásakor visszajelzés érkezik, sikertelenség esetén felszólítás ismétlésre.

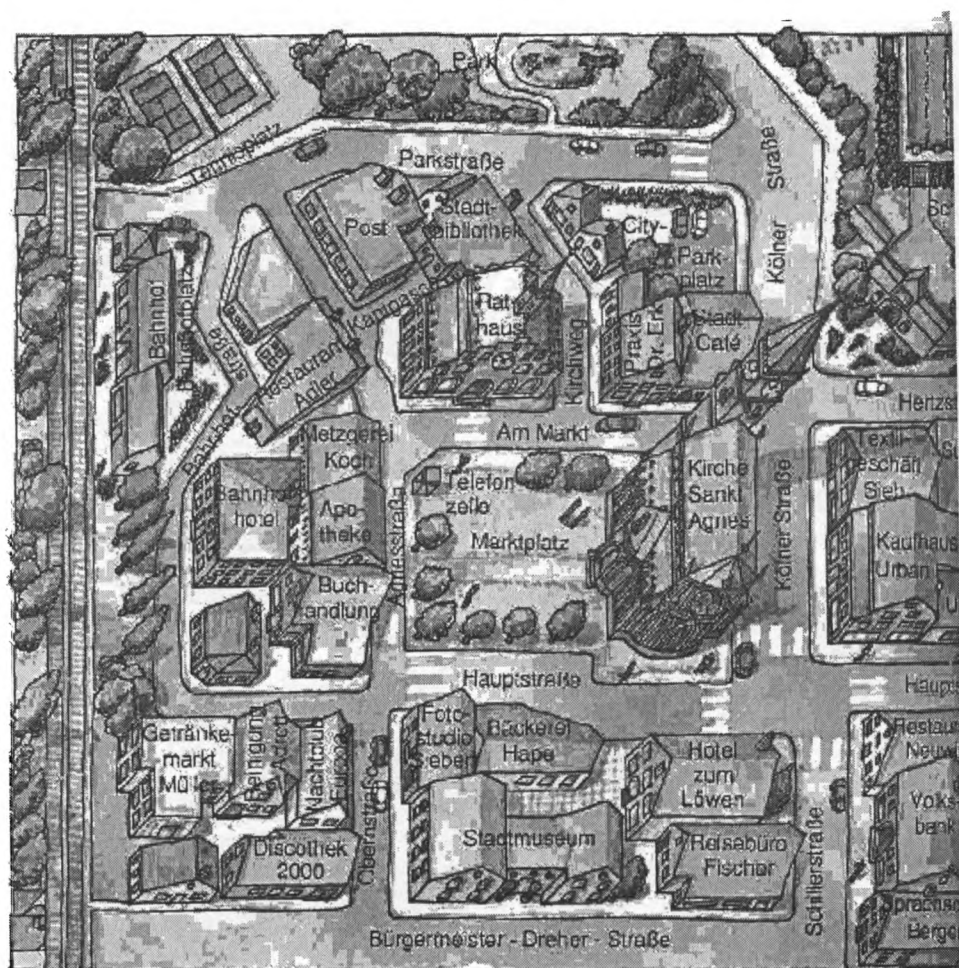
A Cartographia Kft. által készített *Budapest CD-Atlasz* magyar, német és angol verzióban is elkészült. Az atlasz a földrajzi ismereteken kívül olyan adatokat is tartalmaz, amelyek a modern nyelvoktatásban széleskörűen alkalmazhatók. Ide tartoznak a képzőművészeti, az idegenforgalmi, a közlekedési, a településföldrajzi és egyéb ismeretek. Az internetről egyébként csakúgy mint nálunk számtalan német, angol stb. nyelvű, lexikonszerű adathalmazzal ellátott térkép hívható le, melyek nyelvórán való felhasználása a már korábban említett feladattípusok gyakorlásánál is nagy segítséget nyújthatnak. A számítógépekkel készített térképek ugyan nem pontosan olyan esztétikai élményt nyújtó műalkotások, mint a hagyományos, kézzel rajzolt térképművek, de az oktatás céljaira a hagyományos módon készítetteknél jobban alkalmazhatók. Ezek mind előbbé és színvonalasabbá tehetik a nyelvoktatást. Véleményem szerint hamarosan eljön az az idő, amikor a szokványos nyelvóra részévé válhat a számítógép- és az internethasználat.

---

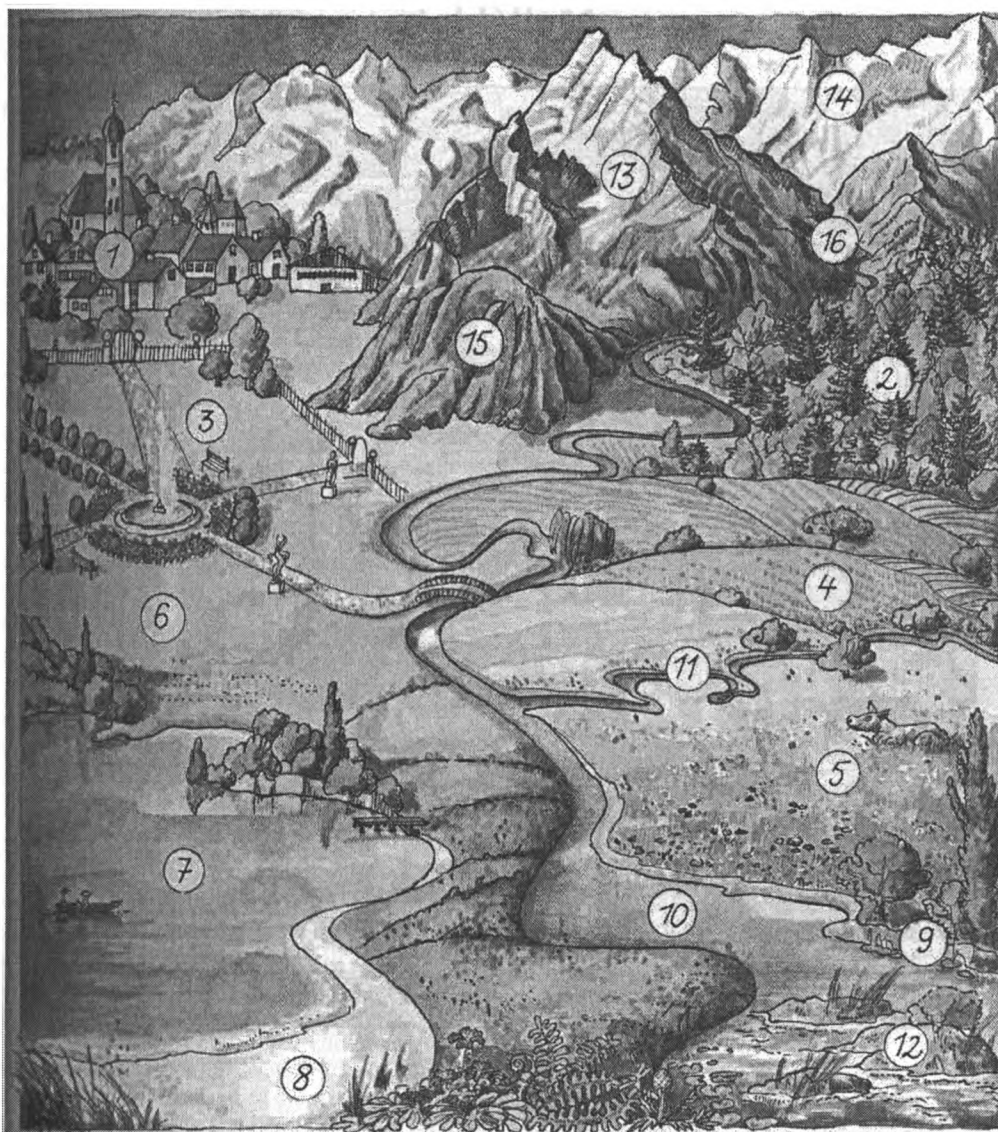
## Irodalom

- Antal László: Szemantikai interpretáció és nyelven kívüli tartalom. In: *Általános Nyelvészeti tanulmányok XI.*, Akadémia: Budapest 1976.
- Imrédi – Molnár László: *Térképalkotás*. Tankönyvkiadó: Budapest, 1970.
- Kaszai Pál, Pődör Andrea: *Katonai tematikus térképek*. Egyetemi jegyzet ZMNE Budapest, 1999.
- Kiefer Ferenc: *Jelentélmélet*, Corvina: Budapest, 2000.
- Lengyel Zsolt: *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprém, 1997.
- Martinkó András: *A szó jelentése*. Lazi: Szeged, 2001.
- Ratajski L.: *Pewne aspekty gramatyki języka mapy – „Polski przegląd kartograficzny”*, 1976.
- Rozgonyiné Molnár Emma: *Tanári beszéd*. In: *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*, JGYF Kiadó: Szeged, 1999.

## Melléklet



1. ábra



7. Ergänzen Sie das Bildwörterbuch.

1 das \_\_\_\_\_  
 2 der \_\_\_\_\_  
 3 der *Park* \_\_\_\_\_  
 4 das \_\_\_\_\_  
 5 die \_\_\_\_\_  
 6 der *Rasen* \_\_\_\_\_

7 der \_\_\_\_\_  
 8 der \_\_\_\_\_  
 9 das \_\_\_\_\_  
 10 der \_\_\_\_\_  
 11 der \_\_\_\_\_  
 12 die \_\_\_\_\_

13 der \_\_\_\_\_  
 14 das \_\_\_\_\_  
 15 der \_\_\_\_\_  
 16 das \_\_\_\_\_



# KÖNYVSZEMLE

Makara György

## Szimu

avagy: Gyermeki kíváncsisággal  
a Világról

Relaxa Kft; Budapest, 2003, 247 p.

Jó pár évvel ezelőtt az amerikai *Language* egyik könyvismertetése valahogy így kezdődött: ezt a könyvet csak azért ismertetjük, nehogy bárkinek is eszébe jusson, hogy a kezébe vegye. Én viszont azzal kezdem, hogy Makara György *Szimu* című könyvét mindenkinek el kell(ene) olvasnia, mindenkinek, aki felnőttként is gyermeki kíváncsisággal képes szemlélni a Világot, különösen pedig annak, aki nyelvpedagógusként legnagyobb sikerélménye pillanataiban is hajlandó azon töprengeni, hogyan lehetne még jobban, még eredményesebben végeznie munkáját.

Itt most szívesen be is fejezném e „könyvismertetést”, ha tudnám, hogy buzdításom megfelelő fogadtatásban részesül. Legszívesebben azonban azért állnék el a folytatástól, mert az adott terjedelemben lehetetlen akár csak érzékeltetnem is a szerző lebilincselő stílusát, a hétköznapi megfigyelésektől filozofikus mélységekig vagy magasságokig ívelő gondolatmenetét.

A fejezetcímek nem sokat árulnak el a lényegről: „Evolúció, gén, kultúra”; „Élő – életelen”; „Bio-komputer és izomműködés”; „Érzékelés és észlelés”; „Az előrelátó bio-komputer”; „Figyelem és váratlanság”; „Cselekvés – kint és bent”; „Érzékelés és képzelet”; „Viselkedés”; „Emlékezés”; „Memória-konzolidáció, képzelet, absztrakció, komplex”; „A tudat, a tudattalan”; „Nyelvek világa”.

Mielőtt bárkit is elrémítenének ezek a komoly fejezetcímek, következzenek néhány alcím is a könyvből: „Az égő zsiráf”; „Örölt, porított békaszív”; „A bűgőcsiga lelke és poézise”; „Fűjjunk szappanbuborékot!”; „Nyílt levél – Charles Darwin úrhoz”; „Kibírod-e

a hétfogást?”; „Nézzünk farkasszemet a pislogással!”; „Mindent a szemnek, semmit a kéznek”; „Statáriális bíraskodás”; „Négerek az alagútban”; „Merre van a Nyaló kút?” stb.

Az utóbbi címek a fentebbi fejezetcímek alcímei? – Igen! A fejezetcímek alapján még el lehetett képzelni, miről is szól a könyv, amely „egyések szerint filozófia, mások szerint esszé” (p. 232). Az alcímek is ugyanarról szólnak. A nyelvtanulásról, a nyelvtanításról. Mint a bűvópatak, Makara György gondolatmenete, fejtegetése el-eltűnik a nyelvpedagógia területéről, de csak azért, hogy bővebb sodrással törjön ismét a felszínre.

A nyelvtanításról lehet jót is és rosszat is mondani. Könnyebb a helyzet, ha jelzőt is teszünk a „nyelvpedagógia” elé. Ki-k-i a maga ízlése, vonzódása, téveszméje szerint minősítheti a jelzőkkel ellátott nyelvpedagógiát. Makara György azonban csak a „hagyományos” jelzőt akarja ismerni. Ő nem fogalmaz így, de egyértelmű a könyvéből, hogy a nyelvpedagógiának csak két korszaka van, és minden „hagyományos”, ami Makara előtti. Erről a pre-Makara korszakról Makarának egyértelmű a véleménye: „nyelvpedagógiai gyakorlatunknak elfogadhatatlanul rossz a hatásfoka és siralmas a végeredménye. Ekora selejt nem írható »anyaghiba«, vagyis a nyelvtanuló rovására ...” (pp. 233–234). Konkrétabban is fogalmaz: „A hagyományos nyelvtanítás megszólaltatással kezdi az idegennyelvtanítást. Azonnal beszélgeti azt, aki nem tud ... Szerintem ez hiba. Hiba, mert a tanítási technológiában minden további lépés ehhez igazodik. Az azonnali beszédteljesítményhez azonnal »meg kell tanulni«, szándékos ismételtetéssel meg kell jegyezni és ráadásul azonnal használatba is kell venni majd minden új szót, és kifejezést, amint találkoztunk vele. Miért ez a türelmetlenség? Ugyanez a türelmetlenség vesz körül minden újonnan mutatott nyelvtani szerkezetet is. Ezekből az elemekből napról napra kitapinthatóan épül a nyelvtudás, hogy végül össze-

álljon a sok részletből az egész. De összeáll-e? És ha összeáll, vajon mi áll össze belőle? ... többnyire egy összerakós vagy behelyettesítgetéses mondat szerkesztés, egy természetellenes beszédmegnyilatkozás lesz az eredmény” (pp. 234–235). Makara György a teljesítménymérésért, a nyelvvizsgákért sem lelkesedik: „Az iskolás beidegzés miatt azt hisszük, hogy a keletkező pillanatnyi tudást napról napra mérni és minősíteni kell, holott nem kellene. Az idegen nyelv tudását vizsgáztatva mérjük. Remek üzlet” (p. 231).

Mi hát a teendő? Muß der Sprachunterricht umkehren? Viêtornak sikerült? Másoknak sikerült? Talán Makarának sikerülni fog. De hogyan? „... újra kell gondolnunk ..., és meg kell változtatnunk a tanulásról és a tanításról mélyen belénk rögzült szokásainkat, korábbi mintákat követő kollektív pedagógiai elképzeléseinket és gyakorlatunkat, mégpedig teljesen” (p. 229). Ez már aligha kevesebb, mint amit Viêtornak követelt. Konkrétabban? „Sikerült alapvető fordulatot elérve száműznöm a szómagolást, a nyelvtani szabályok tételes tanítását, a monokultúras mondatstruktúrák köré rendezett tananyagot, benne a szócserejelgetős és behelyettesítgetős gyakorlatozást ... Ennek kiinduló pontja a szövegfelismerés, a ráismeréses tanulás és beszédértés, háttere pedig a sokat emlegetett immanens – belső, néma – beszéd testi folyamata. A nyelvtanuló elképesztően sok, megértett idegen mondatallal találkozik, és már feledni, amikor viszontlátja, és újból és újból felismeri. E ráismeréses tanulással fokozatosan alakul ki a hallgatólágos tudás, magától keletkezik a szóismeret, a beszédmegértés, a nyelvérzék, és a spontán beszéd-készség. Hamarabb, mint bárki gondolná” (p. 235). További részletek is megtudhatók a könyvből. Makara könyve egyébként nem valamiféle praktikus módszertani fogások gyűjteménye. Akit az általa és követői által végzett tényleges nyelvpedagógiai gyakorlat érdekli, más forrásokból ellesheti.

Könnyen felismerhető az az ellenségkép, amelyet Makara György teremtett magának, amely ellen már jó pár éve csatáit vívja és –

ne kételkedjünk – nyeri. Az igazi ellenségnek azonban sok arca van, és talán nem is mindegyik ellenség, ha a pre-Makara kor szülötte is. Ha Makara György jobban szétnéz a túloldalon, sok ismerőse, barátja is akadhat. Azt azonban mindenképpen el kell fogadnunk, hogy érdemes mindent újragondolnunk. Nem könnyen barátkozik meg az ember ezzel a gondolattal, amikor néhány hónap múlva már át kell húznia az éveit számát kifejező első számjegyet, amikor csaknem ötven éven át igyekezett önmagával is és másokkal is elhitetni, hogy ért a szakmájához, bár lelke legmélyén mindig munkálkodott egy adag egészséges kétely. A *Szimu* abban segít, hogy valóban újragondolhassunk mindent, amiről tudjuk, hogy köze van a nyelvpedagógiához, és sok olyasmit is, amiről nem is gondolnánk, hogy fontos tényezője (lehetne) szakmánknak. Az újragondolás nem függ a nyelvpedagógus éveinek a számától, csupán egy kis elégedetlenség, egy kis jobbítási szándék kell hozzá. Teljesen elégedettek pedig sohasem leszünk. Sem a nyelvpedagógiában, sem másféle pedagógiában.

Ja, hogy ki vagy mi is az a *Szimu*? – Szimulátor. Az emberéhez hasonlatos anatómiával rendelkező valami? A mienkkel majdnem azonos anatómiájú és nagyon hasonló genetikájú állatcsecsemő? És hogy mit szimulál? A válaszokért is érdemes elolvasni a könyvet.

*Budai László*

Kurtán Zsuzsa

### **Szakmai nyelvhasználat**

Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.:  
Budapest, 2003, 290 p.

Kurtán Zsuzsának, a szaknyelvoktatás egyik legkiválóbb hazai kutatójának könyve átfogóan összegzi és rendszerezi a szakmai nyelvhasználatra vonatkozó eddigi ismereteket és kutatásokat, továbbá megkönnyíti a felhasználók számára a szaknyelvoktatási tananyagok és módszerek kiválasztását.

