

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Egy sajátos angol nyelvi szerkezetről ❖
 - ❖ Személyiségfejlesztés a nyelvtanításban ❖
 - ❖ Tartalom- és szakismeret-alapú nyelvoktatás a felsőfokú gazdasági képzésben ❖
 - ❖ Angolul tanuló diákok pragmatikai kompetenciájának fejlesztése ❖
 - ❖ Magoljunk vagy olvassunk? ❖ A környezetnyelv és idegen nyelv az óvodában ❖
 - ❖ A régi Antal László – új kiadásban ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



XII. évfolyam 1. szám

2006. április

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

Hegedűs József: Egy sajátos angol nyelvi szerkezetről...3

Lovas Eszter: Személyiségfejlesztés a nyelvtanításban...10

Borgulya Istvánné, Somogyvári Márta és Sümeginé Dobrai Katalin: Tartalom- és szakismeret-alapú nyelvoktatás a felsőfokú gazdasági képzésben...27

Csizér Kata és Edwards Melinda: Angolul tanuló diákok pragmatikai kompetenciájának fejlesztése. Egy empirikus kísérlet kvantitatív eredményei...35

Lehmann Magdolna: Magoljunk vagy olvassunk? Előtanulmány a tudatos és járulékos szótanulás összehasonlítására...44

Mikes Melánia: A környezetnyelv és idegen nyelv az óvodában...58

Gecső Tamás: A régi Antal László – új kiadásban...63

KÖNYVSZEMLE...67

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK...91

XII. évfolyam 1. szám

2006. április

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

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

HIDASI JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola Keleti Intézet

KLAUDY KINGA, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Központ, Budapest

KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és Szegedi Tudományegyetem

LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

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

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

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

SZÉPE GYÖRGY (*főszerkesztő*), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola, Budapest

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

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 kiadását a TEMPUS Közalapítvány támogatja.

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a Corvina Kiadó Kft. ♦ Felelős kiadó: Kúnos László ♦
Műszaki vezető: Illyés Éva ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel):
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: Robinco Nyomda,
Budapest ♦ ISSN 1219-638 X

Egy sajátos angol nyelvi szerkezetéről

Általában (vagyis nem kizárólagosan) a társalgásban, beszédben előforduló (to) *be + being + melléknévi* (és helyenként *főnévi*) szerkezetéről van szó. Nem gyakori struktúra, Scheurweghs (1966:320) szerint viszont nem is ritka. Egy tipikus példa: Harry is *being naughty*, ami szó szerint annyit jelent, mint „Harry csintalan”, de értelem szerint „Harry [most] csintalankodik”. Ugyanis a *be + being*, mint a folyamatos cselekvés (esemény), történés jelzése a melléknévet (*naughty* ‘csintalan’) egy jelen (vagy akár múlt) idejű konkrét „jellemzés” hordozójává teszi. Eszerint ez a szerkezet – általánosságban szólva – valamely személy(ek)hez kapcsolt (vagy személyeknek gondolt) nem tartós, átmeneti viszonyulást fejez ki, vagyis egyfajta személyek közötti interakció sajátos jelzését. Ezért nem lehet pl. a *tall* ‘magas’, *round* ‘kerek’ stb. melléknévet a jelzett struktúrában alkalmazni (hacsak nem valamiféle humorosan képtelen szófordulatról van szó).

Valójában tehát egy szokatlan viselkedésű szemantikai jelenséget elemzünk, melyet angol nyelvtanírók nem definiálnak pontosan, feltehetően azért, mert nem is lehet, mivel valamely melléknév egyfajta „igésítése” önmagában véve sem megszokott jelenség. Vannak ugyan nyelvek (pl. egyes középafrikai nyelvek), amelyekben ez nem szokatlan jelenség, a főbb európai nyelvekben azonban kirívó. Tapasztalható azonban valami általánosan közönséges tekinthető meghatározás egyes angol nyelvtanokban. Ezekben például az ún. folyamatos struktúrát akkor használjuk, amikor valaki adott időben megnyilvánuló viselkedését írjuk le (vö. *Collins Cobuild English Usage*, 1996:156). Az egyik legnagyobb probléma az, hogy nem tudható, mely melléknevet lehet a *be + being + melléknév* struktúrában használni. Zandvoort (1969:38), de még inkább Quirk-Greenbaum (1980:21,124) hangsúlyosan *stative* (kb. ‘állapotjelző’) és *dynamic* (‘dinamikus, energikus’) osztályokba sorolják a mellékneveket, ahol is a *stative* melléknevek esetében (pl. *tall* ‘magas’, *red* ‘vörös’, *old* ‘idős, öreg’) nem használható a szóban forgó struktúrában, viszont a „dinamikus” mellékneveknél megengedhető. Ám sokszor lehetetlen pontosan megállapítani, mely melléknév *stative* vagy *dynamic*. Quirk-Greenbaum (i.m. 124) szerint dinamikusnak minősülnek például a *good* ‘jó’, *timid* ‘félénk’, *cruel* ‘kegyetlen’ melléknevek. Mivel ez a szerkezet nyilván állapotjelzőnek tekinthető, így nem használható a *large* ‘nagy’, *narrow* ‘keskeny’, *tight* ‘szűk’ stb. melléknevekkel. Ez a megállapítás többé-kevésbé elfogadható volna, azonban Swan (1986:95) kijelenti, hogy a szóban forgó szerkezetet csak bizonyos tevékenységek vagy

viselkedés esetében lehet alkalmazni, de nem használható tudatállapot (*status of mind*) és érzések (*feelings*) jelzésére. Ilyen meggondolás alapján tiltás alá esik a *happy* ‘boldog’, *angry* ‘mérges’, *tired* ‘fáradt, unott’, *depressed* ‘nyomott(hangulatú)’. Ez elgondolkodtató, hiszen a jelzett melléknevek – nézetem szerint – erősen összefüggésben állnak a tudatállapot és az érzések világával. Swan (i. m. 95) rámutat arra is, hogy egyes melléknevek a jelzett szerkezetben jelentésváltozáson esnek át: „*He’s being sick*” ‘rosszul van, hány’, míg a pusztán „*he’s sick*” annyi mint „(ő) beteg”.

Több nyelvtanszerző olyan parafrázist alkalmaz a jelzett szerkezet tartalmi értelmezésére, amely rendszerint konkrét viselkedésre vagy határozószavas átültetésre mutat, mint például éppen Swan (i. m. 95): „*You were being stupid* (= behaving stupidly)”, vagyis „ostobán viselkedtél”. Ward (1967:130) szerint cselekvésre is utal, ami a szerkezetben benne rejlik: „*The party was in fits of laughter because Ivor was being so funny*” (A társaság nevetőrohamba tört ki, mert Ivor olyan vicces volt). Ward úgy értelmezi a szerkezetet, hogy Ivor viccesen beszélt/cselekedett. Thomson–Martinet (1986:119) még messzebbre megy az értelmezési átváltás tekintetében: a „*He is being difficult*” rendszerint az jelenti, hogy „ő szükségtelen ellenvetéseket tesz”. A „*He is being funny*” mondatot pedig így értelmezi: „ő csak viccel. Ne higgyetek neki”. A Kónya–Ország nyelvtenban (1972:202–3) azt találjuk, hogy ez a szerkezet „használható a mindennapi beszédben érzelmi színezésül valamely különleges helyzetben történő cselekvés vagy állapot (meglepetés stb.) jelzésére”. Ezt a mondatot: „*Now you’re being silly*” így fordítja a nyelvtankönyv: „butaságot csinálsz”, vagyis lexikai szinten jócskán áthangolja az angol mondatot, viszont helyesen interpretálja a szerkezet értelmét.

Minden bizonnyal már az eddigiekből is kitűnik, hogy a struktúra magyarrá történő fordításakor nem kevés nehézséggel szembesülünk. Eddig azt a tapogatózó jellegű konklúziót vonhatjuk le, hogy a tárgyalt struktúra végső soron egy cselekvésszerű, „igésíthető” melléknévi szószerkezet, amelyben valamely emberi (vagy emberszerűnek gondolt) tulajdonságra éles fény vetül, miközben a tulajdonság rendszerint valamilyen ellentmondó állapotot tár fel (vö. Hegedűs 2002:116).

A további elemzés során nem elsősorban fordítási, hanem értelmezési lehetőségekről beszélünk, ugyanis a fordítás, annak lehetősége esetenként *szélesebb kontextust* igényel, ámde így nem tudnánk a vizsgálandó struktúra főbb vonásait egyszerű módon és egymással szembeállítva csoportosítani. A felhasznált népszerű és modern (főként amerikai) irodalom tükrözi a mindennapi társalgás szófordulatait és az említett struktúrát. Az egyik értelmezési mód különböző határozói minőségű szavak (*most, most éppen, ekkor* stb.), továbbá esetleg főnevek közbeiktatását igényli (miközben a melléknév többnyire megmarad). Példaképpen: „*Aren’t you being a little contradictory here, miss Vale?*” (Gordon 1995:109 – *E tekintetben most* nem *ellentmondásos* kissé, *miss Vale?*); „*You’re being very entertaining tonight* Kuznetov answered sharply, as though annoyed.” (Uris 1967:47 – *Ma este aztán nagyon szórakoztató* vagy, válaszolt Kuznetov élesen, mintha bosszankodna.); „*Sit; tell me all the gossip. I suppose everybody is being terribly brave despite the bombs.*” (Banville 1997:269 – *Ülj le. Mondd el az összes szóbeszédet. Felteszem, most* mindenki szörnyen *bátor* a bombák ellenére.); „*You’re being ridiculous*”, I said. „*I knew nothing.*” (Banville i. m. 380 – *Na most aztán* nevetséges vagy, mondtam. Semmit sem értettem.); „*He’s being very helpful.*” (Daley 1989:37 – *Ez egyszer* (ő) *most* nagyon *segítőkéz*.); „*David, you’re not being fair when*

you say ‘they’.” (Sheldon 1982:216 – David, *most bizony* nem vagy *tisztességes*, amikor azt mondod „ők”.)

Az értelmezési lehetőségek nagyobb csoportja inkább ígét, igei szerkezetet kíván. Példaképpen: „You are *being* too *mysterious*. Tell me what you mean.” (Holland 1997:61 – *Játszod* a túlságosan *rejtélyes*. Mondd meg, mire gondolsz?); „The idea of a new sheriff in town might just take the starch out of their backs and put them to washing cars, or whatever the hell they do when they’re not *being bad*. Deterrence, we call it, when nation-states do it. Will it work on a terrorist mentality?” (Clancy 1999:387 – Az az elgondolás, hogy legyen egy új seriff a városban, esetleg leszállítaná őket a magas lóról s rávehetné őket a kocsimosásra vagy a fene tudja még mire, amikor *éppen* nem *randalíroznak*. Elrettentésnek mondjuk, ha ezt nemzetállamok teszik. Hatást gyakorol ez majd a terrorista mentalitásra?); „I’ll tell you what’s bothering me. Somebody’s *being clever*. Do you know what we’ve got? A dead man who vanished from an island he never went to.” (Sheldon i. m. 467 – Megmondom neked, mi zavar engem. Valaki *ravasz játékot űz*. Tudod, mit találtunk? Egy halott férfit, aki eltűnt egy olyan szigetről, ahová nem is ment soha.); „Joe’s *being modest*. He is the one who keeps us moving on, under and above the sea.” (Cussler 1999:80 – Joe *csak szerénykedik*. Ő az, aki mozgásban tart bennünket, tenger alatt és tenger felett.); „Perhaps I *am being* *hasty*. Margaret, could you show me around again tomorrow?” (Sheldon i. m. 104 – Talán *elhamarkodom a dolgot*. Margaret, körbe tudna vezetni holnap is?); „It turned out to be a fine meal. She kept telling him so, and he kept insisting she *was just being polite*.” (Sanders 1982:159 – Kitűnt, hogy finom étel volt. A nő mondogatta is neki. A férfi azt hajtogatta, hogy az asszony csak *udvariaskodik*.); „We’re *being* very *indiscreet*. You do realize I’m a happily married woman” she said. (Gordon i.m. 103 – *Kezdünk* nagyon *indiszkrétek lenni*. Ön jól tudja, hogy boldog házasságban él az asszony vagyok, mondta a nő.); „When he wanted to quiet us, he talked about his health, and we thought, at least he’s *being sensible*.” (McCrachen 1997:109 – Amikor meg akart bennünket nyugtatni, az egészségéről beszélt s mi azt hittük, hogy *ez egyszer most* legalább *ésszerűen viselkedik*.); „I hope you don’t think I’m *being rude*?” (Lively 1998:167 – Remélem, nem gondolja, hogy *most gorombáskodom*?); „I think you’re *being silly*, and I won’t be bullied. Please let’s talk later. I have to go now.” (Follett 1986:11 – Azt hiszem, *butaságot csinálsz*. [Én] nem fogom hagyni, hogy [engem] megfélemlítsenek. Kérlek, beszéljük meg ezt később. Most mennem kell.)