A tetszetős kivitelen megjelent mű színes mozaikként ismerteti hasznos tartalommal, átlátható kivitelen az olvasót a szakmai nyelvhasználatra vonatkozó kérdésekkel. Erre utal a könyv borítója, valamint a tizenegy precízen kidolgozott fejezet, melyeknél először áttekintést kapunk a fejezetben tárgyalt témakörökről, ezt követi a felvázolt témakörök részletes kidolgozása, végül a legfontosabb információk összegzése és a bibliográfia. A szakirodalom kritikai feldolgozása mellett a szerző megosztja velünk saját szaknyelvoktatási, tanárképzési és kutatási tapasztalatait is.

Az első két fejezet az általános és szakmai nyelvhasználat kérdéseivel és a szaknyelv fogalmának meghatározásával, értelmezésével foglalkozik. A szakmai kommunikáció létrejöttének alapfeltétele a szakmai beszélőközösség és a szakmai beszédhelyzetek tipologizálása. A szaknyelv fogalmának meghatározásakor a szerző elénk tárja a különböző tudományos megközelítéseket, melyek szerint a szaknyelv tekinthető csoportnyelvnek, alnyelvnek, funkcionális stílusnak, nyelvváltozatnak, regiszternek elkülönítve a köznyelvtől. Képet kaphatunk arról is, hogyan bővülnek a szaknyelv horizontális és vertikális rétegződésének különféle osztályozási szempontjai.

A nemzetközi és magyarországi szaknyelv kutatás, mint alkalmazott nyelvészeti terület áttekintése (harmadik fejezet) után a szakmai nyelvhasználat megnyilvánulásáról, a szakszövegről esik szó, részletesen bemutatva a különböző szakszöveg-felfogásokat, szakszöveg-tipologizálást és elemzési módszereket. Az utóbbi kiindulópontjául a pragmatikai szint szolgál, mely a szövegtípusokat kommunikációs szituációhoz, beszédhelyzethez köti.

Az ötödik fejezetben elméleti szempontból kerül sor a szakszövegek elemzésére a gyakorlati felhasználás érdekében. A szaknyelvhasználati igények, szituációk, beszédhelyzetek, tevékenységek, műfajok, szövegtípusok, retorikai funkciók bemutatása, amelyet a szerző számtalan saját szaknyelvoktatási munká-

ja alapján gyűjtött angol nyelvű példával tesz még szemléletesebbé a vegyész mérnökök szakmai angol nyelvhasználatához kapcsolódik. A fentiekben ismertetett szakszövegelemzési módszerek alapul szolgálhatnak más szakemberek célnyelvhasználati tevékenységeinek meghatározásához.

A következő fejezetben bemutatja a szakszókincs pragmatikai jellemzőit történelmi, társadalmi és regionális, valamint tudományterületekhez kötött nyelvhasználati szempontból. Különös hangsúlyt kapnak a szakszövegekre jellemző szóösszetételek jelentései, jelentésviszonyok és a tipikus szóképzési feladatok bőséges angol és magyar nyelvű példákkal.

A hetedik fejezet a szakmai nyelvhasználat sokszínűségét tárja elénk jellemző példákkal, egymástól eltérő szakterületekről: mint a jog és a közigazgatás, a politika, a vallás, orvosi kommunikáció, számítógép és nyelvhasználat, valamint a zene.

Az utolsó négy fejezet gyakorlati útmutatóul szolgál a szaknyelvoktatás tervezéséhez, a szaknyelvoktatásban használatos tananyagok és módszerek alkalmazásához, a szaknyelvoktatásban a nyelvtanulók tudásának méréséhez és értékeléséhez, valamint a szakmai nyelvhasználatot fejlesztő tanári kompetenciák kialakításához. Ezekben a fejezetekben a következő témákról olvashatunk részletesen:

- Az orientáció és tartalom alapján osztályozható, főbb szaknyelvi tantervtípusokon kívül szükségletelemzési modellek kerülnek bemutatásra, melyek főbb típusai a célnyelvhasználati szituáció, a nyelvhasználati kontextus, a tanulási szituáció elemzése, a hiányok felmérése és kiküszöbölése, valamint az országos szaknyelvoktatási szükségletelemzés.
- A szaknyelvoktatási tananyagokban betekintést kaphatunk a nyelvtan, szókincs, kiejtés, olvasás, beszédértés, beszédprodukció, írásprodukció, közvetítő készségek megjelenésének formáiba, és megismerkedhetünk a hozzájuk kapcsolódó feladatokkal, gyakorlatitípusokkal.

Az értékelésről és mérésről szóló fejezetben a különböző szaknyelvi vizsgatípusok részletes vizsgaleírásáról olvashatunk és megismerkedhetünk egy műszaki – angol nyelvre irányuló vizsgarendszer szaknyelvi vizsgafeladatainak kidolgozásával, melynek feladattípusai más szakmai nyelvvizsgákra is alkalmazhatók.

A szaknyelvi tanárképzés specifikus helyet foglal el a pedagógusképzésben, ezért fontos számunkra a nyelvtanárokat felkészítő programok mellett a szakmai oktatókat felkészítő képzés tartalmának megismerése is.

A kötet, mely egyben felsőoktatási tankönyvként is szolgál, tartalmi vonatkozásaival és a könyv végén található fogalomtárval, valamint bibliográfiával együtt hasznos segítséget nyújt a témában elmélyülni kívánó hallgatók, nyelvpedagógusok, kutatók, fordítók és a tudományos életben közreműködő szakemberek számára, ezért jó szívvel ajánlom nekik szaknyelvhasználati ismereteik további elmélyítéséhez.

Vargáné Kiss Katalin

Jankovics Mária

## **Betűszók és szóösszevonások szótára**

**Русско-венгерский и венгро-русский словарь аббревиатур и сложносокращённых словны**

Berzsenyi Dániel Főiskola: Szombathely, 2003., 87 p.

Természetes emberi törekvésünk, hogy drága időnkkel takarékoskodva kommunikációnkból gyomláljuk, egyszerűsítsük a fölöslegesen ismétlődő hosszú elemeket. Ha egy szósorozat, állandósult szóösszetétel gyakran előfordul, rövidesen kitalálunk helyette valami gyorsabban leírhatót, kimondhatót. Ilyen egyszerű a rövidítések „természetrája”.

Az orosz nyelv is bővelkedik abbreviatív-

rákban. Különösen gazdag a sokelemű kifejezések kezdő szótagjainak összevonásában. Míg betűszavakat támpontok, szövegkörnyezet vagy egyéb kiegészítő információ nélkül elég reménytelen megfejteni, addig a mozaik- vagy panelszavak némi leleménnyel segítség nélkül is feloldhatók. A magyar beszélő, olvasó, nyelvtanuló számára ezért is kiemelten érdekesek az orosz szótagösszevonások. Persze nálunk is vannak ilyenek: pl. a csak beszélt nyelvben használt *pedfő* (pedagógiai főiskola); Kellér Dezső tréfásnak indult de megkomolyodott leleménye, a *maszkek* (magán szektor); vagy a már köznév is átalakult *közért* (Közszégi Élelmiszerkereskedelmi Rt.). Ha már itt tartunk, talán nem mindenki tudja, hogy a közért egyfajta moszkvai analógiája a *Москопнуцетоме* névre hallgatott. Tréfás kedvű moszkvai magyar egyetemisták pedig már azt is szétdarabolták és visszaferdítették, ami soha sem volt rövidítés: így lett a Kórház térből (*Госпитальная площадь*) ‘Állami Közétkeztetők tere’...

A könyv tagolása egyszerű, világos: orosz és magyar nyelvű bevezetés után 49 lapon orosz–magyar, 26 lapon magyar–orosz rövidítés-szótárt találunk, ezt egy rövid forrásjegyzék követi. Szótári oldalanként átlag 25 tétel van, így a 49+26 lapon kb. 1900 rövidítés szerepel.

A szerző szándéka az volt, hogy tükrözze az utóbbi évek jelentős társadalmi, politikai és gazdasági fordulatainak hatására bekövetkezett változásokat az orosz és a magyar nyelvben. Ez sikerült is neki. Aki még – az adott téma szempontjából stílszerűen kifejezve – az „СССР и ВНР” (SZU és MNK, tehát Szovjetunió és Magyar Népköztársaság) időkben szívta magába az orosz tudást, vagy ma is csak az akkor kiadott könyvekből tanul, bizony kapkodhatja a fejét az utolsó 10–15 év új nyelvi közegében.

A bevezetőben az áll, hogy elsősorban a közigazgatás, a gazdaság, a kereskedelem és az informatika területéről származó rövidítéseket foglalja magába a könyv. Se szeri se száma a kormányzati hivatalok, főhatóságok, minisztériumok rövidítéseinek, de szín-

te minden fontos nemzetközi szervezet is megtalálható, legyen valamilyen alap, bizottság, társulás, unió, világtanács. Hosszan sorakoznak a ЮН..., tehát a United Nations... kaptafa szerint az ENSZ szakosított szervezetei, illetve a különféle sportági szövetségek a ФИ..., avagy Fédération Internationale... mintára. Tömegével szerepelnek a különféle fuvarlevelek, vámtarifák, szállítmányozási, fizetési egyezmények, listák, feltevések – általában 2–3 betűs – varázsszavai. Ugyanakkor az előszóban foglaltak ellenére informatikai rövidítések alig vannak. Egy gyors átfűrés után ezeket leltem fel: CD, DOS, PC, RAM, ROM. Ami akkor is kevés lenne, ha esetleg ugyanennyin átsiklottam volna.

Előfordulnak a könyvben apró pontatlanságok, de csak az tudja, milyen nehéz hibátlan könyvet készíteni, aki már próbálta. Különösen így van a szótár műfajban. Néhány példa: a *newton* mint az erő mértékegysége csak rövidítésben nagy kezdőbetűs, kiírva kicsi; a NASA feloldásakor az *Aeronautics* szóból kimaradt az aláhúzott betű; a *SEATO* magyarázata félbeszakadt stb. Formai kritikai elemként lehet még említeni a nem következetes zárójelhasználatot is; nehéz kibogozni, melyikük a nyitó és záró elem. Ki kellett volna kapcsolni a szövegszerkesztő automatikus javítási opcióját is, mert pl. a vasúti fuvarozás *CIM*-jéből így *CÍM* lett, vagy a HIV-ből *HÍV* vírus. A *vócsér*-t magyar szövegkörnyezetben ma még inkább vauchernek írnám.

Hogy dicsérjek is: az *УРЗ = угроза радиоактивного заражения* magyarul *sugárveszély*-ként jelenik meg nagyon helyesen elkerülve a szó szerinti fordításból eredő hibás sugárfertőzés kifejezést. Nukleáris ügyeknél maradvá: az *ОЯТ = отработанное ядерное топливо* igényesebb feloldása hozzáértők szerint az *atomhulladék* helyett *kiégett nukleáris* üzemanyag..

Az utolsó lapon 18 forrást sorol fel a szerző, melyből merített könyve összeállításakor. Gazdag ez a lista, nem kis munka a listaelemeket már összeszedni, kézbe venni

sem, hát még előbányászni belőlük a szükséges információt. Természetesen a többség magyar és orosz nyelvű. Van köztük egy nyelvű rövidítés szótár, informatikai folyóirat melléklete, több sajtónyelvi feldolgozás, néhány újabb kiadású kétnyelvű szótár, üzleti nyelvi kalauz, közgazdasági szakszótár, három moszkvai újság és folyóirat (*Московские новости, Независимая газета, Огонёк*), két legfrissebb bővítésű orosz értelmező szótár valamint egy informatikai gyakorlókönyv. Angol nyelvű tételként csak egy etimológiai szótár szerepel a bibliográfiában (*The Concise Oxford Dictionary of English Etymology*).

Nagyon hiányolom a források közül az orosz és magyar nyelvű Internetet. Egy gyors Yandex keresést követően 614 találatot kaptam a *список сокращений* (rövidítés-lista) keresőszavakra. Csak az első tíz témakört sorolom – pravoszláv kalendárium, orosz egészségügyi nyelv a kirgizeknél, kozmikus távérzékelés, anyakönyv- és családfakutatás, hajókra irányítható szárnyas rakéták, környezeti hatásvizsgálatok, mikrobiológia és gyógyszerstan, héber-orosz betűszavak, szál-optikai mérőeszközök, neurológia – azért, hogy érzékeltessem, milyen bő lelőhelye a világháló is az orosz rövidítések magyarázatának. Magyar vonatkozásban talán csak annyit, hogy mikor ezt írom, a *www.rovidites.hu* lap 20 témakörben már 12 843 rövidítést tartalmaz és ráadásul napról napra bővül... Ez is azt mutatja, hogy nagyon közel a váltás, előbb-utóbb mindenkinek ki kell törni a klasszikus papír alapú adatgyűjtés világából, ha nem akar lemaradni.

Természetesen az ismertetett mű nagy érték, akárhogy is készült. Különösen kétnyelvűsége figyelemre méltó. Jankovics Mária új könyvének még akkor is helye van a könyvtárak, dolgozó- és tanulószobák polcain, ha ugyanitt már jó ideje csendesen ciripelnek a modemek, villognak a képernyők, peregnék a billentyűk, kattannak az egerek és a keresők ontják a találatokat.

Kárpáti Eszter és Szűcs Tibor (szerk.)

## Nyelvpedagógia

Iskolakultúra-könyvek 12. 2002. 217 p.

A kötet a 2001-es pécsi Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus két nyelvpedagógiai szekciójának anyagát, előadásainak válogatott gyűjteményét tartalmazza. Az I. szekció előadásai elsősorban a tanulási és tanítási stratégiákat célozták meg, a II. szekciói pedig a tanmenetek fejlesztésével, a nyelvvizsgák minőségbiztosításával és általában teljesítményméréssel foglalkoztak. Ezt a csoportosítást könyvismertetésünkben is megtartjuk.

Nyelvpedagógia I. *Bácsi János* „A nyelvleírás-elmélet hatása az iskola anyanyelvi nevelésére” című írásában (11–16) rövid áttekintést ad a választható nyelvleírás-elméletekről, és megállapítja, hogy azok az utóbbi időkben a morfológia felől a szintaxison át a szemantika irányába mozdultak el, s ezzel egy időben a NAT és a kerettanterv a leíró nyelvtantól a nyelvhasználat irányába fejlődött. Kifejti, hogy a grammatika tanításának az a célja, hogy számot adjon a mondat jelentéséről és a szövegek felépítéséről. Végül a grammatikatanítás módszeréhez ad útmutatást: kétes értékű szabályok tanítása helyett hagyjuk, hogy tanítványaink maguk fedezzék fel anyanyelvük szabályait.

*Beréndi Márta* „A nyelv tudatos használata a személyiségfejlődés szolgálatában” című munkájában (17–24) kifejti, hogy az idegen nyelv tanulása visszahat a tanuló személyiségére, tehát a nyelv és nyelvhasználat a nevelésnek nemcsak célja, hanem eszköze is. A nyelv és gondolkodás közötti viszony ismerete segíti az idegen nyelvek tanulását és tanítását, mivel leküzdhetővé válik általa az új nyelvvel szembeni ellenállás.

Az „Ugyanúgy olvasunk?” című cikkben (25–29) *Csákyberényiné Tóth Klára* és *Szirmai Erika* kisiskolások körében végzett kontrasztív felmérésük módszerét és eredményeit ismertetik a gyermekek magyar és angol olvasási teljesítményéről. Következtetésük: a Magyarországon legjellemzőbb szintetizáló olvasástanulás helyett az angol

nyelv tanulásának kezdetén hasznosabb lenne a globális, szövegszövegekben gondolkodó megközelítés.

*Csillagné Asztalos Enikő* („Nyelvpedagógus dilemmák az ezredforduló Magyarországon”, 30–37) a Külkereskedelmi Főiskolán végzett vizsgálatokat német írásbeli dolgozatokon. Az eredmények alapján amellett érvel, hogy a magyarról idegen nyelvre történő fordítás megbízhatóan méri felvételizők idegen nyelvi ismereteit, és megfelelőbb mérőeszköz a rejtvénytyszerű tesztfeladatoknál.

Előadása elején *Dávid Gyula* („SLA in Hungary”, 38–45) leszögezi, hogy a valóságban használt angol nyelv és a tantermi nyelvhasználat nagyon távol áll egymástól, és ez gátolja az anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációt. Hangsúlyozza, hogy fontos a magyar és az angol nyelv közötti nyelvtani különbségek kiemelése, a kiejtés, valamint a szó- és mondathangsúly, a ritmus tanítása. A szókincs idiomatikus kifejezésekkel való bővítésére egy új módszert, a fogalmi megfelelések feltérképezésének módszerét ajánlja számos példával illusztrálva.

*Erdei Gyula* „A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz” (47–52) című cikkében hangot ad annak a véleményének, hogy ma már nyilvánvalóak a kommunikatív nyelvoktatás hibái és hiányosságai, és kiemeli a nyelvnek a gondolkodásban és a világ megismerésében betöltött szerepét. A posztkommunikatív nyelvoktatást, mint írja, a szélesebb elméleti megalapozottság, a nagyfokú autentikusság, az interkulturális problémák jelenléte, a nyelvtanulói autonómia, a tanulóközpontúság, a tanuló nyelvi tudatossága és az intenzitásra törekvés jellemzi.

*Győri Anna* a Külkereskedelmi Főiskolán végzett kérdőíves felmérést a hallgatók nyelv választásával kapcsolatban (pp. 53–62). Mivel a hallgatók nagy része felsőfokú nyelvvizsgával érkezik a középiskolából, sokan választanak közülük a főiskolán kezdő kurzusokat. A vizsgálat kimutatja, hogy a spanyol általában a hallgatók harmadik vagy negyedik idegen nyelve, és választására különféle tényezők motiválták a hallgatókat.

*Hajdú Zsuzsanna* „Az irodalmi szöveg, mint stratégiai tényező a középiskolai franciaoktatásban” című írásában (63–68) az utóbbi évek szövegkínálatának alakulását kívánja bemutatni a Magyarországon használt francia nyelvkönyvekben. A szerző az irodalmi szövegeket elsősorban a diákok olvasóvá nevelésének szándékával használja a szűkös órakeretek között is. A bemutatott könyvek közül csak a Mauger sorozat kínál igazán változatos „szövegmenüt”, ezért felhívja a figyelmet a sokszínű, multikulturális szövegforrásokra és az internet lehetőségeire is.