Érdekesnek tűnhet, de érthető, hogy a szóban forgó struktúra melléknévi helyét gyakran *főnév* is elfoglalhatja, így fenti értelmezések ebben az esetben is érvényesek. Talán az „igésített” értelmezés itt gyakoribb. Néhány példa: „Alistair, becoming more lucid, was excruciatingly aware of how much *trouble* he *was being* to his friends and colleagues, of how many people were risking their own reputations to save him.” (Daley 1989:168–9 – Miközben egyre jobban magához tért, Alistair gyötrelmesen tudatában volt annak, milyen *bajt jelent* barátainak és kollegáinak s hogy hány ember kockáztatja saját hírnevét az ő megmentéséért.); „The strange thing was that he *was being* a good *patient*. He didn’t bitch. He did just what they told him to do.” (Clancy 1994:154 – A különös az, hogy *ez egyszer* (ő) jó *beteg* volt. Nem jajgatott, nem panaszkodott. Tette, amit csak mondtak neki.); „Do take him André. He *is being* such a *bother*.” (Uris i. m. 52 – Vidd már el innen André. Annyira zavar most.) A szóban forgó szerke-

zet korábbi jellemzését mostmár – egyelőre – leegyszerűsíthetjük azzal, hogy itt voltaképpen a melléknévben (és főnévben) megjelenített tulajdonság, magatartás egyfajta egyszeri, átmeneti aktualizálását tapasztalhatjuk. Esetleg egy távolról hasonló szerkezet is gyanúba fogható, vagyis feltételezhetnénk, hogy ez esetben is megközelítőleg valami hasonló jelentés együttesről beszélhetünk. Vessünk egy futó pillantást az alábbi mondatokra: „What was the point of his being nasty to her? She probably was stupid, though she half suspected she might not be...” (Barnes 1987:71 – Mi volt az értelme annak, hogy az asszonyhoz olyan undok volt? Az asszony talán ostoba volt, bár [ő] félig azt gyanította, hogy nem igen lehet az.); „He’s always right. God, I’m so tired of him being right.” (Hanley 1961:53 – Mindig igaza van neki. Istenem, mennyire unom, hogy igaza van.). Amint azonban kitűnik, egyik példa sem sugall aktualizálást, ellenkezőleg: permanens tulajdonságot tükröz s alaposabban átvilágítva nincs szerkezeti azonosság.

További elemzésként vessük össze az alábbi két kijelentést:

- (1) He is rude – ő goromba
- (2) He is being rude – ő gorombáskodik.

Míg az (1) állandó jellemző tulajdonságot fejez ki, addig a (2) csak egy átmeneti, nem jellemző viselkedés, érzelmi megnyilvánulást implikáló, ennél fogva teljesen eltérő tartalmat kapunk annál is inkább, mert a (2) azt is jelentheti (egyebek közt), hogy ő alapján véve szelíd, békés természetű ember, de egy alkalommal állandó jellemvonásától eltérő, szokatlan módon viselkedik. Ennél fogva a (2) mondat az (1) mondat jelentésének tagadásaként fogható fel. Így tehát a *be + being + melléknév/főnév* szerkezet az implikált tagadás kategóriájához tartozik, ami ugyan különösnek tűnik, de megvan a reális magva.

Az implikált jelentésnek sokféle formai megnyilvánulását láthatjuk, ezek között az előfeltevés (preszuppozíció) játszik jelentős szerepet. Példaképpen: „I have stopped smoking.” (Elhagytam a dohányzást.) Az előfeltevés az, hogy előzőleg dohányoztam, de most már nem.

A tagadás kategóriája különböző nyelvekben nem csupán a *no-not* típusú tagadószavakkal jut kifejezésre. Mind tudjuk az angol nyelvben sem egyoldalúan csak a tagadószó (*no, not*) jelzi a tagadást. Találhatunk bizonyos előképzőket, amelyek az adott szót (elsősorban a melléknevet) ellentétes jelentésűvé változtatják: *happy – unhappy, inhuman, irresistible, dishonest* stb.

Vannak tagadó mondatok, amelyek azonban végső soron állítást fejeznek ki. Palmer (1979:147) egyebek mellett a következő példát említi: „It isn’t significant that John came early.” (Nem lényeges, hogy János korán jött.) Végül is a mondat tartalmi gerince ez: „John came early” (János korán jött). Megfigyelhetünk olyan beleértéseket (implikációkat), amelyekben állító tartalmú mondatok rejtett tagadást fejeznek ki, elsősorban a mondat igéjéből kiindulva: „I tried to telephone John yesterday” (Próbáltam tegnap Jánosnak telefonálni). Ennek az implikációja az, hogy nem tudtam telefonon kapcsolatba lépni Jánossal (Lyons 1979:595). Egyébként rejtett tagadással is bőven találkozhatunk. Így például „I was waiting for her outside a movie theatre and she failed to show” (Clancy 1996:218 – Vártam a lányra egy filmszínház előtt, ő nem mutatkozott [ugyanis a *to fail* jelentése ‘elmulaszt, nem tesz meg valamit’]). Esetleg – mélyebb szemantikai elemzés során – figyelembe vehetünk ilyen rejtett tagadást is: „He thought he must be going mad. He tried to tell himself that the lack of breathable air was playing tricks on his eyes and ears” (Cussler 1990:63 – Azt gondolta, mindjárt megőrül. Próbálta meg-

magyarázni magának, hogy a [belélegezhető] levegő hiánya megcsalja a szemét és fülét [ti. a barlangi tóból felbukkanva]. A „lack of breathable air” végső elemzésben ezt jelenti: „There was no [breathable] air” (nem vehetett levegőt [vagyis nem volt levegő]). A rejtett tagadás, az implikációk kérdésével nem sok gyakorlati angol nyelvten foglalkozik. Swan (i. m. 401, 404) ugyan megemlíti, hogy a *never, hardly ever, neither, nor, scarcely ever* határozószavak is tagadást fejeznek ki, de a rejtett tagadás egyes megjelenési formáival éppen Eckersley (1961) foglalkozik. Így például világos előttünk, hogy ez a mondat is ebbe a kategóriába vonható: „If I had known that you wanted the book, I would have sent it” (Eckersley 1961:177 – Ha tudtam volna, hogy szükség van a könyvre, elküldtem volna). Itt a rejtett tagadás: de nem tudtam, és (így) nem küldtem el. Egy másik példa: „John might have lent you the money if you had asked him” (Eckersley i. m. 206 – János feltehetően kölcsönözte volna a pénzt, ha kérted volna tőle.) A rejtett tagadás: de nem kérted.

Sajátosan tagadó implikációt rejt magában a következő mondat: „The coffee is *too* hot to drink” (Eckersley i. m. 274 – A kávé *túl*ságosan forró ahhoz, hogy megigyuk). Implikáció: (még) *nem* lehet meginni. Továbbá egy bonyolultabb rejtett tagadás: „If he *were* really interested in buying the property, he *would have made* an offer before now” (Eckersley i. m. 228 – Ha őt valóban *érdekelné* az ingatlan, már korábban *ajánlatot tett volna* [a vételre]). Ebből az következik, hogy *nem* érdekelt az ingatlan, így *nem* is tett vételi ajánlatot. Quirk-Greenbaum (i. m. 187) is futólag érint néhány igét, sőt prepozíciót is, amelyeknek tagadó jellege világos: „He *denies* I ever told him” (*Tagadja*, hogy valaha is mondtam neki); „I *forgot* to ask for any change” (*Elfelejtettem* kérni az aprópénzt); még egy példa: „*without* any delay” ‘haladék nélkül, haladékatlanul’. A *tagadás* kérdésének hosszú élete van, főleg nyelvlogikai elemzésekben. Csupán találmokra említhető meg, hogy a *doubt* (‘kétely, kételkedni’) E. Bach szerint nyílt tagadó elemet rejt magában (Bach 1968:120).

Csak utalásszerűen jegyezzük meg továbbá, hogy a fejtegetett „rejtett” tagadás távolról sem olyan egyszerű, mint ahogy ezt futólag elemeztük; semmiképpen sem gondolhatunk arra, hogy a *no-not* tagadószók netán csak korlátozott alkalmazási értékkel bírnak. Vessük egybe az alábbi kijelentéseket:

- (1) I am happy – ‘boldog vagyok’
- (2) I am not happy – ‘nem vagyok boldog’
- (3) I am unhappy – ‘boldogtalan vagyok’
- (4) I am not unhappy – ‘nem vagyok boldogtalan’

Fentiekből kitűnik, hogy a (2) és a (3) meghatározott és egymással fel nem cserélhető jelentéstartalmat hordoz, s ugyanakkor az (1) egyáltalán nem azonos a (4) jelentéstartalmával.

A rejtett tagadás tartományába esnek olyan „extralingvisztikai” kijelentések is, amelyek lényegében nem is rejtettek, noha pusztán lexikai szinten egyértelműnek tűnnek fel. Gondoljunk például egy ilyen lekicsinylő, megvető hanghordozással közölt mondatra: „Nagyon okos vagy.” Az ilyen közlés pontosan az ellenkező tartalmat vetíti elénk: „Nagyon buta vagy/milyen buta vagy.”

Az előzőekben vázoltakon túl azonban már felsejlenek bizonyos ontológiai-logikai kérdések is, amelyekhez a *be + being + melléknév/főnév* rejtett jelentései csak áttételesen társulnak. Így például felmerülnek (ezúttal csak a magyar nyelvre gondolva) egyes – főként igekötős – igék, mint *kizöldült, megsárgult, elsápadt*. Ezek mindegyikéhez

odagondolhatjuk a rejtett tagadó hátteret: nem volt zöld, nem volt sárga, nem volt sápadt. Mindez esetleg igaz lehet, de hozzátehetjük, hogy a jelzett igekötős igék többfunkciójuk, azaz egyúttal magukban rejtik a változás jegyeit, azaz például 'zölddé, sárgává, sápadttá vált'. Bonyolultabb lehet azonban a fejtegetett kérdés, ha reduplikált igekötőket használunk: *ki-kizöldült* (ami kissé szokatlan tartalmat hordoz). Ettől kezdve azonban egyre ingoványosabb talajra sodródunk s belátjuk, milyen domináns szerepet játszik az ige alapjelentése, a társadalmilag rögzült jelentés-szövevény. Világos, hogy a *megállt* egy meghatározott irányban történő mozgás (helyváltoztatás) befejezését jelenti (egyebek közt), azaz 'tovább nem haladt'. Viszont a meg-megállt azt a képzetet kelti, hogy a 'haladás' nem fejeződött be. Hogy általában mennyire módosítja az alapjelentést az igekötő alkalmazása, az ilyen egyszerű példából is kitűnik: „Kiugrott az ablakon”, de „ki-kiugrott az ablakon” kijelentés legfeljebb a képtelen humor tartományába tartozhat.

Az állítás és tagadás mikéntjét még tovább lehetne elemezni, de ezzel már erősen eltérnénk eredeti témánktól. A *be + ing + melléknévfőnév* összetett kérdéséhez hozzátehetjük, hogy pontosan nem tudható, mely mellékneveket nem lehet a szóban forgó szerkezetben biztosan alkalmazni. Még inkább bizonytalan e szerkezetben a főnév státusza. Az eléggé világos, hogy a melléknevek tekintetében nem használhatók a téralakzatok és térviszonyok, mint *rectangular* 'négyzetöletes', *round* 'kerek', *narrow* 'keskeny', *tight* 'szűk', *tall* 'magas', *small* 'kicsi' stb. Nem alkalmazhatók a mennyiségjelölők sem, mint *many* 'sok', *much* 'sok', *few* 'kevés' stb. Ha az imént említett korlátokat figyelembe vesszük, akkor nyilvánvalónak tűnik, hogy az elemzett szerkezetek csak (1) emberrel, (2) emberszerűnek gondolt és (3) emberközélnél élő és kooperáló élőlényekkel kapcsolatban alkalmazhatóak.

Végezetül megállapítható, hogy egy stilárisan hatékony, jelentésében többfunkciójú szerkezetről van szó, amely egyrészt magában foglal egy sajátos aktualizáló jellemzést s ugyanakkor vele egy időben egy rejtett tagadást is.

IRODALOM

- Bach, E. (1968). Nouns and Noun Phrases. In: Bach–Harms (1968).
 Bach, E. R.–T. Harms (szerk.) (1968). *Universals in Linguistic Theory*. New York, Chicago, San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
 Banville, John (1997). *The Untouchable*. London: Picador.
 Barnes, Julian (1987). *Staring at the Sun*. New York: Random House.
 Clancy, Tom (1994). *Without Remorse*. New York: Berkeley Books.
 Clancy, Tom (1996). *Tom Clancy's Op-Center. Games of State*. New York: The Berkeley Publishing Group.
 Clancy, Tom (1999). *Rainbow Six*. London: Penguin Books Ltd.
 Collins Cobuild English Usage (1996). London: HarperCollins Publishers.
 Cussler, Clive (1990). *Dragon*. New York: Simon & Schuster Inc.
 Cussler, Clive (1999). *Serpent*. New York: Pocket Books.
 Daley, Janet (1989). *Honourable Friends*. London: Penguin Books Ltd.
 Eckersley, C. E. – Eckersley, J. M. (1961). *A Comprehensive English Grammar for foreign Students*. London: Longmans.
 Follett, Ken (1986). *Lie Down with Lions*. New York: New American Library of Canada, Limited.

- Gordon, Jane (1995). *Hard Pressed*. London: Penguin Books Ltd.
- Hanley, Gerald (1961). *The Journey Homeward*. London: Penguin Books Ltd.
- Hegedűs József (2002). Dynamic or Stative Adjectives? Budapest: *Annales Univ. Sci. Bud. de Rol. Eötvös nominatae*. Tom XXV.
- Kónya Sándor–Országh László (1972). *Rendszeres angol nyelvtan*. Budapest: Terra (ötödik kiadás)
- Lively, Penelope (1998). *Judgement Day*. London: Penguin Books Ltd.
- Lyons, John (1979). *Semantics I-II*. Cambridge University Press.
- McCrahen, Elisabeth (1997). *The Giant's House*. London: Vintage.
- Palmer, F. R. (1979). *Semantics*. Cambridge University Press.
- Quirk, Randolph–Greenbaum, Sidney (1980). *A University Grammar of English*. London: Longmans (Tenth Impression [corrected]).
- Sanders, Lawrence (1982). *The Third Deadly Sin*. New York: Berkeley Books.
- Scheurwegs, G. (1966). *Present-Day English Syntax*. (Third Impression): Longmans.
- Sheldon, Sidney (1982). *Master of the Game*. New York: Warner Books.
- Swan, Michael (1986). *Practical English Usage*: Oxford University Press (Eleventh Impression).
- Thomson, A. J.–Martinet, A. V. (1986). *A Practical English Grammar*: Oxford University Press (Fourth Edition).
- Uris, Leon (1967). *Topaz*. New York: Bantam Books, Inc.
- Ward, John Millington (1967). *Peculiarities in English Grammar*. London: Longmans (Fourth Impression).
- Zandvoort, R. W. (1969). *A Handbook of English Grammar*. London and Xarlow: Longmans (Fifth Edition).

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Személyiségfejlesztés a nyelvtanításban

Bevezetés

A jelen értekezés célja az, hogy számot adjon egy olyan középiskolai nyelvtanítási szemléletről, mely az általános (magyar és külföldi) gyakorlatban lévő funkcionalista intézményes nyelvoktatással ellentétben az idegennyelv-tanítást nem önálló célként tekinti, hanem elsősorban eszközként, mely alkalmas arra, hogy hozzájáruljon a tanulók személyiségbeli képességeinek kibontakozásához.

Gimnáziumi francia nyelvtanár lévén, tanítási tapasztalataimból kiindulva a dolgozat középpontjába a 14–18 éves diákok nyelvtanulását állítom, és ezt elsősorban két segédtudományág – pszichológia és pedagógia – néhány fontos tendenciája és elmélete tükrében vizsgálom.

Az értekezés három nagy részből áll. Az a szemlélet, hogy a nyelvoktatás a fent említett nevelési célok megvalósításának egyik lehetséges eszköze, az első részben a magyar intézményes oktatás globális vizsgálatához vezet, egyrészt abból a szempontból, hogy milyen múltban gyökerező, másrészt, hogy milyen napjainkban fennálló tényezők akadályozzák azt, hogy a személyiségfejlesztés az iskolai oktatás része legyen.

A második rész képezi a dolgozat elméleti referencia-keretét, három szempontra támaszkodva: személyiségfejlesztés; ennek a nyelvoktatással való kapcsolata; motiváció. A személyiségfejlesztés néhány általános tendenciájának rövid bemutatása után a következő négy képességet vizsgálom: önismeret, empátia, kreativitás és érzelmi intelligencia.

Az utolsó részben ismertetem az első két nagy fejezet alapján kidolgozott francia nyelvtanítási programot, majd az ehhez kapcsolódó tanítási kísérlet eredményeit.

I. Helyzetkép: a személyiségfejlesztés hiánya a magyar intézményes oktatásban

I.1. Milyen fajta tudást közvetítenek a mai magyar gimnáziumok?

Napjainkban egyre több nevelési szakember mutat rá arra, hogy a magyar intézményes oktatásban – különös tekintettel a gimnáziumok felső négy osztályára – szinte kizárólag csak az ismeretek átadására és néhány kognitív képesség fejlesztésére kerül sor (pl. Gyarmathy 1999; Szabó 2000). Azoknak a képességeknek a fejlesztése pedig, mely a diákok személyisége kibontakozását elősegítené, háttérbe szorul.¹

Knausz (2000) szavaival élve, az iskolában szerzett tudás az élettől távol álló, „szi-

Az itt közölt írás a szerzőnek a franciaországi Le Mans egyetemén megvédett doktori értekezése összefoglalójának magyar változata. (A szerk.)

mulált” tudás. Az iskola csak saját magára készít fel (Gyarmathy 1999), ráadásul a tantárgyakon belüli különböző témák között nincsen kapcsolat, a különböző tantárgyakról nem is beszélve. Túl sok időt szentel az iskola azoknak az ismereteknek a megtanítására, melyeknek csak eszközökként kellene szolgálniuk a különböző képességek fejlesztése érdekében (Csapó 1999).

Természetesen nagy hiba volna az ismeretek szerepét kétségbe vonni az oktatásban, hiszen erre alapul minden képesség fejlesztése. Az ismereteket azonban célszerű volna a képességek fejlesztésének szolgálatába állítani, valamint arra törekedni, hogy a diákok beilleszthetőnek lássák őket egy olyan tudásrendszerbe, amit később életük során fel tudnak majd használni. Zsolnai (1999) szerint ennek megvalósulására az esély már csak azért is kevés, mivel az oktatási szakemberek nem tudják, hogy milyen ismeretcsoportok milyen képességek fejlesztéséhez szükségesek, sőt még azt sem, hogy „a képesség- és személyiségfejlesztés mely dimenzióit és vonatkozásait kellene gondozniuk avégett, hogy a magyar oktatásügy ne legyen az emberi erőforrással való pazarlás melegágya” (Zsolnai 1999:15).

A nyelvoktatás sem kivétel ez alól a tendencia alól. A 2003-as „Világ-nyelv” reprezentatív felmérés eredményei arról tanúskodnak, hogy a nyelvórákon is hiányoznak azok a módszerek, melyek a fent említett pedagógiai célok eléréséhez vezetnének: a vizsgálat szerint, mely az angol és német nyelv tanítását mérte fel országshoz, a leggyakrabban alkalmazott osztálytermi módszerek a frontális elrendezésben való szövegek olvasása, fordítása, valamint a nyelvtan gyakorlása.

1.2. Okok: múlt és jelen

Az iskolai személyiségfejlesztés hiányának számos oka van, melyek egy része a múltban gyökerezik, más része a mai oktatási rendszerben keresendő.

A herbartianus pedagógia uralkodása a magyar oktatási rendszer központosítása idején, a XIX. sz. második felében, a magyar oktatás meghatározó elvévé vált (Szabó 2000), és a herbarti elvek érvényesülése az intézményes oktatás céljai, tartalmi és módszerei terén gyakorlatilag a szocializmus kezdetéig változatlanul állt fenn (Ballér 1996). A herbartianus pedagógiát erős intellektualizmus, tényközpontúság és tekintélyelvűség jellemzi. A herbarti „nevelő-oktatás” elve szerint a tanítás elsődleges célja a diákok erkölcsi fejlődésének elősegítése, mely elsősorban az ismeretek elsajátítása által érhető el.

Az 1950-es évek szocialista „reformjai” a herbarti ismeretközpontú szemléletet nemigen érintették, mivel ez több szempontból is megfelelt a vezetés számára. Egyrészt a szabad egyéniség kibontakozása ellentétben állt a szocialista-kommunista embertípus képével. Másrészt a szocialista iskola a tényszerű tudás növelése által igyekezett saját hatékonyságát bizonyítani (Felkai 1993). Harmadrészt a vezetés az ismeretekre helyezett hangsúllyal próbálta palástolni az összefüggő értékrendszer hiányát (Lappints 1998).

A szocializmus időszaka alatt a nyelvtanítás – mint a többi tantárgy – fő célja köztudottan a marxista-leninista ideológia közvetítése volt. A diktatúra enyhülése ellenére a rendszer bukásáig a tantervekben lényegi változások nem történtek, csupán korszerűbb frazeológiákkal fejezték ki a szocialista nevelésnek való alárendeltséget (Mészáros és társai 2003).