„A kommunikatív grammatika tanításának nyelvpedagógiai sajátosságai” (69–74) című cikkében *Lantos Éva* kiemeli, hogy leglényegesebb a strukturális és funkcionális ismeretek megfelelő aránya: kezdőknél még a struktúra dominál, de minél jobban előrehaladnak a nyelv tanulásában, annál nagyobb teret kap a grammatika funkcionális megközelítése. A grammatikai anyagokat egyeztetni kell a nyelvvizsgák által megkövetelt témakörökkel, hogy létrejöjjön a lexika és a nyelvtan magas szintű kommunikációs szempontú integrációja.

*Lőrincz Ildikó* a kisgyermekkori nyelvi fogékonyság kialakítását célzó, francia EVLANG módszert ismerteti meg az olvasóval (75–82). Az 1997-ben indított program tágabban értelmezett célja a soknyelvűség elfogadása, az önálló nyelvtanulás begyakorlása, az idegen nyelvekkel szembeni pozitív attitűdök kialakítása volt. Változatos részcélokat is megfogalmaztak az alkotói, akik a cselekvésbe ágyazott tanulást választották pedagógiai módszerüknek. A szerző bemutat néhány tevékenységsort is, amelyeket a program során alkalmaztak, és szól a programban résztvevő tanítók képzéséről is.

*Mátyás Judit* „Synthetisierendes Lesen von deutschsprachigen Fachtexten” (83–90) című írásában amellet érvel, hogy az idegen nyelvű szakszövegek olvasásának készségére manapság minden szakembernek szüksége van, és ehhez a nyelvtanárnak kell segítséget nyújtania. A szerző Christoph Metzger

kérdőíve alapján kideríti, mik a hallgatói gyenge pontjai, és azok erősítését célozza meg. A módszer lényege: szótár nélküli olvasás, lista készítése a szakkifejezésekről és internacionalizmusokról, egyéb feladatok megoldása a szöveg alapján, az olvasott szöveg rövid, jól szerkesztett írásbeli összefoglalása, végül egyéni értékelés.

*Menus Borbála* másoddiplomások tanulási módszereivel kapcsolatban végzett kérdőíves vizsgálatot (91–97). Célja annak kiderítése volt, hogy milyen tanulási nehézségekkel kellett megküzdeniük a különböző iskolatípusokban, javult-e még valamelyest a tanulási stratégiájuk a második diploma szerzése idején, és melyek a magyar iskola-rendszerben a tanulást nehezítő tényezők. Kiderül, hogy az időbeosztás jelent legtöbbször gondot, valamint, hogy a lényeg megragadásának képessége csak lassan alakul ki. Az is világossá válik, hogy a tanulási stratégiákat már a középiskolában meg kellene tanítani.

*Mikes Melánia* a vajdasági óvodákban folyó nyelvi tevékenységekről ír (98–104). A környezetnyelv és az idegen nyelv fejlesztésére szolgáló programjaik kreatív, játékos kommunikatív módszerek alkalmazásával valósul meg. Kutatásokat is végeznek módszertani eljárásaik igazolása céljából.

*Osztetky Éva* szókincs felmérést végzett franciául tanuló komlói diákok körében 2000-ben. Cikkében (105–111) ennek módszerét és eredményeit írja le. A legfontosabb tanulság, hogy a szókincs tanításában helyesek legyenek a mennyiségi és minőségi arányok, a diákok tanulják meg használni az egynyelvű szótárt, egészséges arányban legyen jelen a kontrasztivitás, tanulják meg a szókincsfejlesztés módjait (szóképzés, szócsaládok, szófajok ismerete stb.)

„A szótanulás nehézségei: szókinccsmérések egyetemi hallgatókkal” című cikkében (pp. 112–122) *Ötvösné Vadnay Marianna* leírja, hogyan ellenőrizte az angol szakos hallgatók irodalom szemináriumán az olvasottak szókincsének bevésését. Kiderült, hogy a szavak szófájának szerepe van abban, hogy

könnyen, vagy nehezen tanulhatók. A hallgatók által legkedveltebb szótanulási stratégiákat is felsorolja a szerző a cikk végén.

*Szende Aladár* „Helyzetkép három dimenzióban” című előadásában (123–127) a következő három témát tárgyalja: milyen ma az ifjúság nyelve (sokszínű és gyors); milyen módszerrel lehetne az olvasás, írás és beszéd hibáit javítani (valamennyi szaktanár részvételével, ki-ki a saját tárgyában); és mely tudomány szakolga a anyanyelvi nevelés legjobb szaktudományi háttérül (kognitív nyelvészet).

*Válóczy Marianna* a motivációnak a nyelv-tanulási stratégiákra gyakorolt hatását ennek elemezte „Nyelvórai motiválás a felsőoktatásban” című cikkében (128–136). Nyelvtanár kollégáival készített interjú, ebből vonta le következtetéseit. Konklúzió: a motiváció a nyelv-tanulás eredményességét legnagyobb mértékben befolyásoló tényező, de nagyon fontos a megfelelő tanulási stratégia megtalálása, a stresszmentes tanórai légkör, az idegen nyelvű interakció, az idegen kultúra nyelvórai jelenléte, a megfelelő ritmus és a humor is.

Nyelvpedagógia II. A fejezetet nyitó tanulmányban *Bárdos Jenő* a kiejtés fontosságát taglalja (139–152). Véleménye szerint a kiejtést tanítani kell, de meg kell találni az egészséges egyensúlyt a két szélsőség, a fonetikai-fonológiai alapú analitikus megközelítés és az „intuitív kiejtéstaniítás” között. Részletezi a kiejtéstaniítás területeit is: a hangok minőségének tanítását, a hangok kötését, a szóhangsúly, ritmikai problémák, intonáció és a folyamatos beszédben mutatózó jelenségek sorát. Példákon mutatja be a kiejtészvizsgálatok típusait, majd a záró fejezetben kifejti a kiejtés fejlesztésének optimális (fokozatos) módját (mint a hangképzés tanulása a zenében), és meghatározza az idegen nyelvi kiejtés területén kitűzhető reális célt.

*Bikics Gabriella* cikke („A tanítási gyakorlat modelljei a nyelv-tanárképzésben”, 153–158) a magyarországi nyelv-tanárképzésben jelenleg szokásos tanítási gyakorlat-

ról megállapítja, hogy pl. Németországgal összehasonlítva a magyar nyelv-tanár egyáltalán nincs felkészülve a rá váró igen komplex oktatási feladatra. Két olyan modellt mutat be, amelyek több lehetőséget, a módszertan oktató és a szakvezető részéről lényegesen több figyelmet, a diáktársaival való rendszeres együttműködést, összességében a nyelv-tanári munkára való színvonalas felkészülést kínálnának

*Dávid Gergely* a Magyarországon akkreditált nyelv-vizsgák eddigi tanulságait mutatja be (159–165). Kiderül a tanulmányból, hogy a nyelv-vizsgák létrehozóinak még van mit finomítaniuk a vizsgák érvényessége, megbízhatósága, a mérés módszerei, a feladatok normafüggősége vagy kritériumfüggősége, valamint a pontozási elvek tekintetében. Kritikai megjegyzéseit mindegyik vizsgarendszer működtetőinek figyelmébe ajánlom.

*Husztai Judit* „Kommunikatív szempontok a nyelv-vizsgán” című cikke (166–173) a Magyarországon eddig még kevésbé ismert ECL (European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages) nyelv-vizsgát mutatja be, amely a szerző szerint a vizsgázók kommunikatív kompetenciáját méri minden szinten, mind a négy alapkészség tekintetében.

„Követelmények és kompetenciák a nyelv-oktatás tervezésében” című tanulmányában (pp. 174–180) *Kurtán Zsuzsa* a legújabb pedagógiai szakirodalomra alapozva bemutatja az általános kompetencia összetevőit, amelyek fontos támpontot nyújtanak a személyiség-központú tantervek megalkotásához. Ehhez az általános célokat pontosított követelményekké kell alakítani. A szerző pontos magyarázattal és példával is szolgál erre a bonyolult, de nagyon fontos tevékenységre.

*Petmeki Katalin* „Az idegen nyelvi kerettantervek problematikája” című cikkében (181–188) a NAT és a kerettanterv nyelvoktatásra vonatkozó előírásait elemzi. Megállapítja, hogy egyik dokumentum sem ad megfelelő útmutatást, ellentmondások terhelik őket, a kerettanterv sajnálatos módon mód-



szertani ajánlást sem tartalmaz, és félő, hogy ez sok helyen, sok esetben módszertani hátralepést fog eredményezni

*Stanitz Károly* „A kisgyermekkorai idegen nyelv-oktatás dokumentumok tükrében” címmel közöl összefoglaló tanulmányt az utóbbi negyven év magyarországi nyelvoktatásáról (189–209). Jellemzi a hatvanas években elindult kisszámú idegen nyelv-oktatási kísérletet, a reformok hatását, a szakosított tantervű osztályok megjelenését, az idegen nyelv oktatásának minél korábbi elkezdésére való törekvéseket. A Zsolnai módszeren át eljut egészen a NAT-ig és a kerettantervig, végül a Goethe Intézet konferenciáján született „Nürnbergi Ajánlásokig”.

A kötetzáró munka *Szénich Alexandra* „Az új német nyelvi érettségi vizsga íráskészséget mérő vizsgarésze” című írása (210–217) A szerző bemutatja és példákkal is illusztrálja az új német érettségi mindkét szintjét, és részletesen leírja a feladatok értékelésének a módját. Az érintett nyelvtanárok számára igen hasznos információkat közöl, amelyek segítik az érettségire való sikeres felkészülést, felkészítést.

A 26 tanulmány színes, hasznos és érdekes körképet ad a nyelvtanárokat jelenleg foglalkoztató problémákról, és segíti az eligazodást a nyelvpedagógia különböző területein.

*Szalacsek Margit*

**PONS Großwörterbuch  
Deutsch als Fremdsprache**  
Das neue Wörterbuch für  
Alltag, Unterricht, Studium und  
Beruf  
Ernst Klett Sprachen GmbH: Stuttgart, 2004, 1700 p.

Az új egynyelvű magyarázó szótár a Klett kiadó PONS német mint idegen nyelv sorozatának legújabb tagjaként jelent meg, és a haladó szintű német nyelv-ismerettel rendelkező közönség igényeit kívánja kielégíteni.

Így valójában korosztálytól függetlenül mindenki számára ajánlható, aki eljutott a nyelv megismerésében arra a szintre, hogy már vállalkozhat a magyarázó szövegek megfejtésére.

A *PONS Großwörterbuch DaF* elsősorban hétköznapi, iskolai, egyetemi és munkahelyi környezetben alkalmazható hasznos segédeszközként, kerekén 77 000 szócikket, szóösszetételt és kifejezést, valamint 125 000-nél is több szómagyarázatot és példát tartalmaz átlátható szerkezetben. A számok önmagukban persze még nem nyújtanak garanciát arra, hogy a felhasználó az egyes német szövegek megfejtesekor valóban magas tanulási arányt érhesen el, ennél sokkal fontosabb, hogy pontosan milyen szókinccset is ölel fel a szótár, valamint az, hogy pontosan mit is értenek a szerkesztők „példán”. A szótár előnyére szolgál, hogy a modern, azaz a ma valóban beszélt és írott nyelv szókinccset dolgozták fel. A szerkesztés során többek között felvételre került a németországi egyetemekre való beiratkozás előfeltételének számító nyelvi felmérő teszt (*TestDaF*) szókinccse is, szerepelnek benne a mai kulturális környezet számára fontos szakterületek, valamint az osztrák és a svájci standard nyelvváltozatok fontosabb kifejezései.

Általánosságban megjegyezhetjük, hogy manapság az olyan minden előzmény nélkül álló, vadonatúj nagyszótár elkészítése, amelyik nem támaszkodik semmilyen referenciaműre, szinte lehetetlen feladat lenne. A Klett kiadó 1999-ben *PONS Basiswörterbuch DaF* címen már megjelentetett egynyelvű tanulószótárt, ez azonban főként a fiatalabb korosztálynak szól, és lényegesen kevesebb szócikket tartalmaz. Jelen szótár így nem e mű alapján született, hanem a *PONS Großes Schulwörterbuch Deutsch* (2001) átszerkesztett, jelentősen bővített és a németet mint idegen nyelvet tanulók számára adaptált változata. Az átszerkesztés során másfélszeresére bővítették a szócikkek számát, sok esetben pontosítottak a címszóhoz tartozó magyarázaton, és egyes szócikkek új példákkal is bővültek.

A *PONS Großwörterbuch DaF* megjelenésével immár hétre emelkedett a forgalomban lévő német egynyelvű tanulói szótárak száma, melyek közül a magyarországi nyelvtanárok és nyelvtanulók körében bizonyára a *Langenscheidts Großwörterbuch DaF (LGwDaF)* a leginkább ismert. Külön tanulmányt igényelne e művek alapos és mélyebb szintű összehasonlítása, ami mindannyiunk dolgát megkönnyítené, hogy megalapozott döntést hozhassunk a megfelelő szótár kiválasztása során. Mindenesetre a *LGwDaF* már átesett egy széles körű, átfogó szempontrendszer alapján történő kritikai elemzésen, amelynek eredményeit Wiegand a *Lexicographica Series Maior* 86. számú kötetében (Niemeyer: Tübingen 1998) meg is jelentette. Az új PONS nagyszótár kritikai elemzésére, valamint a két szótár összehasonlítására jelen ismertetőben, főként helyszűke miatt, csak nagy általánosságban, illetve pusztán néhány kiragadott példa révén vállalkozhatunk.

Az új PONS nagyszótárt tetszőleges helyen felítve egyből szembeötlik, hogy a címszavak kék színnel vannak szedve. Bár ez optikailag nagyon jól mutat, mégsem bír különösebb funkcióval, hiszen a címszavak félkövér szedésük és két karakterrel való előreugratásuk révén amúgy is jól elkülönülnek a szócikkek többi részétől.

A *PONS Großwörterbuch DaF* szerkesztői felvállalták azt a feladatot, hogy minden egyes címszó mellett megadják a teljes szótári alakot, ahol az csak lehetséges. Az összetett főnevek mellett kivétel nélkül minden esetben szerepeltetik a teljes szótári alakot. Ezáltal mentesítik a felhasználót egy további keresési lépéstől. A rendhagyó ragozású igék mellett is minden esetben megtalálható a szótári alak. Ezek az igék külön is szerepelnek a szótár végén egy táblázatban, alakjaik pedig szintén megtalálhatók a szótárban külön címszóként felvéve, utalással a főigére. Valamilyen oknál fogva azonban a gyenge, azaz nem rendhagyó igék mellett csak az esetek mintegy 80 százalékában található meg a szótári alak. Érthető volna, ha

egyáltalán nem tüntetnék fel, hiszen a hiányt az jelenthetné a felhasználó számára, hogy az egyszerű *-te, ge- -t* paradigmát kell alkalmaznia. Sajnos, ez a következetlenség egymást közvetlenül követő címszavaknál is előfordul: **laben** és **labern**; **lächeln** és **lachen**, ami félreértésekhez vezethet, hiszen nem fedezhető fel köztük olyan különbség, ami ezt indokolná.

A szócikkek belső tagolása során az egyes szemantikailag indokolt jelentésváltozatokat mindkét szótárban arab számozással különítették el. Ennél eggyel magasabb tagolási szintet jelent a PONS esetében római számokkal jelölt jelentésszótály, ami itt főként az igék szófaj szerinti csoportosítására szolgál. A *LGwDaF* szintén tesz különbséget tárgyias (*Vt*), tárgyatlan (*Vi*), visszaható (*Vr*) és személytelen (*Vimp*) igék között. A PONS esetében rendhagyó újdonságként jelenik meg, hogy ezek jelölése: *mit OBJ, ohne OBJ, mit SICH* és *mit ES*. Ez a jelölés különösen kedves lehet a magyar felhasználóknak, hiszen így az „Objekt” jelentése „tárgy”-ra (Akkusativobjekt) egyszerűsödik, a német nyelvtan alapos ismerői viszont bizonyára csodálkoznak majd, ha például a **helfen** mellett azt találják, hogy *ohne OBJ*, hiszen ez az ige köztudottan megkövetel egy Dativobjektet. Persze ez kiderül a szócikkekben szintén megadott kötelező vonzathból, ami mellett zárójelben szerepel a fakultatív vonzat is. Nyelvtani szempontból pontos a *mit SICH* forma alkalmazása, hiszen nem csak visszaható igék mellett állhat *sich*, ugyanakkor nem derül ki, hogy a *sich* tárgyias, vagy részes esetben értendő. Hogy ez tényleg tisztázandó lenne, látható abból, hogy a **kämmen** és a **waschen** esetében maguk a szerkesztők is két különböző megoldást alkalmaznak: **kämmen II. mit SICH, jmd. kämmt sich (etwas) [...]; waschen II. mit OBJ, jmd. wäscht jmdn./sich/etwas [...]**.

Igen nagy előnye a szótárnak az, hogy a tanuló az azonos nyelven adott magyarázatok elemzése során könnyen elsajátíthatja a tanult nyelv belső logikai rendszerét, megtanulhat mintegy a „németek fejével” gon-

dolgodni, és maga is szert tehet arra a képességre, hogy a számára ismeretlen fogalmakat beszéd során körülírja, így a kommunikációs célnak megfelelően áthidalhatja a kisebb szókincsbeli deficiteket. Mindehhez azonban először is ki kell tudnia igazodni a szó-tárban.