A rendszerváltozás óta egyre nagyobb igény mutatkozik – már csak a szólásszabadság visszaállítása következtében is – arra, hogy az iskolák végre tegyenek valamit

a diákok személyisége alakulásának pozitív befolyásolása érdekében.² Azonban továbbra is számos tényező akadályozza azt, hogy alapvető változások történjenek. Ezek közül négyet emelnék ki: az egyetemi felvételi vizsgarendszert, az alacsony tanári presztízst, a tanárképzést és a pedagógiai kultúra alacsony színvonalát.

Az egyetemi felvételi vizsgák rendkívüli mértékben határozzák meg a gimnáziumok gyakorlatát, sőt egyre inkább az általános iskolákét is. Hiába egyre nagyobb a felsőoktatási keretszám, és ezzel együtt az esély a továbbtanulásra, az iskolák nagy része vizsgalázbán ég, legfőbb feladatuknak azt tekintvén, hogy a gyerekeket megtanítsák arra, miként kell felvételi tesztek kitölteniük (Vekerdy in: Kreber 1997). A szülői nyomás is arra készíti az iskolákat, hogy elsősorban a felvételire és az iskolák közötti tanulmányi versenyekre koncentráljanak. Az a tény, hogy az egyetemre való felvételt az emelt szintű érettségi vizsgák fogják felváltani, aligha változtat majd ezen a tendencián. Az alapvető probléma ugyanis nem a vizsgarendszer fennállása, hanem az a fajta lexikális tudás, amelyet a tesztek megkövetelnek: ez csak az adott pedagógiai helyzetben működik, és ezért rendkívül gyorsan lekopik a diákokról (Nahalka in: Kreber 1997).

A felvételi vizsgák hatása a nyelvórákon a nyelvvizsgára való felkészítésben köszön vissza. A nyelvtanárookra gyakran nagy nyomás helyezkedik azért, hogy a nyelvóra szinte kizárólag nyelvvizsga-előkészítő szerepbe lépjen. Ebben az esetben azonban csak a szoros értelemben vett nyelvi célok határozhatják meg a nyelvórák tartalmát; a hosszú távú nevelési célok teljesen háttérbe szorulnak.

Az alacsony anyagi és erkölcsi presztízs, mely a mai pedagógustársadalmat jellemzi, nem ad kellő motiváló erőt a tanároknak arra, hogy időt és energiát szenteljenek annak, hogy a tankönyvekben található információk átadásánál többet nyújthassanak. A tanárképző intézményeket elvégző hallgatók közül (a szakma néhány „megszállottján” kívül) általában azok választják a tanári pályát, akik nem találnak jobban jövedelmező állást (Csirmaz 2000).

A kellő tanári motiváltság hiányával párosul az a tény, hogy a tanárképző főiskolákon és egyetemeken a képzés szinte csak a tantárgy-specifikus ismeretekre szorítkozik, annak ellenére, hogy az iskolai személyközi helyzetekben rendkívüli jelentősége van a kommunikatív, és egyéb személyiségbeli készségeknek.

Az oktatás különböző szintjeihez kötődő *pedagógiai kultúra* színvonala Magyarországon igen alacsony, az 5–6 %-nyi szakmai elit-rétegtől eltekintve (Zsolnai 1999). Az oktatásban uralkodó merev, konzervatív és a másságot kevésbé megtűrő mentalitás (Gádor in: Csiszárík és társai 1999) természetlen talaja az újításoknak. Azoknak a pedagógusoknak a nagy része pedig, akikre nem ez a mentalitás a jellemző, alapítványi- és magániskolákban tanítanak. Ezek közül azonban gimnáziumi szinten igen kevés képesség- és személyiségfejlesztésre alapuló intézményt számlálhatunk: Magyarországon ma három Waldorf- és egy Montessori-gimnázium van (lásd Alapítványi és Magániskolák Egyesülete honlapja: www.ame.hu).

II. Személyiségfejlesztés és nyelvoktatás

II.1. Személyiségfejlesztés

A napjainkat jellemző egyre erősödő materializmus és technicitás világában párhuzamosan megfigyelhető a spiritualitás iránti növekvő igény, melynek egyik megnyilvánulásaként tekinthető a személyiségfejlesztés (Lenoir 2003).

A napjainkban tapasztalt, a személyiségfejlesztés és általánosságban a „pozitív

pszichológia” íránt megújuló érdeklődésnek a kilencvenes évek második felétől lehetünk tanúi, melyet már csak az e tárgyban kiadott könyvek számának megsokszorozódása³ is tükröz. Ezeknek a könyveknek a nagy része azonban tudományos alapot nélkülöző, varázsrecepteket tartalmazó mű, melyek könnyű utat ígérnek a boldogsághoz. Ritka az olyan kiadvány, melyre támaszkodni lehetne a személyiségfejlesztés folyamatának mélyebb megértéséhez és iskolai fejlesztő-technikák kidolgozásához. Részben ezért, részben a téma összetettségét tekintve célszerűbbnek találom nem általánosságban tárgyalni a személyiségfejlesztést, hanem olyan alapvető képességek dimenziójából, melyeknek fejlesztése a személyiséget pozitív irányba változtatja. Ezek közül négyet emelnék ki: *önismeret*, *empátia*, *kreativitás* és *érzelmi intelligencia*, melyekre a továbbiakban a *személyes képességek* fogalmával fogok utalni.

II.1.1. Önismeret

Gyakran az önismeret-növelés és a személyiségfejlesztés szinonimaként jelenik meg. Valóban, az önismeret talán a legalapvetőbb képesség, mely a személyiség pozitív változását előidézhetheti.

A kutatók az önismeretnek általában két folyamatát különböztetik meg. Egyrészt a tettek okainak és a változás módjának megértésére való törekvést (Kádár – Szarvas 1999), másrészt érdeklődésünk, vágyaink, lehetőségeink, értékeink, erős és gyenge oldalaink ismeretét (Jopling 2000).

Az önismeretnek többféle forrása lehet. Az egyik legfontosabb az *introspekció*, mely azt jelenti, hogy az egyén önmagát megfigyeli, és gondolkodik saját magán (Schneider 2002; Wilson – Dunn 2004). Egy további fontos út a másokkal való interakciókból nyert információknak önmagunkra vonatkozó része (Moghaddam 1998). Ez származhat önmagunk mások által látott képe megfigyeléséből, társas összehasonlításból (social comparison), vagy akár más egyénektől való elhatárolódás általi önmeghatározásból.

Az első olyan életkor, melyben az egyén elegendő pszichikai fejlettséget ér el ahhoz, hogy differenciált önismeretet alakíthasson ki, a serdülőkor. Az eriksoni fejlődélmélet szerint a serdülőkor elsődrendű feladata a pszichológiai identitás kialakítása. Ennek értelmében a középiskola egyik alapvető teendője lenne, hogy segítse ennek az identitásnak a kialakulását azzal, hogy a diákokat önálló döntéshozatalra készítse, és hogy lehetőséget adjon nekik saját egyéniségük konstruktív módon való kifejezésére (Nagy 1996; Williams–Burden 1997).

Erre többféle módszer is létezik, melyek közül most kettőt emelnék ki, mivel ezek a nyelvtanári eszköztárba is bekerülhetnek, anélkül, hogy nagyon komoly pszichológiai képzettséget igényelnének. Mindkét módszer a művészetpedagógiához tartozik. Az egyik az esztétikai nevelés, mely a művészeti alkotásokkal való közvetlen kontaktus pozitív hatásaira támaszkodik, a másik a drámapedagógia, melyről a későbbiekben több szó esik majd.

II.1.2. Empátia

Az empátia számos típusú emberi kapcsolatban nagy jelentőséggel bír. Gyakorlása a társadalmi konfliktusok megoldásában nélkülözhetetlen. Elsődleges funkciója azonban az intim és tartós kapcsolatok megteremtése és fenntartása (Buda 1998; Anderson–Keltner 2002). Az empátia ugyanis egy olyan megismerési mód, mely nem helyettesíthető más, intellektuális úton való megismerési móddal: ez utóbbi inkább az általá-

nosságokra mutat rá, míg az empátia által a másik ember egyedi mivoltát érthetjük meg könnyebben (Buda 1998), ami a másság nagyobb mértékű elfogadásához vezethet.

Amint erre Bennett definíciója (1998: 207) is rámutat („egy másik személy élményében való intellektuális és emocionális részvétel”⁴), az empátia gyakorlása mind az érzelmi, mind az értelmi szférát magába vonja. Lényeges még kiemelni, hogy ahhoz, hogy valóban megértsük a másik ember érzelmeit és gondolatait, nem az szükséges, hogy beleképzeljük *saját magunkat* a helyzetébe, hanem az, hogy a helyzetet a *másik szemszögéből* lássuk. Ennek ellenére ez utóbbi viszonyulást ritkábban alkalmazzuk, mivel jóval több erőfeszítést kíván.

Ami az idegen nyelv tanítását és tanulását illeti, az empátia figyelembevétele annál is inkább lényeges, mivel a nyelvi megértés hiányát kompenzálhatja a nem verbális kommunikációra alapozott empátiás megértés. Egy kevésbé ismert kultúrából származó egyénnel való kommunikáció során fokozott esély van arra, hogy a hiányos ismereteket hibás feltevésekkel pótoljuk, mely a kommunikációt akár zsákutcába is vezetheti (Brown 2000). Az empátia használata ilyenkor segít abban, hogy a hamis feltételezéseket korrigáljuk.

Az empátia fejlesztésére alkalmas módszerek között említésre méltó igen egyszerű módszer a másik helyzetére irányuló reflexió, vagy a szerepcsere (Kalliopuska 1992). A nem verbális kommunikáció megfigyelése és értelmezése is ennek a készségnek a csiszolásához vezethet. Ennek tárgyai lehetnek például képzőművészeti alkotások, melyeknek empátia-fejlesztő hatása abban az esetben valósul meg, ha a műalkotással létrejövő kontaktus meghaladja a felületes benyomások szintjét. (Buda 1998).

II.1.3. Kreativitás

A kreatitásnak számos definíciója létezik, melyekből az a közös megállapítás szűrhető le, hogy a kreatitás fogalma alatt új dolgok létrehozása, vagy egy probléma új és helyénvaló megoldásának képessége értendő.

A kreatitás jelenléte az egyén életében jó pszichikai közérzethez vezethet, és a mindennapokban jelentkező kisebb-nagyobb problémák megoldásában is nagy segítséget nyújthat. Emellett a társadalmi fejlődés egyik legfontosabb tényezője is (Sternberg–Lubart 1996; Runco 2004).

A utóbbi években a kreatitásnak olyan holisztikus elméletei láttak napvilágot, melyek a személyiségbeli, kognitív és környezeti tényezők hatását egyaránt figyelembe veszik. A személyiségjegyeket illetően, úgy tűnik, hogy leginkább a problémák kétértelműsége iránt toleráns, pozitív önképpel rendelkező, érzékeny, független, kockázatot vállaló, kíváncsi és nyitott személyek rendelkeznek leginkább a kreatitás belső feltételeivel (Csikszentmihályi 1996; Simonton 2000).

A kognitív tényezők közül a divergens gondolkodás a kreatív folyamat legfontosabb mentális aspektusa. Ennek hatékony alkalmazásához azonban az is szükséges, hogy az egyén egy adott területtel kapcsolatban elegendő ismerettel rendelkezzen.