Ha a szótárhasználó elsőre nem értené meg a címszó után álló magyarázatot, akkor köztes lépésként meg kell keresnie a számára ismeretlen szót. Így a szótárral szemben támasztott indokolható követelmény, hogy a szócikkekben található magyarázatok szavai szerepeljenek címszóként is, illetve az, hogy adott helyen ezekre utalás történjék. Példaként álljon itt az **Ordnung** címszó első jelentésváltozata alatt található magyarázat: **1.** (*kein Plur.*) *der Zustand nachdem Sachen geordnet<sup>1</sup> wurden [...]*. A felső indexben álló egyes itt egyfajta rejtett utalásként szolgál, és első ránézésre a **geordnet** címszóhoz vezet, ahol azonban nem találunk további megértést elősegítő információt: *Adj. so, dass eine bestimmter [sic!] Ordnung herrscht.* Az utalás célja valójában az **ordnen** ige, és mivel itt nincsenek homonimák, valószínűleg az **1.** jelentésváltozatáról lehet szó. E keresési sorozat folyamán a szótárhasználó feladatát az is nehezíti, hogy a **geordnet** címszóhoz érkezve, nem talál információt arról, hogy az az **ordnen** ige egy alakja lenne. Kissé zavaró lehet az is, hogy a befejezett melléknévi igenév jelölésére pontosan négy különböző verziót alkalmaznak a szótár szerkesztői.

Mindent egybevetve azonban megállapítható, hogy a szerkesztők egy átfogó jellegű, modern tematikájú, újdonságokban bővelkedő, egynyelvű német nagyszótárt kívántak létrehozni, amely méltán tarthat számot a magyar közönség érdeklődésére is.

Tóth Ákos

Stjepko Težak

## Hrvatski naš (ne)podobni

Školske novine: Zagreb, 2004.

Stjepko Težak horvát nyelvész, aki tudományos tevékenységét még a 70-es években elkezdve harcolt a horvát nyelv önállósulásáért és elismerésért. Elsőként próbálta meg elkülöníteni a horvát nyelvet a szerbhorvát-tól, amikor 1973-ban az első ilyen jellegű művét megírta, *Pregled gramatike hrvatskog književnog jezika* [A horvát irodalmi nyelv grammatikájának áttekintése] címmel. A művet a jugoszláv érában hamarosan betiltották, mivel a címében a *horvát* elnevezés szerepelt, ami elképzelhetetlen volt a „szerbhorvát” keretek nélkül, és azért az első szabad kiadását csak a 90-es években élhette meg. Ettől az időponttól kezdve Težak tudományos tevékenységének hangsúlyát a horvát nyelvre, illetve a dialektológiára, a modern horvát nyelvre, a filmekben használt horvát nyelvre, valamint a horvát nyelv módszertanára fektette.

A könyv címének magyar fordítása „A mi alkalmas/alkalmatlan horvátunk” lehetne. Ez már a negyedik kötete annak a sorozatnak, amelynek elnevezésében „a mi (...) horvátunk” szerepel, és a horvát nyelvvel foglalkozik, annak a leírásával, valamint a szerb nyelvtől való elkülönítésével. Az első ilyen jellegű művét Težak 1991-ben írta meg. A címe - *Hrvatski naš svagda(š)nji* [Mindennapi horvátunk] – már erre a tematikára utalt. A szerző leírja benne a szerb és a horvát nyelv közötti különbségeket, és ezáltal azt a nézetet képviseli, hogy két különálló nyelvről van szó. Jelen könyvében is ezt a hagyományát folytatja, ezen túlmenően pedig még a modern horvát nyelvhasználatra vonatkozó aktuális nyelvi kérdésekkel is foglalkozik. Könyvét ezért minden horvát nyelvet beszélőnek ajánlom, az iskolában horvát nyelvet tanító pedagógusoknak, valamint a horvát nyelvpolitikával foglalkozó nyelvészeknek egyaránt. Tematikájában a

könyv mindezek nyelvi szféráját érinti, és alapos tudást nyújt a horvát nyelvről és nyelvhasználatról, valamint a horvát nyelv történetéről. Egyéb, később említendő okok és hiányosságok miatt azonban nem tekinthető idézendő, általános érvénnyel bíró tudományos műnek.

A munka négy részből áll. Az első részben a szerző a horvát nyelv történetével foglalkozik, a másodikban az aktuális nyelvi kérdésekkel és a helyes nyelvhasználattal. A harmadik részben négy, gyakran összekevert szinonimát tárgyal. A negyedikben, továbbra is a nyelvhasználatnál maradva, a problematikus és a gyakran rosszul használt igéket írja le. A fejezetek után a könyvben felhasznált szavak hosszú listája szerepel, amely nagymértékben megkönnyíti a könyvben való tájékozódást. A bibliográfiai részben sajnos hiába keresünk sok, a szövegben idézett művet, ezért a munka hevenyészett benyomást kelt.

A könyv első részében a szerző tizenegy fejezetben foglalkozik a nyelvpolitikával és a horvát nyelv történetével. Nagyon alapos áttekintést nyújt a horvát nyelv fogalmának eredetéről, történetiségéről, valamint mai, modern használatáról. Érdekes, hogy ebben a fejezetben nemcsak a horvát nyelvet és elfogadtatásának mind a mai napig tartó küzdelmét írja le, hanem elhelyezi a szláv nyelvek körében, mivel egy nagyobb történelmi keretet megadva a többi (dél)szláv nyelvről is szó esik – bolgárról, szerbről, szlovénról és macedónról. A szerző alaposan áttanulmányozza az olyan, gyakran felcserélt fogalmakat, mint pl. *slovinski*, *slovenski*, *slavonski* és *slavenski jeziki*, és ezeket egy átfogó, „il-lír” keretben tárgyalja meg. Különösen érdekesek a horvát történelemből felvillantott fejezetek, amikor a horvát nyelv fogalmának használatát írja le. Ebben a részben a szerző még a nyelvi purizmussal is foglalkozik, és nem annyira radikális, mint inkább anyanyelvet szerető álláspontot próbál elfoglalni. Mindazonáltal eléggé élesnek hangzanak azok a kijelentései, amelyekkel támadja az

angolnak a horvát nyelvre gyakorolt hatását, a megszokott internacionalizmusok helyett pedig új, szinte értelmetlen horvát szavakat javasol. Vagyis nem a horvát nyelvhasználatot próbálja leírni, hanem javaslatokat ad egy új horvát nyelvhasználatra, és már bevett kifejezések (mint pl. *hardware* és *software*) helyett új horvát kifejezéseket ajánl. Ebben a szellemben folytatja fejtegetéseit, de sok fejezetben visszatér a horvát és a szerb nyelv elkülönítésére is, vádolva minden olyan nyelvést, aki még mindig nyelvi unitarizmusról beszél a horvát nyelv fogalmával kapcsolatban és a két nyelvet egy nyelv változatainak tekinti.

A könyv második részében Težak az aktuális nyelvi problémákkal foglalkozik, és számos nyelvi kérdésre és kételyre talál választ, beleértve a modern nyelvhasználatot és sok új szónak téves vagy helytelen használatát, mint pl. a *kurikulum* vagy *podobni*, *počudni*. Érdekes, hogy a szerző nemcsak a nyelvhasználati problémákkal, hanem etimológiával is foglalkozik, de eléggé hiányosan. A hiányosságok, amelyek ebben és a következő fejezetekben előbukkannak, az idézeteket és az idézett műveket érintik. Težak sok horvát szerzőtől idéz, hogy állításait indokolja, de sem a mű címét, sem a kiadás évét, sem a kiadót nem adja meg, nem beszélve az idézett mű lapszámáról. A szerzőknek csak a vezetéknevét adja meg, és sehol sem utal a műre és a szerzők keresztnévére. Ez eléggé megnehezíti az olvasást, mivel egy külföldi olvasó, ha pl. a Cesarec nevét olvassa, nem biztos, hogy tudni fogja, hogy itt Cesarec Augustról van szó. A könyv harmadik és negyedik fejezetében Težak továbbra is a gyakran felcserélt és rosszul használt szavakkal foglalkozik, és ezúttal nagyon sok nyelvi problémát is megfejt. A negyedik részben – amely az igékről szól – minden egyes fejezet külön-külön esszének tekinthető.

Eltekintve az egyes hiányosságoktól, Težaknak ez a műve önálló, eredeti mű, amely forradalmat jelent a horvát nyelvészetben, és

konkrét kérdésekre konkrét és alapos válaszokat ad. Ezért ezt a könyvet ajánlom mindenkinek, aki a horvát nyelvvel foglalkozott, foglalkozik, vagy foglalkozni készül.

*Aleksza Melitta*

Szabylár Anna, Einhorn Ágnes,  
Kóczyán Nóra, Magyar Ágnes,  
Wolfgang Schmitt

### **Deutsch mit Grips Band 3**

Ernst Klett Sprachen GmbH: Stuttgart 2004

Klett Kiadó: Budapest 2004

Tankönyv 144 p; munkafüzet 136 p;  
tanári kézikönyv 175 p;  
kazetta/CD

Napvilágot látott a hiánypótló tankönyvsorozat harmadik, befejező kötete is. Ezzel egy rendkívül korszerű, modern szemléletű, nagyon fiatalos tankönyvet adhat tanítványai kezébe az igényes nyelvtanár. Míg az első kötet célja elsősorban a tudásszintbeli különbségek kiegyenlítése volt, a második és a most megjelent harmadik kötet már a középszintű kommunikatív szemléletű vizsgákra, és ezen belül kiemelten az új kétszintű érettségire készít fel.

A tankönyvsorozat koncepciója, felépítése nem változott. Minden része 12 leckéből áll, hiszen az első kötet utolsó fejezete az első tanév eseményeinek összegzése, új nyelvtani anyagot nem tartalmaz. Azonos maradt a leckék felépítése, a témát felvezető képesszé-állítás után több alfejezetre tagolt. Ezen belül váltakoznak a különböző készséget fejlesztő feladatok. A tankönyv és munkafüzet legtöbb feladata kiegészíti egymást. Cél a készségek integrált és komplex fejlesztése, nyelvtanulási stratégiák további fejlesztése.

Az autentikus szövegeket tartalmazó tankönyvsorozat átfogja valamennyi érettségi témakört és feldolgozza a követelményekben szereplő teljes nyelvtani anyagot. A változatos feladatok bármelyik kommunikatív

szemléletű vizsgára felkészítenek. A teljesség igénye nélkül néhány feladattípus, amely előfordulhat az érettségi vizsgán: feleletválasztás, szöveg részeinek sorrendbe rendezése, nyitott kérdések, szövegösszefüggés helyreállítása, kiegészítés, űrlapok kitöltése, levélírás, véleményalkotás írásban és szóban, szerepjáték, vitafeladat. – A három kötet egyes fejezetei teljes egészében lefedik a szóbeli témaköröket.

A harmadik kötet nagy újdonsága, hogy rendkívül rugalmasan használható a csoport szintje, az adott óraszám és a különböző tantervektől függően. A tanár szabad kezét kap az egyes részek differenciált feldolgozásában. A tankönyvi leckék A és B része a középszintű (az Európa Tanács A2–B1-es szintje), a C része inkább csak az emelt szintű érettségire készülőknek íródott. (B2–C1-es nyelvtudás-szint).

A tizenkét fejezet az érettségi előtt álló 18 év körüli fiatalokról szól. A témák részben a már korábban is érintettek új szempont szerinti feldolgozása, részben kimondottan az érettségi előtt állóknak készült. A Szigetfesztivál és más hasonló rendezvények, a fiatalok kulturális igényei, a változóban levő családmódel, a testi–lelki egészség, a tudomány új és gyakran kétes vívmányai, fiatalok közötti (pár)kapcsolatok, az iskola utáni lehetőségek, a pályaválasztás kérdéskörének sokoldalú körüljárása mellett igen gazdag az országismereti anyag is.

A tankönyv változatlanul arányosan fejleszt a négy alapkészséget. Miután az előző kötetek nagy hangsúlyt fektettek az olvasott szöveg értésére, az olvasási stratégiák kialakítására és begyakorlására, így a harmadik kötet még hosszabb és bonyolultabb szövegeinek feldolgozása már nem okozhat gondot. Ezek nagyon aktuálisak, gyakran a tegnapi hírei. Éppen ezért itt is bőséges az Internet-cím ajánlat.

A leckék felépítése is változatlan. Az első találkozás az új témával mindig egy színes és máris viták és eltérő vélemények ütköztetésére is alkalmas képanyag. A továbbiakban autentikus szövegek (irodalmi szövegek,

újságcikkek, apróhirdetések, beszámolók, statisztikai adatok, kvíz-kérdések, kereszt-rejtvények stb.) és ugyanilyen változatos és jó minőségű hanganyagok segítik a szókincs bővítését, elmélyítését. A szerzők újra és újra állásfoglalásra, hipotézisek felállítására, véleménynyilvánításra és vitára ösztönzik a tanulókat mind szóban, mind írásban. A „csak” olvasásra szánt szövegek is sokrétűek. A mai németnyelvű irodalom alkotásai mellett praktikus tanácsok, internetes információs oldal, dialektusban írt mese is helyet kapott. Jók a projekt-feladatok, tág teret nyitva az önálló és csoportban végzett, produktív munka előtt.

Továbbra is kétnyelvű a munkafüzet. Felépítése is követi a már jól bevált hagyományt. A szókincset aktivizáló, rendszerező bevezető feladatok után a tankönyvi szövegre épülő, különböző típusú gyakorlatok elmélyítik a tanulók tudását. Öröndetes, hogy itt is helyet kapnak a német és magyar viszonyok összehasonlításán alapuló, a közvetítés készségét fejlesztő feladatok is. Magyar nyelvűek a nyelvtani magyarázatok és feladatok, a szótárhasználat továbbfejlesztését szolgáló gyakorlatok valamint a nyelvtani anyagot összefoglaló függelék.

A munkafüzet is lehetőséget ad a differenciálásra. A tankönyv C része tartalmazza az emelt szintű érettségi vizsgához szükséges nyelvtani ismereteket (pl. függő beszéd, a módbeli segédigék ún. másodlagos vagy szubjektív jelentése, Futur II), így az ehhez kapcsolódó nyelvtani feladatok is elhagyhatók.

Újdonság a fordítás készségének fejlesztése. Először fordítási tippet kap a tanuló, majd egy kétnyelvű kiadványban szereplő magyar és német nyelvű szöveget kell összehasonlítani, végül a fordítási stratégiák kialakítása után (Modalpartikeln, személytelen szerkezetek visszaadása, különböző közlési szándékkal készült levelek összevetése) kell önállóan fordítani.

Sokrétűek az íráskészséget fejlesztő feladatok. A szövegfajták többnyire azonosak a már korábban megismertekkel (szómagya-

rázat, levél, riport, tudósítás, fogalmazás, tömörítés, táblázat-kiegészítés, jegyzetelés stb.). Sok újdonsággal is találkozni. Az új nyelvtani ismeretek mellett a választékos és tudatos nyelvhasználat fejlesztése (pl. mondatösszevonás, egyszerű mondat bővítetté alakítása, szókapcsolatok, szóképzések, egy ige – több igekötő stb.) is nagy hangsúlyt kap. A továbbtanulásra és pályaválasztásra gondolva a tanulók megismerkednek az önéletrajz és a pályázat formai jegyeivel. Mivel a mai német nyelvben egyre több angol szó kerül be, a munkafüzetben több feladat is foglalkozik ezzel a problémával.

A kazetta mellett immár CD-n is hozzáférhető hanganyag az igényes, hosszú szövegek miatt többszöri meghallgatással dolgozható fel. A felvétel jó minőségű.

A harmadik kötethez is készült tanári kézikönyv, az előzőekhez hasonlóan nagyban segítve a tanár felkészülését. Felépítésében a jól bevált gyakorlatot követi: konkrét feldolgozási javaslatok, a tankönyv és a munkafüzet összehangolása, háttér-információk, a hanganyagok szövegei és kiegészítő anyagok, valamint egy összeállítás arról, hogyan készít fel a tankönyv az érettségi vizsgára.

Egy tankönyv sorsát sokszor az dönti el, hogy milyen a kiállítása. A *Deutsch mit Grips* sorozat valamennyi kötetére jellemző az igényes kivitel, a fiatalos, üde színek alkalmazása, a jó áttekinthetőség és kezelhetőség. A nagyalakú könyvek jól állják a mindennapi használatot. Szépek a borítók, humorosak a rajzok.

A harmadik kötet utolsó leckéje búcsú a középiskolától, méltó lezárása a négy évnek. A munkafüzet feladatai játékosabbak, könnyedebbek, oldják az érettségi előtti feszültséget, lehetőséget adva az eddig tanultak lezárására.

Összegezve: Úgy érzem, hogy helyesen tettem, amikor három évvel ezelőtt a *Grips* első kötetét adtam a diákjaim kezébe. A színté változatlan szerzőgárda egy nagyon végiggondolt, jó felépítésű, időtálló tankönyvet írt. Mind a tanulók, mind én szívesen dolgozunk ezzel a színvonalas, XXI. századi

tankönyvvel. És ami ennél sokkal fontosabb: a könyv segítségével magas szintű nyelvtudás birtokában hagyják majd el az iskolát.

*Kazár Mária*

Bulinszky Marianna –  
Horváth T. Krisztina

### **Esami comunicativi in italiano**

**Készségfejlesztő gyakorlókönyv az olasz nyelvvizsgákhoz és az új érettségihez**

Editio Mediterranea: Budapest, 2004. 191 p. + CD

Középszintű diákok, tanárok, szülők körében sok szó esik az új, kétszintű érettségről; számos értekezés, felkészítő fórum foglalkozott már az általános elvekkel, a követelményekkel – elméletben. A gyakorlatban azonban minden nyelvtanár és nyelvtanuló magára marad, s bár legjobb tudása szerint próbál a vizsgára felkészülni, nem lehet biztos abban, hogy helyes irányba halad-e. S bár tudjuk: a cél nem a nyelvvizsga/érettségi vizsga követelményeinek teljesítése, hanem az árnyalt, sokoldalú nyelvtudás megszerzése, mégis a nyelvtudás mérésére még hosszú ideig szükség lesz.

Olasz nyelvből viszonylag kevés modern tankönyv és oktatási segédanyag áll a nyelvtanuló rendelkezésére, a magyar kiadásúakat tekintve pedig még szűkösebb a választék. Ezért is jelentős egy olyan készségfejlesztő gyakorlókönyv megjelenése, amely mind az új, kétszintű érettségire, mind pedig a különböző típusú és szintű nyelvvizsgákra segíti a felkészülést. A szerzők a gyakorlókönyv világos tagolásával, jól elkülönített, ugyanakkor egymást kiegészítő fejezetekkel, egyre igényesebb és összetettebb feladatokkal nemcsak orientálják a nyelvtanulót, hanem fokozatosan terhelve kitaró munkára is készítik.