A kognitív téren hatást kifejtő kreatív-fejlesztő tevékenységeknek számos típusa létezik, melyek közös jellemzője, hogy a divergens gondolkodást helyezik előtérbe. Nagy előnyük, hogy könnyen alkalmazhatók a nyelvoktatásban. Érdemes közülük példaként megemlíteni a következő technikákat: mondatok építése megadott szavakból, képzeletbeli utazás, történetek kitalálása vagy befejezése, javaslatok használati tárgyak szokásostól eltérő használatára, képeknek címet adni, vagy ezekkel kapcsolat-

ban olyan kérdéseket feltenni és megválaszolni, melyekre a kép maga közvetlenül nem ad választ (Torrance 1998).

A kreativitás fejlesztésére irányuló programok hatásossága nem csak az alkalmazott technikákon múlik. Ezekkel egyenlő fontosságú annak a közegnek a minősége, melyben a fejlesztés folyik. A környezeti faktorok közül a kényszermentes, függetlenségnek és kockázatok vállalásának kedvező, lelki biztonságot nyújtó környezet kedvez leginkább a kreativitásnak. Ami az iskolai oktatást illeti, a diákok kreativitását az órai hangulaton kívül leginkább a tanár velük való kapcsolata befolyásolja (Cole és társai 1999). A kreativitást elősegítő tanárookra jellemző, hogy kevésbé formálisak az osztályban, hogy az órákon kívül is beszélgetnek a gyerekekkel, és hogy maguk is mintát szolgáltatnak a kreativitáshoz. Ezen kívül minden tanulót bevonnak az órákba, melyeket sokféle, változatos formában feldolgozott anyaggal színesítenek.

II.1.4. Érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia fogalma először az 1960-as években bukkant fel, de önálló kutatási területté csak 1990-től vált, elsősorban P. Salovey és J. D. Mayer munkásságának köszönhetően. E két szerző a következő módon definiálja ezt a képességet: az a képesség, mely az érzelmek érzékelése, hozzáférése és felidézése által segíti a gondolkodást, valamint az érzelmek megértésének és az érzelmek gondolkodás általi irányításának képessége, melyeknek célja az érzelmi és intellektuális kiteljesedés (Mayer–Salovey 1997: 5).⁵

A definíció alapján Mayer és Salovey több csoportra osztja az érzelmi intelligenciában fellépő képességeket, melyek lényegileg két személyes képességhez kötődnek: az empátiához és az önismerethez.

Az érzelmi intelligencia iránt manapság rendkívül nagy az érdeklődés. Ebben jelentős része van Daniel Goleman, egy pszichológus-újságíró 1995-ben megjelent *Emotional Intelligence* című könyvének. Noha Goleman Mayer és Salovey munkájából indult ki (lásd pl. Jármái 2005), műve tudományos megalapozottsága kétségbe vonható. Ennek ellenére a könyvnek nagy érdeme – a fogalom népszerűsítésén túl –, hogy először teremtett kapcsolatot az érzelmi intelligencia és az intézményes oktatás között, utat nyitva ezáltal az ez irányú kutatások előtt.

Az érzelmi intelligencia iskolai fejlesztését érintő vizsgálatok Mayer és Cobb (2000) szerint egyelőre kevés eredményt tudnak felmutatni. A szerzők szerint az út a művészeti alkotások megfelelő módon való tanulmányozásán keresztül vezet ennek a képességnek erősítése felé. Ezzel szemben Weare (2004) szerint igen sokféle hatékony fejlesztő program létezik, melyek közös jellemzője, hogy a konkrét technikákon, és egy-egy tanórán túlmenően az egész iskola-szervezetet bevonják a fejlesztésbe.

II.2. Nyelvtanítási módszerek és személyiségfejlesztés

A személyiségfejlesztés iránti napjainkban tapasztalható érdeklődés velejárója az érzelmek felé irányuló figyelem felélélnkülése, ami az emberi lény holisztikusabb látásmódjához vezet. Mivel ez a jelenség a nyugati kultúra több területén is észlelhető, egyes szerzők paradigmaváltásról beszélnek, mely a nyelvoktatást is érinti (Arnold 1999).

Az érzelmek nyelvtanításba való beépítésének fontosságát már korábbi módszerek is hangsúlyozták (az 1970-es évektől kezdve): Curran közösségi módszere (Community Language Learning), a humanista módszer, a néma módszer (The Silent Way), vagy a

szuggesztópédia és a cselekedtető módszer (Total Physical Response Method). Közülük most azokról lesz szó, melyek az érzelmek bevonása által határozottan a tanulók személyiségének fejlesztését veszik célba. Ezt követően a drámatechnikák vizsgálatára kerül sor.⁶

II.2.1. A humanista irányzat

A humanista irányzat Carl Rogers 1960-as évek-beli személyközpontú pedagógáján alapul. Rogers (1999) szerint az iskola alapvető feladata olyan egyének nevelése, akik a környezeti változásokra kreatív módon képesek reagálni, valamint annak a folyamatnak az elősegítése, mely által a tanulók minél közelebb kerülhetnek a „teljességgel funkcionáló”, azaz nyitott, állandó fejlődésben lévő, önmagával és az őt körülvevő környezettel harmóniában élő személy ideáljához.

Az egyetlen fajta értelmes tanulás Rogers szerint az, melyet a tanuló a saját életéhez tud kötni, melyben aktívan részt vesz, nemcsak az eszével, de az érzelmeivel is.

A tanár szerepe a *tanulás* folyamatának *elősegítése*, melyet úgy érhet el, hogy nagy fokú szabadságot biztosít a diákoknak, akik maguk határozzák meg, hogy miről szeretnének tanulni. A tanulók saját magukat értékelik, és ezáltal megtanulnak felelőssé válni saját munkájukért. Ennek eredményességéért a tanárnak el kell fogadnia a diákokat olyanoknak, amilyenek, szemlélyes kapcsolatot kell kialakítania mindegyikükkel, és bizalomteli légkört kell teremtenie. Rogers három olyan tanári attitűdöt határoz meg, melyek létrehozhatják ezt a fajta légkört: az empatikus figyelmet és megértést, az őszinte, álarc nélküli magatartást (realness), valamint a diákokba, és ezen túlmenően az emberi természetbe vetett bizalmat.

Erre a segítő kapcsolatra és bizalomteli légkörre épül Curran *közösségi módszere*. Itt a tanulás menetét az egymást segítő csoport (6–12 fő) tagjai közti interakciók határozzák meg. Curran (1972) pedagógiai modelljében az ember egységes – érzelmi-értelmi – mivoltát hangsúlyozza, és olyan technikák kidolgozására törekszik, melyek a tanulásba a teljes személyt bevonják. Tankönyvet nem használnak, a tanulók szabadon kommunikálnak egymás között. Kezdetben anyanyelven szólal meg az, akinek mondanivalója van. A tanár a háta mögé áll, és a tanult nyelvre lefordítva a fülébe súgja, amit a tanuló mondott. A tanuló ezt néhányszor elismétli, és ha már jól megy, magnóra veszik. Később az óra folyamán visszahallgatják a beszélgetés egy részét, és megbeszélik. A tanár néhány nyelvtani magyarázatot ad, majd a tanulók szabadon tehetnek fel kérdéseket. Haladó szinten kis csoportos beszélgetések is felváltják az egész csoportos munkát. Színdarabokat írnak, melyeket elő is adnak bábokat használva. Ezen kívül humanista technikákat is alkalmaznak.

A közösségi módszerrel ellentétben a humanista módszernek ma is számos követője van⁷. Ez a módszer azonban nem takar egységes rendszert: noha a célok alapjában véve azonosak, az alkalmazott eljárásokat illetően igen nagy eltérés figyelhető meg a különböző értelmezések között. Ezeket egybevetve megállapítható, hogy a humanista módszer sikere rendkívüli mértékben függ az alkalmazási körülményektől, tehát a csoport összetételétől, a tanulók életkorától és motivációjától, a tanulási időtartamtól stb.

A fenti módszerek (valamint a nyelvészeti pszichodramaturgia) közvetlen módon és igen mélyen vonják be a tanulók érzelmeit és személyiségét a tanulásba, megnehezítvén ezáltal a részvételt azon egyének számára, akik a személyes szférát és a tanulási helyzeteket szívesebben választják külön.

II.2.2. Drámatechnikák

Ezzel ellentétben a *drámatechnikák*, melyeknek szintén alapvető jellemzőjük, hogy a tanulók személyiségét bevonják a tanulásba, ezt alapvetően más módon teszik: egy közvetítő helyzet segítségével adnak alkalmat a tanulóknak arra, hogy az *ezzel a helyzettel kapcsolatos* tapasztalataikat, érzéseiket kifejezésre juttathassák, és nem készítik őket arra, hogy lépten-nyomon megosszák másokkal, mit gondolnak saját magukról és társaikról.

A gyakori téves értelmezésekkel ellentétben a *drámatechnikák és a színház élesen elválnak egymástól*. Noha a drámatechnikák eredete a színházi munkamódszer, a hangsúly nem egy majdani produkción, és ennek értelmében drámaszövegek memorizálásán és gyakorlásán, hanem a pillanatnyi fejlesztési folyamaton van. A tanulók nem egy másik ember bőrébe bújnak bele, hanem egy meghatározott helyzetben saját maguk érzései és gondolatai szerint reagálnak.

A drámatechnikák rendkívül alkalmas módszereknek bizonyultak arra, hogy az idegen nyelvi szóbeli kommunikációs képességeket fejlesszék (Stern 1980; Hayes 1984). Ez a kommunikációban résztvevő különböző pszichológiai faktorok (pl. önismeret, empátia, önbizalom, önbecsülés, spontaneitás, motiváció) működésének erősítésén alapszik.

A drámatechnikák az egyszerű érzékszervi megfigyelésektől a párbeszéd- vagy egyéb szövegtörödékek értelmezéséin át az improvizációkig igen széles skálán mozognak. Egyik legalapvetőbb jellemzőjük az, hogy az általuk megteremtett helyzet *értelméből* indulnak ki, információt adva a helyzetet éltető körülményekről, nemcsak földrajzi és időbeli szempontok alapján, hanem a személyközi viszonyokat, valamint a helyzetben résztvevők fizikai és lelkiállapotát is tekintve véve. Emellett az információk közlése annak a szempontnak a figyelembevételével történik, hogy a képzelet beindításához bizonyos mértékű információ mindenképp szükséges, a túlzott mennyiségű ismeret azonban meggátolhatja a fantázia szabad szárnyalását.

A drámatechnikák – mint az összes eddigi módszer – alkalmazásakor fontos a bizalomteli, feszültségmentes osztálytermi klíma, valamint a kölcsönös bizalomra épülő tanár–diák viszony. A korábban említett módszerekkel ellentétben azonban a tanárnak itt határozottan domináns szerepe van az óra tervezésének és levezetésének tekintetében.

II.3. Általános és nyelvtanulási motiváció-elméletek

Számos motiváció-elmélet létezik, mind az általános pszichológia, mind a nyelvtanítás területén. Ez a fejezet egyrészt azt vizsgálja, hogy melyek azok az elméletek, melyek a személyiségfejlesztés dimenzióját is magukban foglalják, másrészt, hogy a nyelvtanulási motiváció-kutatás irányát mely uralkodó nézetek határozzák meg manapság, harmadrészt, hogy melyek azok az elvek, amiket mindenfajta tanítási program kidolgozásakor érdemes figyelembe venni.

II.3.1. Általános motiváció-elméletek

A személyiségfejlesztéssel kapcsolatba hozható motivációs elméletek az önmegvalósítás (self-realization, growth) irányzatba sorolhatók. Ez az irányzat azon az elgondoláson alapul, hogy a pszichikailag egészséges egyéneknek alapvető szükségletük van arra, hogy belső lehetőségeiket megvalósítsák. A „growth”-irányzat első fontos elmélete Maslow (1970) késztetések és szükségletek hierarchiájának jól ismert elmélete.

Egy későbbi, a nyelvtanításra is nagy hatással lévő elmélet, mely a „growth”-irányzatot követi, Deci és Ryan (1985) önmeghatározás-elmélete (self-determination theory). E szerint az elmélet szerint három alapvető pszichikai szükséglet támasztja alá az emberi motivációt: a kompetencia, az autonómia és a személyes kötődés (relatedness) igénye. Egy cselekvés annál inkább önmeghatározott, minél inkább teljesülnek végzésekor ezek az igények. Deci és Ryan a teljesen önmeghatározott cselekvést nevezi belsőleg motiváltnak (intrinsic motivation). Az eszközös (extrinsic) motiváció négyféle altípusára az önmeghatározás különböző fokai jellemzőek, de ezek sosem érik el a belső motiváció önmeghatározási fokát.

Egy harmadik, önmegvalósítás szükségességét hangsúlyozó elmélet – melynek hatása jócskán túllépett a pszichológiai szakmai körökön, és mely erősen kapcsolódik a belső motiváció fogalmához – Csíkszentmihályi Mihály *flow*-, vagy áramlat-elmélete. A flow fogalma egy olyan különleges tudatállapotra utal, amelyet akkor tapasztal egy személy, ha egy tevékenységbe teljes mértékben belevonódik, közben azt érezvén, hogy ez semmilyen erőfeszítést nem kíván tőle (Csíkszentmihályi 1997). Abban az esetben, ha egy egyén gyakorta érez csúcscélmenyt, pszichikai léte általánosságban jobb minőséget érhet el.

A fenti elméletek a jelenlegi tanulmány szempontjából a következő okok miatt lényegesek: egyrészt a személyiségfejlesztés fontosságát más oldalról támasztják alá, mint az eddig vizsgált területek. Másrészt azt sugallják, hogy mindenfajta tanulás – így a nyelvoktatás is – sikeresebbé válik, ha a tanulási helyzetek lehetővé teszik az önmegvalósítási szükségletek kielégítését is. Harmadrészt az önmegvalósításnak kedvező helyzetek részletes leírásával gyakorlati útmutatást is adnak az effajta helyzetek megalkotásához.

II.3.2. Motiváció a nyelvtanulásban

Az 1990-es évektől a motiváció-kutatások középpontjába az osztálytermi keretek között történő nyelvtanulás került, annak az általános meggyőződésnek következtében, miszerint az osztálytermi faktoroknak sokkal nagyobb a motivációra gyakorolt hatása, mint azt azelőtt vélték (Dörnyei 2003).

A jelenlegi elméleti törekvések egy része a nyelvtanulásban közrejátszó komponensek minél teljesebb palettájának megalkotására irányul. Az elmúlt néhány év tendenciája az is, hogy a motiváció-kutatások egyre közelebb kerültek a gyakorlathoz. Ez azért is kívánatos, mivel az a terület, mely a tanárokat valójában érdekli, nem is annyira maga a ‘motiváció’ természete, hanem a különböző technikák és stratégiák, melyek által a tanulókat motiválni lehet⁸ (Dörnyei 2001:16).

A különböző, motivációs stratégiákat javasoló tanulmányokban három gyakorta előforduló tényező figyelhető meg: az osztálytermi klíma (szorongásmentes, pszichikai biztonságot nyújtó, valamint kölcsönös bizalmon és tiszteleten alapuló tanár–diák viszony), a feladatok (érdekes, változatos, személyre szóló) és a tanári visszajelzés (informatív, diszkrét módon kommunikált) természete. Ezek mindegyike a belső motiváció fokozása által hivatott a nyelvtanulási kedvet növelni.

III. Tanítási kísérlet és ennek hatás-elemzése

III.1. Francia nyelvtanítási program

Az előző fejezetek elméleti kereteire támaszkodva egy olyan francia nyelvtanítási programot dolgoztam ki, mely a magyar gimnáziumok struktúrájába beilleszthető, de amely egyúttal meghaladja ennek határait. Az intézményes oktatás körülményeinek figyelembevétele azért lényeges, mert a személyiségfejlesztést is célba vevő nyelvtanítási módszerek gyakori tendenciája egyfajta „szélsőségesség”, mely miatt sok tanár irreálisnak tartja középiskolai alkalmazásukat.

A program elsődleges jellemzői azok a speciális feladatok, melyek a személyes képességek fejlesztésére irányulnak. Ezeknek alapja az, hogy képesek legyenek felkelteni a résztvevők érdeklődését, és hogy aktívan belevonják őket a tanulásba, lehetőséget adva érzelmeik, gondolataik kifejezésére. A feladatok nagy része *indirekt* módon, pedagógiai értékkel rendelkező témák segítségével biztosítja ezt. Így gyakran épülnek a feladatok a francia kultúra különböző területeire, melynek személyiségfejlesztő hatása kevéssé érvényesül a nyelvtanításban. Különös hangsúly kerül a művészetekre, mely nem leíró módon, megtanulandó tényanyagként kerül a tanulók elé, hanem lehetőséget adva nekik arra, hogy köztük és a kiválasztott műalkotás (képzőművészet, zene, építészet ...) között közvetlen kapcsolat jöjjön létre, mely esztétikai élményt válthat ki belőlük. A művészet ilyen módon való megközelítésének pozitív hatásait az esztétikai nevelés elvei nagy mértékben alátámasztják (Zrinszky 2001).

A program feladatai a gimnáziumok nagy része által ma használt *France Euro-Express* című tankönyv témakörei köré csoportosulnak, a tanár belátására bízva, hogy a tankönyv mely feladatait helyettesíti a speciális gyakorlatokkal.

Nyilvánvaló (már csak a II. részben vizsgált területek alapján is), hogy az alkalmazott technikák csak szorongásmentes, felszabadult osztálytermi klímában működhetnek hatásosan, ahol a csoport összetart, és ahol a tanár és a diákok közt bizalommal teli viszony áll fenn.

Azonban azt is szükséges kiemelni, hogy a középiskolai tanulás nem önkéntes jellege igazolhatja olyan pillanatoknak a létjogosultságát, amikor a diákokra nyomás helyezkedik, amikor a tanár véleményük megkérdezése nélkül dönt, vagy amikor versenyhelyzetben kell teljesíteniük. Ezeknek a szituációknak a helyénvaló alkalmazása segít abban, hogy a kevésbé feszes órai hangulat mögött egy mindenki által tiszteletben tartott rend húzódjon meg, és hogy az eredeti tanár–diák szerepek ne cserélődjenek fel.

III.2. Hipotézisek

A hipotézisekben a fent vázolt francia nyelvtanítási program azon kívánt hatásait fogalmaztam meg, melyek a kísérleti tanítás realitásában ellenőrizhetőek voltak.

1. A francia nyelvtanítási program pozitív változásokat fog előidézni a tanulók empátiája terén.

2. A program meg fog teremteni olyan feltételeket, melyek a tanulói kreativitás fejlesztéséhez szükségesek.

3. A program (a feladatok és az osztálytermi klíma) motiválni fogja a diákokat arra, hogy tanulják a francia nyelvet.

4. A program szerint tanuló diákok legalább ugyanolyan jó írásbeli eredményeket fognak elérni francia nyelvből, mint a kontroll-csoport tagjai.

III.3. Tanítási kísérlet

A tanítási kísérlet a budapesti Szent Margit és Eötvös József gimnáziumok egy-egy teszt csoportját és egy-egy kontroll-csoportját érintette. A kísérlet másfél évig tartott. A Szent Margit Gimnáziumban két elsős (14 éves), a francia nyelvet kezdő szintről, általam heti három órában tanított csoport vett részt a kísérletben. A fenti program szerint tanuló teszt csoport 18 főből állt, a kontroll-csoport pedig 15 főből.

Az Eötvös Gimnáziumban a program szerint tanuló másodikos (15 éves) teszt csoportot (16 fő) és a kontroll-csoportot (15 fő) két különböző tanár tanította franciára. Ezek a tanulók is heti három órában tanulták a francia nyelvet.

Megjegyzendő, hogy az empátia alakulásának felmérésekor a teszt csoportok osztálytársai alkották a kontroll-csoportokat, a tanári változók csökkentése érdekében.

III.4. A nyelvtanítási program hatás-elemzése

III.4.1. Empátia

Az empátia alakulásának mérése a kísérlet elején és végén felvett Mehrabian–Epstein kérdőívek eredményeinek elemzése szerint történt. Ebben a vizsgálatban 69 diák vett részt, akik az alábbi táblázat szerint oszlottak meg nem, iskola és kísérleti státusz (teszt-csoport tag vs. kontroll-csoport tag) szerint.

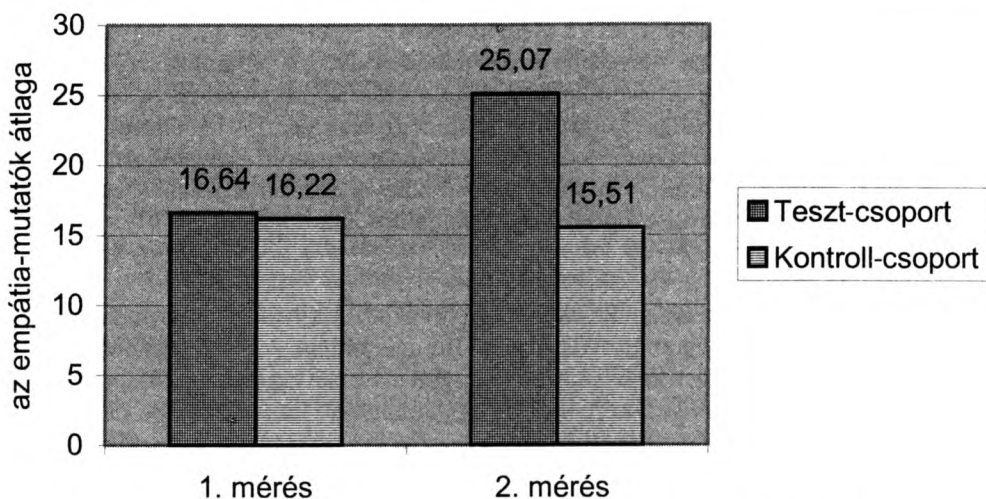
1. táblázat: az empátia-vizsgálatban résztvevő tanulók megoszlása

	fő	%
Fiú (sex=1)	25	36
Lány (sex=0)	44	64
Total	69	100
Szt Margit (iskola=1)	36	52
Eötvös (iskola=0)	33	48
Total	69	100
Teszt csoport (teszt=1)	28	41
Kontroll csoport (kontroll=0)	41	59
Total	69	100

A különböző csoportok empátia indexei átlagának összehasonlítása a független mintás Student féle T próbával történt. A bizonyosság megerősítése érdekében a T próba robusztus változata, a Mann–Whitney féle próba is alkalmazásra került, bár a T próba alkalmazási feltételei mindenhol teljesültek. Az 1. ábra a két mérés eredményeit mutatja.