Bevezetőként korrekt leírást találunk az egyes vizsgatípusokról, a követelményekről,

az értékelésről. A nyelvtanuló ennek segítségével is folyamatosan ellenőrizheti előrehaladását a követelményeknek való megfelelés szempontjából is.

Az öt fő fejezetre osztott könyv a négy idegen nyelvi alapkészség kialakításához és fejlesztéséhez kapcsolódik, kiegészítve a Nyelvhelyesség című fejezettel, amely a kommunikatív szempontú nyelvtanulás során is alapvető fontosságú. A feladatok elvégzésére szóló utasítások olasz nyelvűek már a középszintű érettségi vizsgához rendelt feladatoknál is. Ez egyrészt jó, mert eleve olasz nyelvű gondolkozásra készítet, másrészt viszont problémát is jelent azoknak az érettségizőknek, akik magyar kiadású (a nyelvtant magyar nyelvű magyarázatokkal segítő és gyakoroltató) tankönyvekből tanulnak. Számukra az átállást is segíti ez a gyakorlókönyv (a középszintű érettségi feladatainál azonban néhány bevezető példa nagyobb segítséget jelenthetett volna). Minden fejezethez, szintenként elkülönítve, megoldási kulcsok is tartoznak, így mód nyílik a közvetlen ellenőrzésre is.

*Olvasott szöveg értése:* a különböző szintekhez rendelt autentikus szövegek terjedelme, tartalmi elemei, szókincese helyesen orientálja a nyelvtanulót. A szerzők bizonyára évek óta gyűjtötték és rendszerezték a célnak megfelelő szövegeket, s így sikerült sokféle, érdekes, irodalmi szempontból is színvonalas, igényes olvasnivalót összeállítani. Az olvasott szöveg értésére adható feladatok típusa viszonylag szűk (igaz–hamis állítások, kérdések, a szöveg szétördelt szakaszainak logikus újrendezése stb.), ezek gyakorlásával viszont kialakítható és fejleszthető a globális értés, a szintetizáló szövegértés és feldolgozás készsége.

*Nyelvhelyesség:* változatos, egyre igényesebb, fokozatosan nagyobb koncentrációt, valamint árnyalt lexikai és nyelvtani tudást igénylő feladatok követik egymást. Nagyon jó érzékkel választotta ki a szövegeket Horváth T. Krisztina: érdekesek, olvasmányosak, ugyanakkor nem kínálják automatikusan a megoldást, a nyelvtanuló figyelme nem

„lustul el”, újra és újra mozgósítania kell minden tudását a feladat helyes megoldásához. A nyelvtani feladatok jól követik a szövegek fontos tartalmi és nyelvi elemeit, természetesen módon igénylik a kiegészítést.

**Íráskészség:** kiemelt figyelmet érdemlő feladattípus, mert nemcsak a gondolatok idegen nyelvű kifejezését kell a vizsgázónak bizonyítania, hanem a levélfírást, mint formát is gyakorolnia kell, hiszen a legtöbb fiatal anyanyelvén sem ír soha levelet. A különböző vizsgatípusoknak megfelelő szövegmin-ták, a magán és hivatalos levéltípusok, az önálló vélemény kifejtését bemutató témák kellőképpen orientálják a vizsgára készülőket mind a tartalmi, nyelvi megfelelés, mind pedig a szerkesztés kritériumait illetően.

**Hallás utáni szövegértés:** a vizsgaleírás szerint a meghallgatandó szövegnek hétköznap-napi nyelven kell elhangoznia és gyakran használt nyelvtani, lexikai elemekből kell állnia. A közép- és emelt szint közötti különbséget csak a hallott szöveg időtartama jelenti. A vizsgára készülésnek/felkészítésnek a hallás utáni értés gyakorlása igen érzékeny pontja. Jól kell megválasztani a szövegeket, amelyek lehetőleg könnyen követhető, logikusan tagolt mondatokból álljanak és – különösen a középszintű érettségi vizsgán – ne tartalmazzanak nagy arányban számokat, adatokat, tulajdonneveket. A gyakorlókönyv újdonsága a CD melléklet, amely jó minőségű felvételekkel biztosítja a folyamatos készségfejlesztést. A hangzó szöveget írott változatban is közli a könyv, így lehetőséget ad az árnyalt ellenőrzésre és arra is, hogy ne csak egyszerű, globális értéssel, hanem sokoldalúan is megismerhesse, értelmezhesse a tanuló.

A szerzők törekedtek arra, hogy változatos ellenőrző feladatokat rendeljenek az egyes hangzó szövegekhez: az egyszerű kérdésfeltevéstől (előre megadott válaszlehetőségekkel), az igaz–hamis állításokon át a „beugrató”, a pontos nyelvtudáson túl abszolút figyelem-összpontosítást is igénylő kérdésekig. Sajnos nem mindenütt sikerült megoldani a feladatok egyenletességét: a gyakor-

ló szövegek közt vannak az adott szint számára túl könnyűek, illetve túl bonyolultak is. Ez a jelenség azonban a vizsgákon is gyakran előfordul, így azt mondhatjuk, hogy ebben a tekintetben is a valóságos helyzetekre készít fel a gyakorlókönyv.

**Beszéd-készség:** a kommunikatív nyelvoktatás/nyelvtanulás legérdekesebb és legösszetettebb része a beszéd-készség kialakítása és folytonos fejlesztése. A gyakorláshoz tematikus sorrendbe gyűjtve olyan kérdés-sorozatokat ad a könyv, amely lehetőséget ad az árnyalt téma- és véleménykifejtésre. A kevéssé szökványos, részletes kifejtést igénylő kérdésekhez a legfontosabb kulcsszavakat is megadja a szerző. A szituációs párbeszéd-ek olyan beszédhelyzeteket illusztrálnak, amelyek bármely szinten feldolgozhatók, kifejezhetők. Így a nyelvtanuló, függetlenül attól, hogy érettségire vagy nyelvvizsgára készül, saját szintjének megfelelően tud gyakorolni. A mellékletben közölt színes képanyag is változatos tematikájú, a hozzá rendelt kérdések célirányosak, igényesek, érdekesek.

Összegzésképpen elmondható, hogy Bublinszky Marianna és Horváth T. Krisztina könyve hiánypótló mű, az olasz nyelvtanár- és nyelvtanulók bizonyára örömmel fogadják és használhatják gyakorlásra, tudásuk szintetizálására, készségeik fejlesztésére és az eredményeik mérésére.

*Herczeg Ildikó*

Horváth Éva

## **Übersetzen aus dem Deutschen ins Ungarische**

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2003. 124 p.

Fájó szívvel tettem le a könyvet, miután végigolvastam. Mert nagyon tetszett, és mert nagyon ügyesnek tartom. És mert újra dühöngeni kezdtem azon a bűnön, amelyet a magyarországi nyelvoktatás ellen elkövetek, amikor a középiskolákban az érettségint,



a bölcsészkarokon a záróvizsgán és egyáltalán szinte mindenhol eltörölték a fordítást mint követelményt. Jó harmincéves nyelvtanári gyakorlattal képtelen vagyok elfogadni, hogy nincs szükség mind az anyanyelv, mind a tanult nyelv magas fokú ismeretét elősegítő és arról tanúságot tevő fordításra, a kontrasztívításra építő nyelvoktatásnak erre az annyira fontos területére, az országok, kultúrák közötti írásbeli kommunikáció műveltebb formájának megtanítására, gyakoroltatására és fejlesztésére.

Ezeket a célokat szolgálja Horváth Éva könyve, a Nemzeti Tankönyvkiadó „Wie geht das?” készségfejlesztő sorozatának legújabb darabja, amelyet egyébként már kézbe venni is jó. Kellemes tipográfia, olvasható betűkkel, szellős oldalakkal és jópofa rajzokkal. A tartalom aztán meg pláne megragad.

Az első, rövidebb rész három fejezete fordítástechnikai alapismereteket közöl, taktikai tanácsokat ad, és tipikus hibákat tárgyal. Nem stilisztika, amit nyújt, és nem nyelvtan, hanem valóban fordítástechnika. Szellemes és jól illusztráló példák mutatja be a legfontosabb átváltási műveleteket (konkretizálás, összevonás, szófajváltás, kihagyás, betoldás, mondat szintre emelés, jelentések felbontása és szórendi változtatások). A pontosan meghatározott célcsoport (300 óra nyelv tanuláson átesett tanulók) tudásszintje az írásbeliség terén valószínűleg épp ezekkel az ismeretekkel emelhető tovább. Nagyon jók a taktikai tanácsok is, amelyek a cím fordítására, a szótárhasználatra, a szövegkezelésre, a háttér-információkra stb. vonatkoznak. Kifejezetten tetszett az *allein*, *immer* módosítószók, illetve a *dabei* kötőszó fordítási lehetőségeinek bemutatása. A „Tipikus hibák” című fejezetben van némi nyelvtan (a bevezetetlen feltételes mellékmondat, a konjunktívusz és a módbeli segédigék szubjektív jelentésének visszaadása kapcsán), mivel azonban ezek valóban tipikus hibaforrások, jogos és tanulságos ezeknek a kérdéseknek az itteni tárgyalása.

A könyv második, nagyobbik része érdekes és aktuális témákkal foglalkozó újság-

cikkek gyűjteménye, amelyek jól tükrözik és ügyesen gyakoroltatják a sajtónyelv szókincsét, mondatépítését, stílusát. A cikkek három tudásszintnek megfelelő csoportba vannak osztva. Az első fokozat összesen 31 inkább rövidke szöveget közöl azok számára, akik (nem a német nyelv tanulásában, hanem) a fordításban még kezdők. Az első három szöveghez nagyon jó fordítástechnikai elemzést és megoldási javaslatokat is ad a szerző. A második fokozat összesen 31 már valamivel hosszabb szöveget és 2 részletes elemzést nyújt, a harmadik fokozat pedig 12 viszonylag hosszú szöveget és 1 elemzést. Az elemzések szinte lépésről lépésre vezetik a tanulót, hogyan is kell nekifogni a szövegnek, milyen nehézségekkel találkozhat a szókincs terén, milyen nyelvtani buktatókra vigyázzon. Megtanít a kézikönyvek ügyes forgatására, amennyiben praktikus tanácsokat ad, mit hol, melyik szótárban, milyen formában talál meg a tanuló, és hogy hogyan döntsön több megoldás közül a lehető legjobb mellett. De hasonlóképpen ügyesen vezet a mondat szerkesztés rejtelmeinek eljáratásában, és megmutatja azt is, mitől lesz „magyaros” a fordított szöveg.

Az igényes nyelvtudás megteremtésének és az írásbeli kifejezőkészség fejlesztésének kiváló eszköze lehet ez a könyv mindazok kezében, akik még hisznek abban, hogy a fordítás tanítására igenis szükség van. Én nagyon szívesen tanítanék Horváth Éva könyvéből, és fogok is.

Szmodits Anikó

Ingrid Piller

### **Bilingual Couples Talk – The discursive construction of hybridity**

John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia, 2002. 314p.

2002-ben látott napvilágot Ingrid Pillernek, a Sydneyi Egyetem nyelvészének tollából a kétnyelvűség-kutatás, a kultúrák közötti

kommunikáció és a diskurzus-elemzés tudományterületeinek metszéspontjában elhelyezkedő könyve. A mű célja, hogy az egyéni nyelvi érintkezés egy sajátos formáját – a kétnyelvű párok kommunikációját – mutassa be a szociolingvisztika és a diskurzus-elemzés módszereinek segítségével.

A 10 fejezetből álló könyv két fő szerkezeti egységre tagolódik. Az első fejezet előtt álló rész (Transcription) a hanganyag lejegyzése és kódolása során használt jelrendszert magyarázza. Az 1–4. fejezetek a kutatás elméleti és módszertani hátterét ismertetik, míg az 5–9. fejezetek az eredmények részletes bemutatására vállalkoznak, amelyet a 10. fejezet összefoglaló következtetései zárnak.

Az első fejezetben (Researching bilingual couple talk) a témaválasztás bemutatására és az elméleti háttér kijelölésére kerül sor. A szerző poszt-strukturális és szocio-konstruktivista megközelítésből foglalkozik a tágabb értelemben vett kontextus vizsgálatával, miközben a közvetlen diskurzív gyakorlatokra és a narratív minták szerveződésére összpontosít. A társas folyamatok és produktumok hatását a kétnyelvű párok dialógikus beszédeseményeire három szintéren vizsgálja: a nyelv és identitás kapcsolatában, az ideológiák nyelvhasználatra gyakorolt szerepében és a diskurzusok „többszólamúságában” (polyphony of discourse).

A második fejezetben (What we know – bilingual couples in linguistic research) a szerző a téma szempontjából releváns alkalmazott nyelvészeti kutatásokat áttekintve a következő főbb megállapításokat teszi: a szakirodalom jelentős része a különböző nyelví partnerek életközösségét egyértelműen a nyelvmegtartást akadályozó tényezőként kezeli, és a nyelvvesztést (a kisebbségi nyelv eltűnését) determinálnak tekinti; a kétnyelvű párok együttélését (házasságát) elsősorban csoportközi és nem személyközi kapcsolatként értelmezi; a két (vagy több) nyelví párok fő feladatának az inter-generációs nyelvátadást tekinti, és a gyermekkori kétnyelvűségre koncentrálnak. A szerző a könyv

további részében – saját kutatási eredményeire támaszkodva – a szakirodalomban elterjedt nézetek felülvizsgálatát tűzte ki célul.

A harmadik („It needs to be natural” – building a corpus) és negyedik fejezet (The Couples) betekintést nyújt az empirikus anyaggyűjtés folyamatába, illetve ismerteti a kutatásban részt vevő párok nyelvi hátterét és szociológiai jellemzőit. Az elemzés alapját 36 „vegyes házasságban” élő (többségében angol–német) pár által – kutató jelenléte nélkül – készített, több mint 20 órás hangfelvétel-anyag, valamint az általuk kitöltött kérdőívek képezik. (A megkérdezettek postán kapták kézhez azt az „egységcsomagot”, amely a kutatással kapcsolatos általános tudnivalókat tartalmazó levélen kívül, egy kérdőívet és a beszélgetést irányító kérdéssort, valamint kazettát tartalmazott.) Hasznos lett volna, ha az olvasók a módszertani kérdéseket taglaló résznél – vagy a könyv végén elhelyezendő függelékben – betekintést nyerhettek volna a kérdőív felépítésébe, illetve a beszélgetések vezérfonalát alkotó kérdésekbe.

Az ötödik fejezet („I speak English very well” – Linguistic backgrounds) az adatközlők kétnyelvűségének kialakulását, valamint az első (L1) és második nyelvvvel (L2) kapcsolatos képzeteket térképezi fel. A kétnyelvűséghez kötődő fogalmak (pl. anyanyelv, idegen nyelv, diglosszia, nyelvi kompetencia, kiejtés stb.) tárgyalásakor a szerző rámutat azok ideológiai telítettségére.

Piller szerint a kétnyelvű párok nyelvválasztását legfőképpen a kommunikációban részt vevők nyelvi kompetenciája és az ahhoz kötődő ideológiák határozzák meg. Ennek körülményeit és okait veszi számba a könyv legterjedelmesebb hatodik fejezete („We speak bilingually” – language choice). A szerző – saját korpuszának eredményeit bemutatva – megcáfolja azt a szakirodalomban széles körben elterjedt nézetet, miszerint a különböző nyelví életársak automatikusan a többségi nyelvet választják a kommunikáció közös nyelvének. Figyelemre méltó, hogy a szerző a családi kommunikáció-

ban használt angol nyelvet is kisebbségi nyelvként kezeli azokban a szituációkban, amelyekben a környezetnyelv az angoltól eltérő hivatalos nyelv (pl. Németországban élő német–angol pár esetében). A továbbiakban részletes ismertetésre kerül az interjúkban résztvevő adatközlőknek a különböző nyelvhasználati színtereken (domain) való nyelvválasztása, valamint a kódkeverés jelensége és az azzal szembeni attitűdjük.

A hetedik fejezet („We are citizens of the world” – Identity in a cross-cultural couplehood) a nyelv és az identitás kapcsolatát boncolgatja. A szerző számba veszi a párok dialógusaiban felszínre kerülő narratív mintákat, majd elemzi azok hatását a közös identitás kialakításának lehetőségeire. Rámutat arra, hogy vegyes házasságok esetében – az erőteljes nemzeti identitás diskurzus jelenléte miatt – a feladat nem mentes az ellentmondásoktól sem. Ezt a gondolatmenetet folytatja a nyolcadik fejezet („Talk is essential” – Doing couplehood) a pár-identitás (couple identity) kialakításának és fenntartásának metanyelvi és konverzáció stratégiai eszközökkel történő bemutatása segítségével.

A kilencedik fejezet („The doors of Europe will be open to them” – Private language planning) témája az egyéni nyelvi tervezés és nyelvtörökítés a kétnyelvű családokban. Piller – a szakirodalomban rendhagyó módon – a jelenséget a szülők, nem pedig a gyermek(ek) nézőpontjából vizsgálja. A könyv szerzője részletesen elemzi a mintában részt vevő párok nyelvtadási igényének okait, módszereit és eredményeit.

A tizedik fejezet („I’m a hybrid” – Hybrid identities, multiple discourses) szintetizálja a könyv előző részeiben kifejtett nézeteket és a kizárólagosságot sugalló diskurzusok ellenében hitet tesz a többszörös és „hibrid identitások” mellett.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy Ingrid Piller: *Bilingual Couples Talk – The discursive construction of hybridity* című könyve tudományos alapossággal megírt, jól szerkesztett alkotás, amely olvasmányos stí-

lusa ellenére kerüli az empirikus munkákat gyakran jellemző anekdotizálást. A kötet végén bőséges, a nemzetközi szakirodalmat felvonultató bibliográfia és index található.

Csiszár Rita

Szalay Györgyi

## **Arbeit und Kommunikation in deutsch-ungarischen Teams**

Munka és kommunikáció német-magyar teamekben

Deutsch-Ungarischen Industrie- und Handelskammer és Goethe-Institut InterNationes Budapest. 2002.