Az empátia index változásának átlaga a teszt-csoportban 8,43 a kontroll-csoportban viszont $-0,71$ volt. A T-próba végrehajtása után ($t=-3,87$, $df=67$) $p=0.001$ szinten elvethető volt az a nullhipotézis, hogy a teszt-csoportban és a kontroll-csoportban mért empátia index különbségek átlagai egyenlők. Elfogadható volt viszont az az alternatív hipotézis mi szerint a teszt csoport esetén szignifikánsan többet nőtt az empátia index, mint a kontroll-csoport tagjainál. A Mann–Whitney teszt ugyanerre az eredményre vezetett $p<0.001$ szinten.

Noha az eredmények arra mutatnak, hogy a teszt-csoportnál szignifikánsan nőtt az empátia, míg a kontroll-csoport tagjainál nem, az első hipotézis teljes elfogadása továbbbi, a tanár empátiát befolyásoló hatására irányuló vizsgálatot kívánna. A tanári személyiség jelentőségének tudatában nem zárhatjuk ki azt, hogy a pozitív változás nem



1. ábra. Az empátia mutatók változása a kísérleti és a kontroll-csoportokban

csak a program hatására történt, hanem részben a tanár természetéből adódott. Ezt a vizsgálatot azonban a kísérlet folyamán fellépő nehézségek miatt nem lehetett elvégezni.

III.4.2. Motiváció és kreativitás

Ennek a két területnek a vizsgálatát a kísérleti tanítási program időszakának végén kérdőívek segítségével végeztem. Egy évvel később pedig interjúk alapján mértem fel azt, hogy a program mely jellemzői maradtak meg legerősebben a diákok emlékeiben.

Mivel a létező kreativitás-tesztek validitása igen vitatott (pl. Feldhusen–Goh 1995; Gardner 2001), a kreativitás mérésénél biztosabb eljárásnak tűnt egy lépést visszalépni, és azt vizsgálni, hogy vajon jelen voltak-e olyan feltételek az órákon, melyek a kreativitás fejlődését elősegítik. A felmérés így egyrészt arra irányult, hogy a program feladatai felkellették-e a diákok érdeklődését, ami nélkülözhetetlen ahhoz, hogy kifejtsék kellő hatásukat; másrészt arra, hogy az osztálytermi klíma diákok általi leírásakor szerepeltek-e a fentebb említett, kreativitásnak kedvező jellemzők (pl. biztató, szorongásmentes légkör, kockázatvállalás lehetősége, minden tanuló figyelembe vétele stb.).

Mivel a harmadik hipotézis a kísérleti tanítási program feladatainak és az osztálytermi klímának hatásaira irányult, ezért célszerű volt ezt a területet a kreativitással együtt vizsgálni.

A kérdőívek és interjúk adatainak elemzése alátámasztja a második és a harmadik hipotézis érvényességét. A program feladatait a teszt-csoport tagjai nagy érdeklődéssel és élvezettel hajtották végre. Az osztálytermi klíma megítélése egyértelműen pozitív volt. A tanulók válaszaikban rendszeresen utaltak olyan faktorok órai jelenlétére, melyek a motivációra és a kreativitásra egyaránt kedvezően hatnak. A franciaórákat a többi órához képest felszabadultabb légkörűnek, szorongásmentesnek érezték. Úgy vélték, hogy összetartás volt a csoport tagjai között. A kontroll-csoport tagjai is pozitívan ítélték meg a francia órákat, de a felsorolt okok sokkal szélesebb skálán mozogtak, mint a teszt csoportnál, ahol egyértelműen a feladatok típusa és az órai hangulat miatt kedvelték a francia órákat.

Az interjúk nyelvi elemzése arra a következtetésre vezet, hogy a teszt-csoport tagjai számára elevebb, és személyesebb emlék maradt a kísérleti program szerinti francia tanulás. Amíg a teszt-csoport 14 megkérdezett tanulója 29 alkalommal beszélt egyes szám első személyben, addig a kontroll-csoport 6 diákja csak 5-ször használta ezt az igealakot. A melléknevek és határozószavak használata hasonló különbségre mutat: a teszt-csoport megkérdezettjei 33 különböző melléknevet és határozószót használtak 75 alkalommal, amíg a kontroll-csoport 6-ot, 25 alkalommal.

III.4.3. Nyelvi felmérés

A diákok írásbeli nyelvhasználati készségét egy rövid, száz szavas fogalmazással mértük le a kísérlet elején és végén az Eötvös József Gimnáziumban. Az első felmérés témája választásuk szerint egy nagyon jó, vagy egy nagyon rossz hétvége volt, a második pedig egy DELF-munkafüzetből vett kép, melyen egy rohanó nő látható, akinek papírlapok hullanak ki a táskájából. A szóbeli nyelvi készségeket nem tartottam szükségesnek felmérni, mivel a program számos drámatechnikai elemet tartalmaz, melyek elismerően pozitívan hatnak a szóbeli kifejezőkészségre (Stern 1980; Early–Tarlington 1982).

A fogalmazásokat két francia tanár javította ki, nyelvtani, helyesírási és a felhasznált szókincs szempontjai szerint. Így minden tanuló három jegyet kapott a fogalmazására, a szokásos 1–5-ig terjedő osztályzási rendszer alapján.

A két csoport eredményei nem mutattak lényeges eltérést a kísérlet elején. A kísérlet végén a teszt-csoport szókincse a kontroll-csoporténál jobbnak bizonyult, a többi két területen elhanyagolható a felmérés eredményeinek különbsége. Elmondható tehát, hogy a program szerint tanuló diákok nem szenvedtek hátrányt a francia írásbeli készségek elsajátítása terén, sőt gazdagabb szókincsre tettek szert.

Összegzés és távlatok

Abból a megállapításból kiindulva, hogy az iskola egyik alapvető nevelési feladata, a személyiségfejlesztés, általánosságban elhanyagolt, ez az értekezés azt vizsgálta, hogy milyen lépéseket tehet a gimnáziumi nyelvtanár ennek a kedvezőtlen helyzetnek javítása érdekében.

Annak ellenére, hogy egyre szélesebb körben elismert ez a probléma, a magyar állami oktatási szektorban nem bővelkednek az elméletileg megalapozott gyakorlati megoldási javaslatok. Ennek okai részben az oktatás történelmi orientációjában, részben a jelenlegi iskolarendszer szerkezetének és jellegének tényezőiben keresendő.

A személyiségfejlesztés iskolai megvalósításának szükségességét több tudományterület kutatási irányvonalai és eredményei is alátámasztják. A „pozitív”, vagy „növekedési” (growth) motivációs elméletek népszerűsége (önmeghatározás-, flow-elmélet), a kreativitás kutatásának fellendülése az 1990-es évektől, vagy az érzelmi intelligencia konceptualizációja és egyre szélesebb körű vizsgálata mind ehhez az irányvonalhoz tartoznak.

A személyiségfejlesztés és az érzelmi tényezők figyelembevétele a nyelvoktatásban nem új jelenség. A humanista pszichológia kialakulása óta az uralkodó nyelvtanítási módszerekkel párhuzamosan megfigyelhető egy olyan irányzat folytonossága, mely a nyelv elsajátítása mellett a személyiségfejlesztés dimenzióját is beépíti az elérendő célok közé, és az alkalmazott eljárásokat ennek megfelelően dolgozza ki. Ezeknek hatékonysága azonban nagy mértékben függ a tanulási körülményektől, és a középiskolai szer-

kezet nemigen kedvez alkalmazásuknak. A drámapedagógia módszerei – melyek eleve az iskolai környezetben való alkalmazás elvében születtek – kivételt képeznek e téren. Ezért az általam kidolgozott nyelvtanítási program nagy mértékben támaszkodik drámatechnikákra. Ezen kívül a tárgyalt négy alapvető személyes képesség fejlesztésére irányuló technikákból is átvettem a program feladatainak összeállításakor. A feladatok jó része a francia kultúrából meríti témáját, különös tekintettel a művészetre, mely megfelelő formában fokozni képes a fejlesztő hatásokat.

A program a vizsgált kutatási területek általános orientációjával egyetértésben figyelmet fordít arra, hogy a személyiségfejlesztés csak szorongásmentes, kockázatvállalásnak kedvező, valamint jó tanár–diák kapcsolaton alapuló osztálytermi klímában működhet hatásosan.

A program hatására irányuló négy hipotézis validitásának vizsgálatát (empátia, kreativitás, motiváció és francia nyelv) két budapesti gimnáziumban másfél évig tartó kísérleti tanítás alapján végeztem. Az adatok feldolgozása alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a program motiváló hatással volt a diákok francia tanulására, valamint, hogy jelen voltak olyan feltételek, melyek kedvezőek voltak kreativitásuk fejlődéséhez. A program szerint tanuló diákok írásbeli francia tudása sem szenvedett hátrányt a hagyományos módszerekkel tanuló kontroll-csoporttal szemben. Noha a teszt-csoportok empátiája szignifikánsan nőtt a kísérlet végén, ennek a hipotézisnek validitását mégsem fogadtam el fenntartások nélkül, mivel a tanár esetleges személyes hatását nem állt módomban megvizsgálni. A tanári személyiség rendkívüli jelentősége miatt jövőbeli kutatásaimat ebben az irányban szeretném folytatni.

A hatékony tanárokat vizsgáló kutatások nagy része a kívánatos jellemvonások és magatartásformák listáját állítja fel. Ezeknek gyakorlatba való átültetésének lehetősége azonban igen kérdéses, márcsak azért is, mert a különböző viselkedésformákat (pl. lelkesedés) sokféleképpen lehet értelmezni, és azért is, mert a jó tanárok személyiség-típusai sokkal szélesebb skálán helyezkednek el, mint ahogy ezek a listák sugallják. Ezért a tanári hatékonyság növelésére alkalmasabbnak tűnik az a megközelítés – főleg abban az esetben, ha a tanulók személyiségének fejlesztése is célja egy tanárnak –, mely szerint ez a tanár saját személyiségének fejlesztése révén érhető el (Arnold–Brown 1999; Bagdy – Telkes 1999).

Ennek a fejlesztésnek az elsődleges helye a tanárképző intézményekben volna. Mint azt azonban az első részben érintettem, Magyarországon a tanárképzés elméleti és tantárgyspecifikus, a pedagógiai gyakorlat helyzeteinek megközelítésében döntő fontosságú személyes képességek semmilyen szinten nem kerülnek elő a képzés ideje alatt. Ahhoz, hogy az ebben az értekezésben leírt programhoz hasonló kezdeményezések széles körben kerüljenek alkalmazásra, és ne csak egy-egy tanári személyiséghez kötődjenek, a személyes készségek – különös hangsúllyal az interperszonális készségekre (empátia, érzelmi intelligencia) – tanárképzésbe való beépítése elengedhetetlen feltétel.

JEGYZETEK

¹ Ez azonban nem csak magyar sajátosság: számos külföldi szerző mutat rá saját országával kapcsolatban (lásd pl. Galisson 1997; Arnold – Brown 1999).

² Az 1995-ben közzétett Nemzeti Alaptanterv szerzői ezeket a célokat meg is fogalmazzák.

³ 2003-ban például Franciaországban, a Dunod kiadó főszerkesztője szerint 62%-kal több személyiségfejlesztés tárgyú könyvet adtak el, mint az előző évben (Gauthier 2004, 13.o.)

⁴ „the imaginative and emotional participation in another person’s experience.”

⁵ „The ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth.”

⁶ A személyiségfejlesztést hangsúlyozó irányzat részeként megemlítendő még a nyelvészeti pszichodramaturgia, melynek ismertetésére lásd Marlok 2005.

⁷ A humanista módszer, és a humanista technikák bővebb ismertetésére és kritikájára lásd Lovas, *in print*.