A szerző tanulmánya a magyarországi német vállalatok interkulturális kommunikációját vizsgálja, és megpróbál rávilágítani, hogy az ilyen cégeknél dolgozóknak milyen különbségekre kell felkészülniük. Ilyen volumenű felmérés eddig még nem végeztek magyar–német vonatkozásban, csak Kainzbauer-Brück 1996-ban megjelent *Cultural Standards Austria – Hungary* című könyvében lehetett információkat szerezni német nyelvű, közelebbről osztrák és magyar munkakapcsolatokban adódó problémákról.

A könyv hét, magyarországi székhellyel rendelkező német nagyvállalt 45 német és 30 magyar munkavállalóval készített interjú következtetéseit teszi közzé. A megkérdezett németek elsősorban vezető beosztást töltenek be. Elkészült még 30 olyan interjú is, amit kisebb német cégek magyarországi alkalmazottai adtak.

A kutatás két témát állított középpontjába: 1. Kulturális különbségek. Milyen különbségeket észlelnek a munkavállalók? Megállapítható-e valamiféle tipikusság ezen a területen?

2. Nyelvi kommunikáció. Milyen félreértéseket lehet megfigyelni? Milyen kommunikációs stratégiát használnak a megkérdezettek a szemtől szembeni kommunikációban?

Rövid bevezetőben hivatkozik a szerző Geert Hofstede 1980-as átfogó kultúra-összehasonlító kutatásainak eredményeire, aki a kulturális különbségek 5 dimenzióját különbözteti meg:

- hatalmi távolságtartás;
- individualizmus – kollektívizmus;
- férfias – nőies társadalmak;
- hosszútávú – rövidtávú tervezés;
- a bizonytalanság kerülése.

Ezek a dimenziók határozzák meg az egyén viselkedési normáját. Más kultúrák vonatkozásában mindig a saját értékek a mérvadók, mindig a saját kultúrához viszonyítva értékeli az idegen kultúrát.

Hofstede kulturális dimenziójának alternatívjaként Thomas megalkotta a kultúra-standard fogalmát. A kultúrák kategorizálják a helyzeteket és az egyénnek azokra adott reakcióját is. Minden kultúrának vannak normái, standardjai, azaz a gondolkodásnak, az értékítéletnek és cselekvéseknek vannak olyan módjai, amelyek egy kultúrában normálisnak, elfogadottnak, magától értetődőnek, tipikusnak és kötelező érvényűnek tekint a többség. A kultúra-standard határozza meg az élet minden szintjét. Ide tartozik természetesen munka közbeni viselkedésünk és nyelvi szokásaink is.

A kultúrák közti különbséget legpregnánssabban mindig két konkrét kultúra összehasonlításánál lehet leginkább tetten érni, a legkisebb különbség, eltérés itt válik nyilvánvalóvá. Értékítélet hozatalakor mindig a saját kultúra a kiindulópont. Konkrétan: a leginkább gyakorlatra vonatkozó következtetések levonására két kultúra összehasonlítása adja a legjobb alapot. A könyv ezt a nézetet tette magáévá, és ezen az alapon tárja fel, rengeteg konkrét példával illusztrálva a két nemzet munkakapcsolatában megmutatkozó másságot.

A második, legerjedelmesebb fejezet a kulturális különbségeket ismerteti, mégpedig ugyanazt a problémát mindkét, magyar és német oldalról is megvilágítva.

• Probléma-megoldási stratégiák: a megkérdozettek kétharmadának az a véleménye,

hogy a németek elemzőbben, rendszerezetebben közelítenek a problémákhoz. Ezzel szemben sokan kiemelik a magyarok kreativitását, improvizálási készségét.

• Önállóság: a németek szerint a magyar munkavállalók kevésbé önállóak. A magyar beosztottak állandó szakmai segítséget várnak főnöküktől, míg a németek önállóan dolgoznak.

• Felelősségvállalás: A magyarok szerint a felelősségvállalás német erény.

• Vezetési stílus: A válaszadó németek szerint a magyar vezetői stílus patriarchális, túlságosan tekintélyelvű, és a magyar vezetők nem kellő mértékben ruházzák át másra a felelősséget. Magyarországon a munkavállalók elvárják, hogy főnökük egyben a legjobb szakember legyen. Ez a németek számára nem elsődleges kritérium.

• Pontosság/időmenedzsment: A megkérdozett német alkalmazottaknak több mint a fele gondolja úgy, hogy a magyarok pontatlanok. Ez érvényes a pár perces késésekre és a be nem tartott határidőkre egyaránt. Az utóbbi esetében sok német nem érti, miért nem jelzik előre a magyar beosztottak, ha feladataikat az adott határidőre nem tudják teljesíteni. A magyarok viszont nem értik, hogy miért is kell a határidőkhöz ennyire mereven ragaszkodni.

• Formális/informális érintkezés: Közben a németek jellemzően távolságtartóak, a magyarok a hivatalos érintkezések során is közelségre törekednek. A németek szerint a magyarok udvariasabbak náluk.

• Nemi különbségtétel: általános vélemény, hogy a magyar társadalom patriarchálisabb, az emancipáció Németországban előrehaladottabb.

A tanulmány harmadik fejezete a munkahelyi kommunikációval foglalkozik. A megkérdozettek kétharmada észlelt a nyelvből fakadó kommunikációs problémát. A kijelentések direktségének foka igen különbözik a két kultúrában, a németek sokkal közvetlenebbül fogalmazznak, amíg a magyarok körbejárják a dolgokat. A közvetlen német stílust a magyarok döntő többsége udvariati-

lannak tartja. A vitakultúra is eltér, a magyarok a szakmai kritikát is személyes támadásnak érzékeli.

A nyelv maga is konfliktusok forrása lehet, mert az egyik fél anyanyelvként, a másik tanult idegen nyelvként használja. A nem anyanyelvű számára a tartalom sokkal fontosabb, nyelvi hiányosságok miatt a megformálás hogyanjára már nem jut energia. Sokszor az anyanyelvű hiányzó kulturális ismerete miatt nem tudja átlátni a partner szándékát. (A magyaroknak kell bevezető csevegés, ahelyett, hogy rögtön a lényegre térnének.) A nem anyanyelvű, nyelvi hiányosságok miatt kerülheti a beszédet. Talán ezzel magyarázható, hogy a németek nehezen viselik, hogy a magyar beosztott nem beszél, a közvetlen kommunikáció alatt hallgat. Szakmai véleményét nem mondja el, kérdéseit nem teszi fel.

A nyelv mellett vannak nyelven túli eszközök is, amelyek a kommunikációban részt vesznek, mint pl a testbeszéd. Német érzékelés szerint a magyarok mereven viselkednek a tárgyalások során. A tanulmány foglalkozik azzal, hogy hogyan lehet a félreértéseket elkerülni, milyen stratégiák vannak, amelyek segítségével egy nem anyanyelvű kommunikációját egyértelműbbé teheti.

Végül a szerző összefoglalja német és magyar szempontból a leglényegesebb eltéréseket. A kötet végén található néhány gyakorlat, amellyel az egyén interkulturális kompetenciája fejleszthető.

A könyv célja nem az, hogy közvetlen felhasználható tippeket, javaslatokat adjon a „hogyan bánjunk magyar/német munkatársainkkal?” kérdésben megfogalmazott dilemmára.

Sokkal inkább felhívja az olvasó figyelmét olyan problémákra, amelyeknek nem volt tudatában. Németország földrajzilag és kulturálisan nem áll messze Magyarországtól, sokan abba a hitbe ringatják magukat, hogy emiatt nincs is különbség a munkakultúrákban. A látszat azonban csal. A tanulmány egyik erénye, hogy példák változatos sorával teszi az olvasót érzékennyé erre a problémára. A másik, hogy minden különbséget mind a két, a német és a magyar szempontból is megvilágítja, ezzel a mű nem kelti azt a benyomást, hogy csak az egyik nézőpont a helyes, az érem másik oldala is bemutatásra kerül.

Aki elolvassa és tudatosítja magában ezeket a következtetéseket, biztosan sikeresebben mozog a magyar német munkakapcsolatok világában.

*Nemes Ágnes*

## SZOFTVER-KRITIKA

### **Oxford Student's Multimedia CD-ROM Dictionary (2002)**

Az *Oxford Student's Multimedia Dictionary* nem az első CD-ROM-formátumban megjelenő angol szótár, mégis érdemes arra, hogy a *Modern Nyelvtanításban* bemutatassuk. Sokban hasonlít ugyan a hagyományos könyvkiadásban megjelent egynyelvű *Oxford Student's Dictionary of English*-hez, mégis a CD-ROM további szolgáltatásokat nyújt a nyelvtanulóknak.

Az egyszerű telepítés után hét pontból álló menüsor jelenik meg a monitor legfelső sávjában. A hét menüpont közül a célunknak éppen megfelelőre kattintsunk az egérrel. Ha egy bizonyos szó jelentésére vagyunk kíváncsiak, válasszuk az elsőt, mely alatt egy egynyelvű angol szótár áll rendelkezésünkre. Sajnos nem derül ki sem a CD-ROM-ból, sem a borítón található ismertető szövegből, vagy az Oxford honlapján található leírásból, pontosan hány szóból áll a szótár. A keresett szó beírása után elolvashatjuk annak magyarázatát, megtudhatjuk többféle jelentését (ha van), valamint példamondatot is találunk.

Sőt, az ábécé szerint előtte, valamint utána álló szavak is felbukkannak, csakúgy, mint-ha egy hagyományos szótárt ütnénk fel.

Hogy miben több a CD-ROM, mint a hagyományos egynyelvű szótár? Például a szó fonetikus átírása mellett található hangosbemondó ikonra kattintva a számítógép kiejti a szót. A szavak zöme brit angolt beszélők szájából hangzik el, azonban ha az amerikai kiejtés eltérő, azokat amerikai angolt beszélő személyek tolmácsolásában is hallhatjuk. Mindezt, az utolsó előtti menüpont, az „Extras” alatt található a Copyright információból tudhatjuk meg.

Rendhagyó még, hogy lehetőségünk van saját angol kiejtésünk rögzítésére, majd ennek összehasonlítására az anyanyelvi kiejtéssel. Előnye még a szótárnak, hogy ha a keresett szó magyarázatában vagy a kapcsolódó példamondatban nem értünk valamit, az egérrel a problémás szóra kattintva előugrik annak jelentése és magyarázata, példamondattal illusztrálva. Eközben a képernyő jobb oldalán található linkek a szóhoz kapcsolódó háromdimenziós definíció vagy kulcsszó megjelenítéséhez vezetnek, melyek a következő, „3-D Search” menüpontban is megtalálhatóak. Több mint hatszáz esetben a szó jelentését illusztráló képet is találhatunk a linkek között. Ezekhez a képekhez a harmadik, „Pictures” menüpont alatt is hozzáférhetünk.

A „3-D Search” menüpontban a kívánt szó beírása után annak definíciójában szereplő kulcsszavak (3-D Keywords) vagy pedig azoknak a szavaknak pókhálószerűen összekapcsolódó ábrája is megjelenik. A definícióban szerepel a keresett szó. Nézzünk egy példát: írjuk be a *dog* (kutya) szót. A 3-D „Keywords”-re kattintva a következő szavak tárulnak elénk: *farm* (farm), *hunt* (vadászni), *pet* (háziállat), míg a 3-D „Definitions”-ra kattintva többek közt a *bark* (ugatni), *collar* (nyakörv), *flea* (bolha), és *bite* (harapni) jelenik meg. Természetesen, ha nem vagyunk tisztában valamelyik jelentésével, a szóra egyet kattintva megtudhatjuk jelentését. Két kattintással pedig a szó definíciójában talál-

ható kulcsszavak ugranak elő, vagy azok, amelyeknek definíciójában szerepel az a bizonyos szó. Egészen addig lehet ezt folytatni, míg a képernyő meg nem telik szavakkal.

A következő menüpontban („Pictures”) képeket találunk, főként tárgyakról. A képek nem egységesek: legtöbbször színes, jó minőségű fénykép, azonban fellelhetőek egyszerű, számítógéppel szerkesztett rajzok és fekete-fehér, kézzel rajzolt képek is. A képernyő bal oldalán található tematikus listáról választhatunk, miről szeretnénk képet látni. Ha ez megtörtént, a kis nyíllal rá tudunk menni a képre, ahol megjelennek az ott szereplő tárgyak vagy azok részeinek a nevei. Ha a megjelenő szavak felismerése gondot okoz, kettőt kattintva megint csak fellapozzuk az elektronikus szótárt és megkapjuk a szavak jelentését.

A negyedik, „Excercises” menüpont alatt tesztelhetjük angol tudásunkat. Sajnos csak egyfajta feladat típuson (gap-filling) gyakorolhatunk, azonban számos téma közül választhatunk. Gyakorolhatunk amerikai angolt, formális és informális nyelvhasználatot, vagy idiómák, szókapcsolatok és igei szerkezetek használatát. Ezekben belül azt is kiválaszthatjuk, hogy mely szavakat, kifejezéseket vagy témaköröket szeretnénk gyakorolni. A „Games” menüpont alatt az előzőhöz hasonló, játékos nyelvi feladatokat találhatunk: fejthetünk és készíthetünk keresztrejtvényt, memóriajátékot játszhatunk.

A legfigyelemreméltóbb az összes közül az „igaz-hamis” játék. Egy hosszú listáról kell témát választani (például a szív működése, az üvegházhatás, a hangosbeszélők). Egy kisebb kivetítő jelenik meg a képernyőn, valamint állítások, melyekről el kell dönteni, hogy igazak vagy hamisak. A válaszok a felhasználó által elindított alig fél perces hangos videó-rajzfilm anyagban rejlenek, melyet természetesen anyanyelvi beszéde kísér, hangeffektusokkal színezve a kiválasztott témával kapcsolatosan. A felhasználó bármikor megállíthatja vagy újra játszhatja a filmet, sőt az elhangzó szöveget el is olvas-

hatja. A feladatoknál és játékoknál több felhasználó is bekapcsolódhat, egymással versenyezhet a feladatokért járó pontok gyűjtésével.

Az „Extras” alatt, a felhasználó értékes információkhoz juthat. A „Copyright” megjegyzések után, a „Study Pages”-re kattintva a diákok hasznos tanácsokat találnak az iskolai és való élettel kapcsolatos dolgokról, azonban ezek a szótár nyomtatott verziójában is fellelhetők. Megtudhatjuk, hogy kell angolul hivatalos levelet vagy e-mailt írni, faxot vagy sms-t fogalmazni, önéletrajzot összeállítani. Ezen kívül esszéíráshoz, szövegek központozáshoz, jegyzeteléshez, vizsgákra készüléshez, grafikonok elemzéséhez is sok kiváló tippet ad. Mindegyik témához remek feladatok kapcsolódnak, a megoldások a „Study Pages” utolsó elemében találhatóak.

Mivel a szövegek legtöbbször esztétikus és rendezett PDF-dokumentum, nyomtatható és osztálytermi feldolgozásra is kitűnően használható. A „Reference Section”-ban szintén érdekességekre bukkanhat a felhasználó, kezdve az angol nyelvű periódusos rendszertől, az angol férfi és női keresztneveken át a földrajzi nevekig. Sokszor gondot okoznak a nyelvtanulónak is az eltérő súly, hossz, terület és kapacitás mértékegységei az amerikai és brit kultúrában. Ebben a szekcióban ezekre is fény derül: megtudhatjuk, hány gramm egy uncia, hány méter egy mérföld, vagy hány liter egy pint. Habár ez a rész is megtalálható a szótár nyomtatott verziójában, ebben az esetben például a keresztnevekre és földrajzi nevekre rákattintva halljuk azok helyes kiejtését.

Az utolsó („Maps”) menüpont alatt térképek találhatóak Európáról, valamint az összes angol nyelvterületről, a jelentősebb városok neveivel. Ez azért hasznos, mert aki még sosem járt például Nagy-Britanniában, meghallhatja (a helység nevére kattintva), hogy hogyan is kell kiejteni például Gloucester, Bournemouth, Warwick, vagy Swansea nevét.

A szótárat jó szívvel ajánlom mindenki-

nek, aki már alapfokon jártas az angol nyelvben. Ha valakinek felkeltette az érdeklődését ez CD-ROM, az Oxford kiadó honlapjára ([www.oup.com](http://www.oup.com)) ellátogatva mintaoldalakat is megtekinthet. Sőt, hasznos tippeket is fellelhet a nyelvtanár a multimédiás eszközök angol nyelvtanításban való felhasználásával kapcsolatosan.

*Nagy Borbála Cecília*

## **Kétnyelvű CD-ROM nagyszótárak**

Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004.

Ha mostanában (angol–magyar, magyar–angol, német–magyar, magyar–német) „klaszszikus” nagyszótárt vásárolunk, az árban egy CD-ROM is benne foglaltatik. Többségünknek afféle váratlan ajándék ez, amit – ha már ölünkbe pottyant – megvizsgálunk, mi olyat tud, amit a papír nem. Akik a szótárat könyv gyanánt lapozgatni szeretik, azok persze idegenkednek a CD-szótáraktól. Az efféle művek funkciója pedig épp az, hogy minél több dologhoz – s azok összefüggéseihez – számos korábban elképzelhetetlen módon a leggyorsabb hozzáférést nyújtsák.

Nem tehetem, hogy – ha csak néhány szempontból is – egyazon mű nyomtatott és CD-változatát egymás mellé tegyem; ilyen kis terjedelemben az érintett szótárak rendszeres mustrája külön-külön lehetetlen. Több, szűk értelemben vett technikai megoldás tárgyalásától – többek között – azért tartózkodom, mert (a Kiadótól kapott információim szerint) a használók keresőfelületei között eltérések lehetnek. Nem feladatom arról írni, milyen hatalmas erőpróba elé állítja a készítőket, ha egyazon felületen kínálnak keresést négy – eltérő koncepciójú – nagyszótárban. Minthogy azonban recenziómban az elektronikus szótárakhoz kevésbé szokott használót tartom szem előtt, mégiscsak főleg a keresőfelülettel és a keresési lehetőségekkel kell foglalkoznom.

Könnyen lehet melleleg, hogy a jövő útja

az Akadémiai Kiadó megoldása: kiadni a művet papíron, „ajándékba” mellé az elektronikus változatot. Azt vizsgáljuk tehát: *a négy nagyszótár meggyőzi-e a használót a CD előnyeiről.*

Az ilyen ismertetések ma sem véletlenül kezdődnek a rendszerkövetelményekkel – lemezeink tasakjai azonban nem figyelmeztetnek ezekre. A Sűgő tudatja (*miután* már, ugye, telepítettük a programot), hogy szótáraink Win 98/ME/NT/2000/XP alatt, min. 166 MHz-es processzorral és min. 64 MB memóriával működnek. A program maga 50 MB, egy-egy kiadvány akár 100 MB lemez-helyet igényelhet. A Sűgő szerint a szótárak mérete a CD tasakján olvasható – ez azonban sajnos nincs így. S amit alig sikerül tisztázni: kell-e Web-hozzáférés. A Sűgő szerint böngészőnknek „cookie engedélyezve” állapotban kell lennie: ez a fogalmazás azt sugallja, hogy a szótárakhoz on-line állapot szükségeltetik. Nos, *böngészőre* valóban szükség van (IE 5.5 vagy magasabb), de a telepítő lemez ezt – a magyar nyelvű verziót – is felteszi. (Az enyémen az angol verziót írta felül szó nélkül, s így most gépemen az Explorer keveri a két nyelvet ...) Web-kapcsolatra azonban nincs szükségünk. Mármost: a kapukat szélesre tárni a „bitsüтик” előtt igencsak ellenjavallott. Ha ugyanis a szótárakra is szükségünk van, s a Webet is használni akarjuk, pontosan ezt vagyunk kénytelenek tenni; 24 órás hozzáférésnél pedig használati kockázatuk akkora, mint ha bejáratit ajtónkat állandóra nyitva hagyánk.

Nem különösebben barátságos, ha egy CD-n lévő Telepites.txt „Működési feltételek” bekezdése így fogalmaz: „a böngészőben engedélyezni kell a Microsoft VM/Java fordító és konzol engedélyezését [sic]. (A Java VM frissítése érdekében kérjük forduljon az operációs rendszer szállítójához.)” *Mit engedélyezzünk? Hová forduljunk? Micsodát frissítsünk? És hogy lesz ebből végre szótározás?*

A telepítés, illetve „regisztrálás/aktiválás” folyamata szintén lehetne egyszerűbb, de hát érthető biztonsági okokból ilyen bonyolult.

Üdvözlendő, ha e módszer megfelel az illegális használat ellen, hisz ez valamennyiünk javát szolgálja. (A szótárak melleleg 14 napig demó-változatként aktiválás nélkül is használhatók.) A későbbiekben „A szótárak aktiválása” címmel olvashatunk a Sűgőben, ám ez itt már nem a telepítéskori aktiválást jelenti, hanem telepített szótáraink közül valamelyiknek használatra készsé tételét: igen megtévesztő szóhasználat.

A felületen nincs külön menü, illetve esz-köztár. Nem a szokványos Windows-os menürendszer látjuk, s maguk a menüpontok sem szokványos sorrendűek. Az ikonok sora: a KERESÉSI SEGÉDLET nevű sűgő; SZÓTÁRVÁLASZTÁS; KAPCSOLÓDÓ ANYAGOK; SZÓCIKK – TALÁLATI LISTA – SZÓCIKK ÉS TALÁLATI LISTA (ezek szabályozzák, hogy e három közül melyik legyen aktív); végül a KERESŐPANEL (ez megjeleníti/eltünteti a keresőablakot). Az ikonok sajnos csak akkor árulják el, mit is rejtenek, ha kurzorral megállunk fölöttük; hogy tudniillik mit ábrázolnak, azt mini közvélemény-kutatásom során mindenki másként látta.

A Sűgő szerint ha valamely felület hibásan vagy sehogy se jelenik meg, nyomjunk F5-öt. Ezzel valóban frissítést értünk el, csak épp figyelmeztetés nélkül átkerülhetünk egy másik dokumentumba, ahonnan nehéz visszakeverednünk oda, ahol frissíteni *kényszerültünk*. A „Sűgő”, az „Impresszum”, a „Keresési segédlet” fogalmak egyébként is zavaróan keverednek, s – kivált ha több szótárt is telepítettünk – a releváns hely megtalálása nem túl könnyű feladat.

A látvány a legtöbb elektronikus szótárban nem szótárszerű, azaz nem a megszokott szócikkeket és oldalakat, csak a *kikeresett* részeket látjuk. Sokuk – jelen szótáraink nem ilyenek – a nyomtatott szótár varázsából *és hasznosságából* is visszahoz valamit. Itt sehol nem látni a képernyőn, hogy éppen melyik szótár(ak) van(nak) nyitva – mintha a **pad** szót úgy keresnénk egy kezünkben lévő kötetben, hogy amíg oda nem értünk a szócikkhez, nem derül ki: magyar–angol, angol–magyar vagy éppen magyar–német szó-



tárban keresünk. Hasonlóan jól jönne nek a szokásos előre–hátra gombok, amelyekkel az előző/következő vagy az *általunk* előzőleg nézegetett szócikkeket tudnánk visszahívni. A Sűgő nem kínál olyan gombot, amellyel vissza lehetne keveredni a szótárba: félve megütjük az ALT+F4-et, s ekkor becsukódik a Sűgő, miközben a program maga hál’ Istennek nem. Hiányzik a legtöbb-ször – s e szótárak korábbi változatában még felkínált – betűméret-beállítási lehetőség. Ami viszont igen kényelmes: valamennyi szócikk szövegszerkesztőbe másolható; valamennyi keresés elmenthető és bármikor visszakereshető. Helyes, hogy bármely szóra könnyen kereshetünk bármely *szócikken belül* is.

Mi olyat tudnak tehát a CD-k, amit a papír nem? És mennyire megbízhatóan tudják? Mint minden elektronikus szótár, számos keresést: *egyszerűt, teljes szövegűt, minősítés szerinti*t, és *összetett*t. Vizsgált szótáraink kínálnak még ún. *hasonlóság szerinti*t. (Az egységes kezelőfelület révén képesek ezenkívül olyasmire, amire egy korszerű *egynyelvű* CD-ROM-szótár soha: *egyszerre több nagyszótár* együttes vizsgálatára.)

*Egyszerű keresést* két helyen is indíthatunk: a KERESŐPANELben, és a képernyő jobb felső sarkában. Beírjuk ide: **róka**, kiadja: **fox** (vagy fordítva); a szócikk ennél persze jóval többet tartalmaz). A KERESŐPANELben a keresett szót sajnos nem elég beírni: a program ekkor csupán a keresőablakban visz az illető szóhoz. Itt a szó szürke sávjára duplán rá is kell kattintani s csak ekkor értünk célhoz.

*Teljes szövegű keresés*nél (ha pl. csak a magyar–angol szótár van nyitva) a **róka** beírására az alábbi 13 szócikket adja ki a kereső, ABC-rendben – látható is, melyiket miért: **bebújik, kan, kitanult, koma, közönséges, nóstény, öreg, ravasz, róka, sarki, sivatagi, tapasztalt, vén**. Ha az angol–magyar szótár van nyitva, 39 szócikket kapunk **arctic**-tól az ’agyafűrt’ jelentésű **wily**-ig. E keresésfajta hasznosságát bármely felhasználó számára aligha kell bizonygatnunk.

Összetett keresés a KERESŐPANELből indít-

ható: itt szavak végére/elejére, több szóra együttesen, bizonyos szavak kizárásával, stb. végezhetünk kereséseket. Ha ide beírjuk a **róka** szót, és azokat a szócikkeket kerestetjük ki, amelyekben a **róka** igen, de a **ravasz** nem szerepel, tizenegy ilyen kapunk – valamiért ezúttal nem ABC-rendben.

A *minősítés szerinti* keresés nem annyira a közönséges halandó, inkább a szakember – fordító, tanár, nyelvész – számára hasznos. Ha akár az angol–magyar, akár a magyar–angol szótárban az „állattan” minősítésű szavakra keresünk, a talált szócikkek száma egyaránt 100. Vigyázat: ez egyáltalán nem azt jelenti, hogy ennyi „állattani” szavunk van. Valamiért – a Sűgő sem magát a tényt, sem annak magyarázatát nem árulja el – a találatok száma korlátozva van. Ha mégis *valamennyi* állattannal kapcsolatos szót össze akarnánk gyűjteni, kezdőbetűiket meg kell adnunk: így azután A betűs 37 db, B betűs *látszólag* 100 db található, ám minthogy a 100-iknál még csak **buldog**-nál vagyunk, gyanakodni kezdünk. E fajta keresés tehát mind ama keveseknek, akiknek hasznos lehetne, láthatóan hasznavehetetlen. Ha a „becéző” stílusminősítést keressük, *egy* darabot kapunk: **foltocska** – ez egyben a *négy* szótár egyetlen ilyen minősítésű szava. (E foltocska még előkerül.) Ha a magyar–angol szótárban a „formális” stílusú szavak érdekelnek, *hét* darab ilyen kapunk – ellenőrizve azután a *négy* szótárban: *összesen nincs több* formális stílusú szó. Ezek nyilvánvalóan valamilyen hiba folytán „itt maradt” minősítések. Ilyen „címke” a „walesi” is, amely két találatot ad: egy férfinév, és egy velszi ételt. Ha a „tulajdonnév” minősítést adjuk meg, **Aaron**-tól elindulva csak *német és magyar* nevek sorjáznak **Albin**-ig, majd a *magyar–angol* szótár **Feröer-szigetek** szócikke következik.

Az azonban semmiképp nem véletlen hiba, hogy *valamennyi* szótárnál *valamennyi* minősítés szerepel a keresőablakban – akkor is, ha nyilvánvalóan nincs vagy *nem lehet* ilyen. Az „ausztria” [sic], az „nszk” vagy a „berlini” minősítésnek az angol szótárakban

nem kellene megjelennie. A „hangulatfestő” és a „háztartás” címke az angol szótárakban egyetlen találatot sem ad – szerencsére. Ha valamennyi szótárunk nyitva van, és minősítésnek beírjuk, „ácsipar”, 37 találatot kapunk, valamennyit a német szótárakból – láthatóan csak ezek dolgoznak e fogalommal. („Vízgazdálkodás” minősítésről ugyanakkor csak az angol szótárak tudnak, a németek nem; „üzemgazdaság” minősítésről csak a németek, az angolok – hál’ Istennek – nem.) A 37 ácsipari szócikkból a német-magyarban 19 A-betűs, 3 D-betűs, 2 E- és 1 F-betűs, a magyar-németben 8 H-betűs, 3 K-betűs, 1 SZ-betűs. Ha viszont most kifejezetten a V-vel kezdődő *ácsipari* szavakra keresünk, újabb kilencet kapunk. Miért nem engedték hozzánk *rögtön* az ácsipar valamennyi lexémáját, ha már ennyire fontos keresni rájuk, és ilyen könnyen ki is listázhatók? És vajon hány akad még? Hol rejtőznek, és miféle keresésekkel lehet előcsalni őket?

Az „utótételben” minősítéssel szemléltethetjük, hogy a felszínre kerülő hibákról nehezen dönthető el, koncepcionális-elviszerkesztési hibák-e, vagy csupán az elektronikus változat munkatársainak róhatóak fel. Az „utótételben” nem stílusminősítés, nem is földrajzi vagy szakmai, hanem nyelvtani „címke”. Miről van szó? Az **utcai** melléknév szócikkében hagyományosan megjelöljük pl., hogy annak **in/from the street** fordítása az *angol főnév utánra* kerül: az **utcai zaj** tehát **noise in/from the street**, nem pedig **in/from the street noise**. A keresés esetünkben *hét darab* találatot hoz: ennyi szócikkben szerepel – nem az „utótételben” címke, hanem az „ut” *rövidítés*. Gyanakodni kezdünk ismét: az „utótételben” minősítést a szótárkészítés valamely szakaszában megszüntették? Véletlenül mégis ott maradt a **-félben**, a **feléje**, a **Fortuna**, a **herpetológiai**, a **hét-rétű**, a **hétvégi** és a **világméretű**? Ez hanyagságra utalna, ám hogy kinek a mulasztására, az nehezen dönthető el. Ami azonban bizonyosan szerkesztői tévedés: e hétből egyetlenegy – a **világméretű** – esetében jogos a minősítés. Ha viszont azután a teljes

szövegű keresőbe beírjuk: „ut”, akkor újabb 12 találatot kapunk, az **aggódó**-tól a **beil-lő**-n át a **pormentesített**-ig. Igaz, egyszerű „sajtóhiba” lévén a 12 egyike (**-malig** [ut=tagk;nt] – így!) a német-magyar szótárban található. (A német szótárak egyébként nem is élnek e minősítéssel, noha a jelenség létezik németül is.) Ezeknek az „ut”-aknak melleleg egy része dőlt, más részük álló „szedésű”; van azután zárójelben lévő is, noha legtöbbször nem ilyen; a különös eltérést azonban láthatóan nem ez indokolja. Tudható mármost, hogy egy ilyen méretű magyar-angol szótárban ezres nagyságrendűnek kell lennie az efféle „utótételes” szerkezeteknek, ám ezek normál keresési eszközeinkkel rejtve maradnak. Egyetlen módon hívhatók elő – igaz, ahogyan nem lenne szabad: ha a teljes szövegű keresésbe beírjuk az *ut* szócskát plusz a \* jelet: ekkor már 100 (igaz, gyaníthatóan csak az első 100) találat jelenik meg. Egy részük nem releváns (**utak**, **utalat** stb.), ám így – teljes joggal – előkerülnek az „utótételesek”: **ablakos** (provided with windows *ut*); **acélos** (hard as steel *ut*); **adómentes** (free of tax *ut*); **alkalmazandó** (to be employed/used *ut*); és sokan – de *sohasem* tudjuk meg, hogy mennyire sokan – mások.

Ami a **foltocska**-t illeti: noha a Sűgő sem a „wildcard”, sem a „joker” sem a „\*” jel beírására nem ad találatot, mégis végezhető ilyen „helyettesítő karakterre” keresés. Igaz, ha beírom: **\*cska**, és lassan megjelenik az engem érdeklő szavak listája, ismét csak az első 50-et kapom meg. Amikor viszont összetett kereséssel próbálkoztam, a következő, CD-szótár viszonylatban egyedülálló üzenet fogadott: „A keresés időtűllépés miatt nem fejeződött be. Valószínűleg túl általános keresőkérdést tett fel, vagy a szerver túlterhelt. Pontosítson a keresőkérdésen, vagy próbálja meg később. A maximális keresési idő pillanatnyilag 30 másodperc. Ezt az értéket a rendszergazda módosíthatja.” Ez éppen elég meglepő volna, de a szerverre és a rendszergazdára utalás egyenesen sokkoló. Lehetséges volna, hogy rosszkor tettem

fel a kérdést? Megállapítható tehát: e szótáraknál soha nem lehetünk bizonyosak benne, hogy valamiből valóban épp annyi van-e, amennyi a találatok száma, avagy a keresési korlátok miatt kapunk csupán éppen annyit.

Ígéretes – hasonló CD-kről nem ismert – keresési funkciónak tűnik a HASONLÓ KERESÉSE. A Sűgó szerint ez „a szócikken belül szereplő szavak előfordulási gyakorisága alapján súlyozási rendszert állít fel: veszi a leggyakrabban előforduló szavakat csökkenő gyakoriság szerint, és ennek megfelelően keres hasonló prioritással rendelkező szavakat a többi szócikken”. Ezt érteni még csak-csak lehet, de hogy mi a haszna, rejtve marad. De hát éppen ez teszi ezt a keresést kalandossá! Próbáljuk ki a német–magyar szótárban, melyik szócikk hasonlít a **Fuchs** szócikkhez! Nos, ezúttal a találatok száma 400, ebből egyszerre húszat nézhetünk meg. Ennyi – ha jól értjük – a hasonló szócikk: kezelhetetlen mennyiség, akárhogy is. A **Fuchs** szócikkre meglepő módon a **Fuchs** szócikk hasonlít legjobban: a hasonlóság „súlya” = 30 (?). A második leghasonlóbb: **rókalepke** (súlya = 18). Zavarba ejtő viszont, hogy a magyar–német szótár nincs is nyitva... A szócikk így fest: **rókalepke** *fn*; *zoo rFuchs* [1,04]. A harmadik leghasonlóbb a magyar **róka**, miközben rejtélyes módon ugyanezen **róka** szócikk egyben a 19. leghasonlóbb is. A 4. leghasonlóbb: **kan róka** *fn* männlicher Fuchs [1,04], *rRüde* [1,21]. A 7. leghasonlóbb: a magyar–angol szótár **ró-**

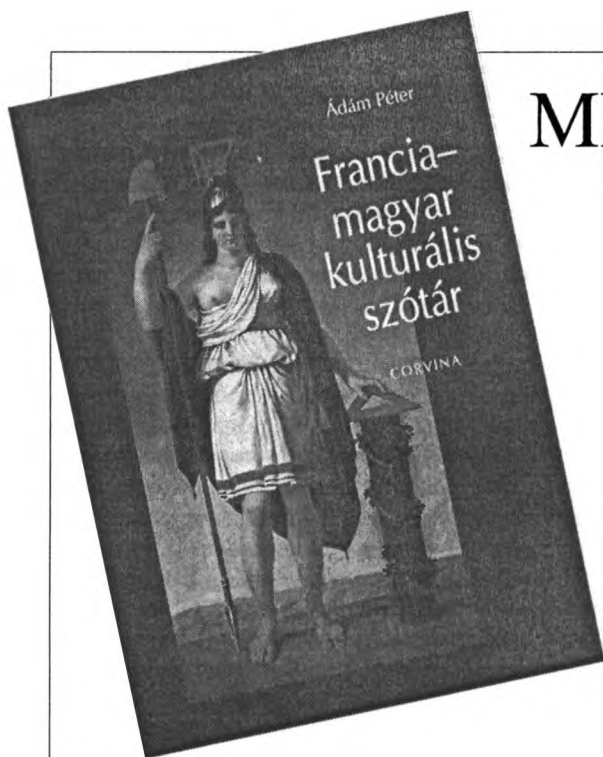
**kalepke** címszava – e szótár továbbra sincs nyitva...) A 8. leghasonlóbb a **madár** szócikk. Ez végre használható: ebben szerepelnek ugyanis a ’hol a madár se jár’ jelentésű **wo sich die Füchse gute Nacht sagen**, illetve **wo sich Fuchs und Hase gute Nacht sagen** kifejezések. (Hogy a zárójeles számok mit jelentenek, arra semmi nem utal.)

A 8-as értékkel szereplő **ein** szócikk egyetlen tényező: a **schlau wie ein Fuchs** ’ravasz, mint a róka’ miatt került ide. A szintén 8-as értéket kapott **kémény** szócikkben ezzel szemben semmiféle kapcsolatot a **Fuchs**-szal nem fedezhető fel – legalábbis emberi szemmel nem. Vajon mifélék lehetnek a 200. vagy a 400. találatok körüli szócikkek? És vannak-e még ennél is többen?

A keresőfelület legalján az **Impresszum** „fül” így fest: Akadémiai Elektronikus Könyvtár, © Akadémiai Kiadó Rt., 2003, Programverzió: 1.1, Akadémiai Kiadó Vevőszolgálat [...], <http://www.akkr.hu> [...]. Nos: ez nem impresszum: abban vevőszolgálatnak nincs helye. (Az igazi impresszum a titokzatos KAPCSOLÓDÓ ANYAGOK menüpont alatt található.) Még az elektronikus változat legfontosabb munkatársai sem szerepelnek ebben az „impresszumban”, az eredeti, nyomtatott szótárakról nem is beszélve. Szerzőik, szerkesztőik egyetlen neve sem található. Említsük meg közülük legalább Halász Előd és Ország László nevét.

Lázár A. Péter

# MEGJELENT!



Ádám Péter  
**Francia–magyar  
kulturális szótár**

Proust „Az eltűnt idő nyomában” című regénye óta közismert, hogy a Madeleine nem csupán női név, hanem egy francia teasüteményt is így hívnak. De rajta kívül számtalan elnevezés, szófordulat, utalás megértése nehezíti a nyelvtanuló vagy olykor még a legkitűnőbb műfordító életét is, ha csak szótárakra támaszkodva akarja megérteni az irodalom, a művelődés vagy esetleg pusztán a hétköznapi élet egyes kifejezéseit. Megfejtésükhöz ad kulcsot ez a kulturális szótár, amelynek segítségével az olvasó jobban megérthet nemcsak egy nyelvet, hanem országot is.

256 oldal, 2500 Ft

A SOROZAT EGYÉB KÖTETEI:

Bart István: *Hungary and the Hungarians – The Keywords* (Ára 2700 Ft)

Bart István: *Ungarn – Land und Leute* (Ára 2800) Ft

Bart István: *Angol–magyar kulturális szótár* (Ára 2200) Ft

Bart István: *Amerikai–magyar kulturális szótár* (Ára 1800) Ft

Gy. Horváth László: *Japán–magyar kulturális szótár* (Ára 2500) Ft

Györfly Miklós: *Német–magyar kulturális szótár* (Ára 2500) Ft

# 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 tehessek őket, és minél több érdeklődő tudomást szerezhesen a küszöbön álló *hazai* szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna  
rovatvezető

## Beszámoló a tavaszi fordítói konferenciáról

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Fordítástudományi Központja 2004 március 25-én és 26-án tartotta hagyományos tavaszi konferenciáját „A magyar fordítók és tolmácsok napja” címmel.

A konferencia első részében a Fordító és Tolmácsképző Központ Doktori Programjának hallgatói mutatkoztak be. Nyomárkai István, a Nyelvtudományi Doktori Iskola elnökének megnyitója után Klaudy Kinga, az FTK vezetője és a Doktori Program megalapítója szólt a magyarországi fordítástudomány eddigi eredményeiről. Ezután következtek a PhD hallgatók 20 perces előadásai. Kovács Péterné Dudás Andrea a finn turisztikai témájú fordításkutatási eredményeket összegezte, Varga György egy lexicográfiai felmérést mutatott be, N. Tóth Zsuzsa azt boncolgatta, hogy mit tanulhat a fordítástudomány a modern hermeneutikától, Horváth Péter Iván pedig mint „hites fordító” a közigazgatási reáliák fordításának megoldásaira tett javaslatot.

A szünet után Bańczerowski Janus egyetemi tanár vette át a levezető elnök szerepét. Jantsits Ágnes a tolmácsképzés történetéről, Vasy Júlia pedig a fordító svéd kultúrában betöltött szerepéről beszélt. Végül Andrew Gane angol nyelvű előadása következett, melyben arról hallhattunk, hogy a fordítás mennyiben járulhat hozzá a kisebbségi nyelv megőrzéséhez.

Délután Medgyes Péter, az Oktatási Minisztérium nemzetközi ügyekért felelős helyettes államtitkára nyitotta meg a konferencia második részét („Fordítás és tolmácsolás az Európai Unióban”). Ezután Manherz Károly, az ELTE dékánja köszöntötte a megjelenteket.

A megnyitó után Brian Fox, az Európai Bizottság SCIC Főigazgatóságának vezetője, tartotta meg előadását, melyben kiemelte, hogy az akkreditált EU-tolmácsok tekintetében Magyarország első helyen áll, mivel a csatlakozás idejére 75 magyar tolmács tette le sikeresen a felvételi vizsgát, míg például a Magyarországnál négyszer nagyobb Lengyelország esetében ez a szám csak 85. Előadásában utalt arra, hogy a sikeres vizsgát tett tolmácsok nagy része az ELTE FTK hallgatója volt. Majd Marie-

Christine Colpaert-Lux az Európai Bizottság SCIC Főigazgatóságának osztályvezetője vázolta fel a nyelvi közvetítő szakma jövőbeni lehetőségeit, végül Angeliki Petrits, az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága Magyarországi Kirendeltségének osztályvezetője az EU-fordítók alkalmazásának folyamatát mutatta be.

Az utolsó előadást Szentmáry Kinga, az IM Fordításkoordináló, Dokumentációs és Közösségi Jogi Információs Osztály jogi – nyelvi szerkesztője tartotta az európai uniós joganyag fordításáról és arról, hogy hogyan és hol folytatódik majd ez a munka a csatlakozás után. Az előadásokat és az utána következő vitát az FTK hallgatói tolmácsolták.

Másnap tartották az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda, a Magyar Fordítók és Tolmácsok Egyesülete és a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara közös szakmai konferenciáját „A nyelvi közvetítői szakma jövője az Európai Unióban” címmel. Szappanos Géza, az OFFI vezérigazgatója megnyitója után az ELTE FTK tanárai tartották meg előadásukat: Klaudy Kinga előadásának témája terminusok és reáliák európai uniós szövegekben, Kurián Ágnes pedig a terminológiai előkészítés fontosságát hangsúlyozta. Vajdovits Éva, főosztályvezető az IM képviselőjében a fordítás hitelesítésének esetleges jövőbeli liberalizációjáról beszélt. A kávészünet után az FTK tolmácsoló tanárai kaptak szót: Szabari Krisztina a tolmácsszakma helyzetéről és jövőjéről, G. Láng Zsuzsa a jegyzeteléstechnika oktatásáról beszélt, végül Boronkay-Roe Zsuzsa egy tolmácsolási esettanulmány tapasztalatait mondta el.

A konferencián a szokottnál is népesebb hallgatóság jelent meg, ami annál is inkább érthető, mert az Európai Unióhoz való csatlakozással a magyar a 20 hivatalos nyelv egyike lesz, ezért a fordítás és tolmácsolás fontos közfeladattá válik.

*Kovács Péterné Dudás Andrea*

## **Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban**

### **Beszámoló a XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusról**

A címmel 2004. április 5–7. között, immár tizennegyedik alkalommal, s ezúttal harmadik ízben nyíregyházi színhellyel került megrendezésre a magyar alkalmazott nyelvészek és nyelvtanárok évente ismétlődő seregszemléje.

Szimbolikus volt a kongresszus témája, hiszen 2004. május 1-től Magyarország az Európai Unió tagjainak sorába lépett. Magunkkal vitt kulturális értékeink közül az egyik legfontosabb a nyelv. Az uniós csatlakozás kapcsán a nyelvismeret, a nyelvtanulás eddig nem tapasztalt rangra emelkedik. Az idegen nyelvek felé nyitás tükrében saját anyanyelvünk helyzetének megítélése is új aspektusokat kap. Nemcsak a politikai, diplomáciai, informatikai szaknyelvek gazdagodását, egységesedését, letisztulását hozza magával ez az új közösségi tagság, hanem e történelmi cezúrával a nyelvpolitika, a nyelvoktatás és a magyar nyelv állapotának feltérképezése terén is új szakasz kezdődik. Az erre való szellemi felkészültségről tett tanúbizonyságot az alkalmazott nyelvészet köréből itt elhangzott majd kétszáz előadás.

Szimbolikus a helyszín. A Nyírség és Szatmár – bár gazdasági szempontból az ország egyik elmaradott térsége – olyan nagy kultúrateremtő szellemiségeknek, felvi-

lágosult gondolkodóknak a szülőhelye, mint a XVIII. század végi Bessenyei György, a himnusz költője, Kölcsey Ferenc, a huszadik század írófejedelmei, Móricz Zsigmond, Krúdy Gyula. Az általuk képviselt szellemi megújulás, a mindig előre tekintő megmaradás, a nehézségek előtt meg nem hátráló, hanem önmagát sokszorozó intellektuális erő – reményeink szerint – új energiákat ad a tízezer hallgatót befogadó, nemrég megújult Nyíregyházi Főiskolának is.

A három napos munka hét szekcióban zajlott:

I. Magyar nyelv- és szövegvizsgálat

II. Nyelvpolitika

III. Fordítástudomány és kontrasztív nyelvészet

IV. Lexikológia, lexikográfia

V. Az anyanyelv és idegen nyelv oktatása

VI. Szaknyelvi kommunikáció

VII. Az idegen nyelv elsajátításának mérése és értékelése

A szekcióüléseket követő esti kerekasztalok a nyelvpolitika és nyelvvelsajátítás legaktuálisabb kérdéseit vitatták meg neves szaktekintélyek vitavezetői közreműködésével:

I. Egyenrangúan a nemzetközi kommunikációban (a szaknyelv és oktatása) – *Kurtán Zsuzsa*

II. Anyanyelvi nevelés a PISA-jelentés tükrében – *Lengyel Zsolt*

III. Reformmódszerek a nyelvvoktatásban – *Makara György*

IV. Nyelvvoktatás és nyelvtanárképzés a kétciklusú felsőoktatásban – *Sturcz Zoltán*

A nyitó és záró plenáris előadások közül kiemelt figyelemmel fogadta a majd fél ezres közönség *Szabari Krisztina* előadását az EU-csatlakozás nyelvi dimenzióiról. A kongresszus állandó kísértője az éves beszámoló, s a Brassai-díj titkos odaítélésének eredményhirdetése. Az idén munkássága elismeréseként a Brassai-díj tulajdonosa *Gósy Mária* professzor asszony lett. A közgyűlés *Szépe György* professzor elnökletével határozott arról az ajánlásról, amelyet a MANYE az oktatáspolitikai és nyelvpolitikai kormányzathoz juttat el, hogy e szakmai grémium véleményével segítse közös ügyünk, az anyanyelvi és idegen nyelvi oktatás ma különösen égető fontosságú kérdéseinek bölcs irányítását, a megoldási stratégiák optimális kidolgozását.

A kongresszus befejezésével a jövő évi házigazdák nevében *Klaudy Kinga* és *S. Fenyő Sarolta* hívta meg a résztvevőket 2005 áprilisában a Miskolci Egyetemen megrendezendő a XV. kongresszusra.

*Cs. Jónás Erzsébet*

## KONGRESSZUSI NAPTÁR

### 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 6–9.

*Nemzetközi Alkalmazott  
Pszicholingvisztikai konferencia*

**Színhely:** Cieszyn, Lengyelország

**Felvilágosítás:** Prof. Janusz Arabski

University of Silesia, Institute of English,

Ul. Zytunia 10, 41-205 Sosnowiec,

Lengyelország

Fax: (48) 32 291 74 17

E-mail: [enoffice@ares.fils.us.edu.pl](mailto:enoffice@ares.fils.us.edu.pl)

**Web:** <http://www.us.edu.pl/universytet/konferencje/2004/lisapl>

### Szeptember 9–11.

*A Brit Alkalmazott Nyelvészeti  
Egyesület éves összejövétele*

**Színhely:** London, Nagy-Britannia

**Felvilágosítás:** Paul Kerswill, Director of

Research, School of Linguistics and

Applied Language Studies, University of

Reading, Reading RG6 6AA

E-mail: [lang-id@rdg.ac.uk](mailto: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](mailto:vals-asla2004@unine.ch)

**Web:** [http://www.irdp.ch/colloque.vals-](http://www.irdp.ch/colloque.vals-asla04/)

[valsasla@aal.unibe.ch](mailto:valsasla@aal.unibe.ch)

### Szeptember 25–26.

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

**Színhely:** on-line, [readingmatrix.com](http://readingmatrix.com)

(interaktív alkalmazott nyelvészeti újság)

**Felvilágosítás:**

**Web:** <http://www.readingmatrix.com/onlineconferencelindex.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,

Füredi u. 2, Pf. 158

Tel./fax: (88) 425 230

E-mail: [lenardt@almos.vein.hu](mailto:lenardt@almos.vein.hu)

**Web:** <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 elsajátí-  
tásáról*

**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.edu](mailto:hispling@umn.edu)

**Web:** <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 Meriläinen  
 E-mail: [merja.merilainen@kokkola.fi](mailto:merja.merilainen@kokkola.fi)  
 Web: <http://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.com](mailto:infos@expolingua.com)  
 Web: <http://www.expolingua.com/>;  
[www.icwe.net](http://www.icwe.net)

**2005****Március 10–12.**

*A Spanyol Alkalmazott Nyelvészeti Egyesület XXIII. kongresszusa*

**Színhely:** Baleárok, Spanyolország  
**Felvilágosítás:** Joana Salazar Noguera  
 E-mail: [joanasn@hotmail.com](mailto:joanasn@hotmail.com)  
 Web: <http://www.aesla.uji.es/Congreso/balears.htm>

**Május 19–21.**

*Az ALTE (Association of Language Testers in Europe) nemzetközi konferenciája*

**Színhely:** Berlin, Németország  
**Felvilágosítás:**  
 Web: [http://www.alte.org/further\\_info/berlin/](http://www.alte.org/further_info/berlin/)

**Július 1–2.**

*Nemzetközi konferencia a kisebbségi nyelvekről*

**Színhely:** Trieszt, Olaszország  
**Felvilágosítás:**  
 Web: <http://www.slora.org/conference/index.php>

**Július 7–10.**

*Franciatanárok világkonferenciája*

**Színhely:** Quebec City, Kanada  
**Felvilágosítás:**  
 Web: <http://www.frenchteachers.org/>

**Július 24–29.**

*Az AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) XIV. világkonferenciája*

**Színhely:** Madison, WI, USA  
**Felvilágosítás:** Robert Ranieri  
 E-mail: [abstract2005@primemanagement.net](mailto:abstract2005@primemanagement.net)  
 Web: <http://www.aila2005.org>

**Július 22–27.**

*X. Nemzetközi konferencia a gyermeknyelvkutatásról*

**Színhely:** Berlin, Németország  
**Felvilágosítás:**  
 Web: <http://www.zas.gwz-berlin.de/events/iascl>

## ***A X. évfolyam 2–3. számának szerzői***

ALEKSZA MELITTA, Eszéki Egyetem

BAŃCZEROWSKI JANUSZ, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Szláv Nyelvek Intézete, Lengyel Tanszék, Budapest

BERÉNDI MÁRTA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

BUDAI LÁSZLÓ, Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

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

CSERHÁTINÉ ÁCS ADRIENNE, Ady Endre Középiskola, Szekszárd

CSISZÁR RITA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

FENYVESI ISTVÁN, Szegedi Egyetem, Szláv Intézet

FORGÁCS ERZSÉBET, Szegedi Egyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Német Nyelv Irodalom Tanszék

FÓRIS ÁGOTA, Kozág Kutató-Fejlesztő kft, Pécs

HERCZEG ILDIKÓ, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar, Német-Olasz Nyelvi Tanszék

HORVÁTH ILDIKÓ, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Fordító-és Tolmácsképző Központ, Budapest

KAZÁR MÁRIA, Szent László Gimnázium, Budapest

KOVÁCS PÉTERNÉ DUDÁS ANDREA, Kodolányi János Főiskola, Idegen Nyelvi Lektorátus, Siófoki Intézet

LÁZÁR A. PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest

NAGY BORBÁLA CECÍLIA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott nyelvészeti doktori program

NEMES ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

SZABÓ ÉVA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Főiskolai Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

SZALACSEK MARGIT, Szegedi Tudományegyetem, Idegennyelvi Központ

SZMODITS ANIKÓ, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskola Kar

TOKAJI ILDIKÓ, Dunaújvárosi Főiskola, Idegennyelvi Lektorátus

TÓTH ÁKOS, Akadémiai Kiadó

VARGÁNÉ KISS KATALIN, Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék, Győr

WALLENDUMS TÜNDE, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar, Német-Olasz Nyelvi Tanszék

# **A Modern Nyelvoktatás megvásárolható**

## **a Corvina Könyvklubban**

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](mailto:corvina@axelero.hu)





- nyelvtanárok és haladó nyelvtanulók számára
- közel 77 000 szócikk és szóösszetétel
- 125 000 egyszerű magyarázat példamondatokkal
- az élő német nyelv legmodernebb kifejezései és fordulatai
- melléklet az új helyesírási szabályokkal
- nyelvtani összefoglaló
- számos országismereti, nyelvi és általános műveltségi tudnivaló
- felhasználóbarát szótár

PONS Több, mint szótár.

4700 Ft

### PONS Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache

Formátum: 14 x 22 cm  
Oldalszám: 1 700 oldal  
ISBN 3-12-517043-5  
Kivitel: puhakötés

Klett Kiadó Kft.  
1088 Budapest  
Szentkirályi u. 8.  
Honlap: [www.klett.hu](http://www.klett.hu)

Tel.: (06 1) 486 1771  
Fax: (06 1) 486 1772  
E-mail: [klett@klett.hu](mailto:klett@klett.hu)

PONS