⁸ „For classroom practitioners the real area of interest is not so much the nature of ‘motivation’ itself as the various techniques or strategies that can be employed to *motivate* students.”

IRODALOM

- Anderson, C.–Keltner, B. (2002): The role of empathy in the formation and maintenance of social bonds, in: *Behavioral and brain sciences* 25, pp. 21–22.
- Arnold, J. (1999): *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Arnold, J.–Brown, H. D. (1999): A map of the terrain, in: Arnold, J. (szerk.): *Affect In Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1–24.
- Bagdy, E.–Telkes, J. (1999): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ballér, E. (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Baumgardner, A. H. (1990): To know oneself is to like oneself, *Journal of personality and social psychology*, 58, pp. 1062–1072.
- Bennett, M. (1998): *Basic Concepts of Intercultural Communication*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine.
- Brown, H. D. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching*, Addison Wesley Longman, White Plains, NY.
- Buda, Béla (1998): *Empátia... a beleélés lélektana*, Ego School BT. Budapest.
- Chambers, G.N. (1999): *Motivating language learners*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Cole, D. G., Sugioka, H.L., Yamagata-Lynch, L.C. (1999): Supportive classroom environments for creativity in higher education, in: *Journal of Creative Behavior*; n°4.
- Curran, Ch. (1972): *Counseling-learning*, Grune & Stratton, New York.
- Csapó B. (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, n°12, pp. 4–13.
- Csikszentmihályi, M. (1996): *Creativity*, HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csirmaz, M. (2000): Meztelen a király?, in: *Új Pedagógiai Szemle* 1, pp. 15–23.
- Csiszárík, J. – Csonka, Cs. – Gádor, A. – Trencsényi, L. (1999): Válogatás a körkérdésre adott rövidebb válaszokból, in: *Új Pedagógiai Szemle* 12, pp. 36–41.

- Deci, E. L.–Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York.
- Dörnyei, Zoltán (2001): *Teaching and Researching Motivation*, Longman, London.
- Dörnyei, Zoltán (2003): Attitudes, orientations and motivations in language learning: advances in theory, research and applications, in: *Language Learning* 53, supplement 1, pp. 3–32.
- Early, M.–Tarlington, C. (1982): Off stage: informal drama in language learning, in: *Humanistic approaches: an empirical view*, ELT documents, 113, The British Council, London.
- Eisenberg, N.–Strayer, J. (1987): *Empathy and its Development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Felkai, L. (1993): *A magyar nevelés története*, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Fleming, M. (1998): Cultural awareness and dramatic art forms, in: Byram, M. – Fleming, M. (szerk.): *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 147–157.
- Galisson, R. (1997): Problématique de l'éducation de la communication interculturelles en milieu scolaire européenne, in: *Etude de Linguistique Appliquée*, n° 106, pp. 141–160.
- Gardner, H. (2001): *Les formes de la créativité*, Odile Jacob, Paris.
- Gauthier, U. (2004): Développement personnel – La nouvelle quête du mieux-être, in: *Le Nouvel Observateur*, 8–14 janvier, pp. 8–14.
- Goleman, D. (1995): *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York.
- Gyarmathy, É. (1999): Pszichológiai szempotok az iskolai képességfejlesztésben, in: *Új Pedagógiai Szemle* 12, pp. 27–31.
- Hayes, S. K. (1984): *Drama as a Second Language*, National Extension Colledge Trust, Cambridge.
- Houtz, J. C.–Krug, D. (1995): Assessment of creativity: Resolving a mid-life crisis, in: *Educational Psychology Review*, 3, pp. 269–300.
- Jármai, E. (2005): Az érzelmi intelligencia és az idegen nyelvi szaknyelvi kommunikáció, in: *Modern Nyelvoktatás*, szeptember, pp. 58–64.
- Jopling, D. A. (2000): *Self-knowledge and the Self*, Routledge, London.
- Kádár, G.–Szarvas, A. (1999): Önismeret a pedagógiai gyakorlatban, in: Vajda, Zs. (szerk.): *Pszichológia és nevelés*, Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 165–177.
- Kalliopuska, M. (1992): *Empathy – the Way to Humanity*, Pentland, Durham.
- Kreber, Z. (szerk.) (1997): Matadorok előnyben? – Kerekasztal-beszélgetés a szelekció ellentmondásairól a magyar iskolarendszerben, in: *Új Pedagógiai Szemle* 9, pp. 18–30.
- Lenoir, F. (2003): *Les métamorphoses de Dieu*, Plon, Paris.
- Lovas, E. (sajtó alatt): Az érzelmek „rehabilitálása” és a drámatechnikák nyelvórai alkalmazása, *Drámapedagógiai Magazin*.
- Marlok, Zs. (2005): Pszichodráma és nyelvtanulás, *Modern Nyelvoktatás* szeptember, pp. 65–71.
- Mayer, J. D.–Cobb, C.D. (2000): Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? in: *Educational Psychology Review*, n° 2, pp. 163–183.
- Mayer, J. D.–Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, P.–Sluyter, D. J.: *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Basic Books, New York.
- Mészáros, I.–Németh, A.–Pukánszky, B. (2003): *Neveléstörténet [L'histoire de l'éducation]*, Osiris, Budapest.
- Moghaddam, F.M. (1998): *Social Psychology: Exploring Universals across cultures*, Freeman and Company, New York.
- Nagy, J. (1996): És a nevelés tartalmával mi legyen?, in: *Új Pedagógiai Szemle* 1, pp. 9–19.
- Pervin, L. (2003): *The Science of Personality*, Oxford University Press, New York.
- Rogers, C. R. (1999): *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris.
- Runco, M. A. (2004): Creativity, in: *Annual Review of Psychology*, vol.55, pp. 657–687.
- Schneider, J. (2002): Relations among self-talk, self-consciousness, and self-knowledge, in: *Psychological Reports* 91, 807–812.
- Simonton, D. K. (2000): Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects, in: *American Psychologist*, January, pp. 151–158.

- Stern, S. L. (1980): Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective In: *Language Learning*, n° 30, juin, pp. 77–97.
- Szabó, L. (2000): Az iskolának nevelnie is kell, in: *Új Pedagógiai Szemle* 1, pp. 24–28.
- Weare, K. (2004): *Developing the Emotional Literate School*, Paul Chapman Publishing, London.
- Williams, M.–Burden, R.L. (1997): *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wilson, T. D.–Dunn, E.W. (2004): Self-knowledge: its limits, value, and potential for improvement, in: *Annual Review of Psychology*, vol.55, pp. 493–518.
- Zrinszky, L. (2001): Az esztétikai nevelésről, in: *Új Pedagógiai Szemle* 12, pp. 11–21.
- Zsolnai, J. (1999): Képesség- és személyiségfejlesztés alulnézetből, in: *Új Pedagógiai Szemle* 12, pp. 13–15.

BORGULYA ISTVÁNNÉ, SOMOGYVÁRI MÁRTA ÉS
SÜMEGINÉ DOBRAI KATALIN

Tartalom- és szakismeret-alapú nyelvoktatás a felsőfokú gazdasági képzésben

Bevezetés

Olyan szakembereket képezni, akik a munkavégzéshez és egy idegen országban való boldoguláshoz megfelelő nyelvtudással rendelkeznek, ma sürgetőbb követelmény a magyar oktatásban, mint bármikor volt.

A felsőoktatásnak továbbra is nagy a felelőssége abban, hogy diplomásaink élni tudjanak az Európai Unióbeli tagságunk és általában a globalizáció nyújtotta lehetőségekkel, és a szűkülő pénzügyi feltételek ellenére keresnie kell a megoldásokat és módszereket a szakmák gyakorlását elősegítő nyelvtudás elsajátíttatására.

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán nem jelent merőben új módszert a tartalomalapú nyelvoktatás. Az Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék egy oktatócsoportja (Borgulya Istvánné, Metz Éva, Sümeginé Dobrai Katalin és Somogyvári Márta) a kilencvenes évek végén jelentették meg a *Bankkenntnisse I. és II.* tankönyvet, amely már címében is jelezte: itt nem hagyományos gazdasági szaknyelvi könyvet vesz a kezébe a nyelvtanuló. A könyv banküzemtant tanít német nyelven, de mivel szerzői felsőfokú gazdasági végzettségű nyelvtanárok, a didaktika felépítésekor egyszerre vettek figyelembe banki szakismeret-átadási és nyelvtanulási, nyelvgyakorlási szempontokat is. Innen vezetett az út a *Wirtschaftskennntnisse auf Deutsch* 2004-es megjelentetéséhez, (szerzői: Sümeginé Dobrai Katalin, Borgulya Istvánné, Renate Jakob és Mátyás Judit). E könyv a német Berufsakademie szakmai szintjén ad át gazdasági és gazdaságföldrajzi ismereteket úgy, hogy szem előtt tartja, a könyvet nem anyanyelvűek forgatják, hanem olyan egyetemi hallgatók vagy szakemberek, akik egyszerre gyarapítják szakmai és nyelvi ismereteiket. A szerzők tehát gazdasági és idegen nyelvi didaktizálási szempontokat ötvöztek munkájukban.

A „Világ – Nyelv Nyelv + Szakma felsőfokon” pályázat támogatását „Gazdasági kommunikáció az Európai Unióban – német nyelven” című programjuk nyerte el, amely az „Európa Unió – Üzleti tanulmányok” egy szakirányi modulját dolgozza ki német nyelven. A modulban tovább mélyül a szakmai tartalom. A modul tárgyai Európai Unió ismereteket: Az EU intézményrendszere és politikái; Az Európa-eszme története; Magyarország az Európai Unióban; a német nyelvű uniós országok (Németország és Ausztria) gazdaságföldrajzát; európai kultúra-ismereteket, továbbá üzleti tárgyalást foglalnak magukban.

Jelen írásunk a MANYE XV. kongresszusán 2005. április 9-én Miskolcon elhangzott előadásnak a bővített változata. (A szerzők.)

A tartalomalapú nyelvoktatás és a felsőoktatás

A második nyelv elsajátítása terén a *content-centered language learning / content based language instruction / integrated language and content instruction / content and language integrated learning* nem napjaink metodikai újítása. A „Content and Language Integrated Learning” és a „Content-Based Instruction” kérdésével egy nemrég publikált áttekintő tanulmány is foglalkozik (Trichter Borbála Mária 2005).

Németországban az 1960-as évek végén jelenik meg a kétnyelvűség a középiskolai tantervekben: bizonyos tartalmak, szakterületek ismeretei, mint a földrajz, a történelem, a politika, a társadalom-, állam-, gazdasági és kultúraismeretek a tanult idegen nyelven kerülnek be az oktatási programokba „Sachkundenunterricht” megjelöléssel. Céljuk a bilingvális és bikulturális kompetencia kialakítása. Ezekben az oktatási programokban, vagyis *a tartalomalapú nyelvoktatásban az elsajátítandó idegen nyelv ismeretközvetítőként, médiumként, olyan hordozóként jelenik meg, amely a szakismeret gyarapodását szolgáló tartalmak átvételét teszi lehetővé.* A nyelvsajátításnak az a lényege, hogy a tanulók a szakismeret megfogalmazásához szükséges kifejezőmód birtokába jussanak. Ezért elsősorban nyelvi struktúrák, adott témákhoz kapcsolódó szakkifejezések elsajátítása és a tartalmak szavakba öntésének gyakorlása a cél. A módszer hívei felhívják a figyelmet a terminológiai kétnyelvűség fontosságára, vagyis arra, hogy az idegen nyelven elsajátított terminológiával párhuzamosan el kell sajátítani a szakszavakat és -kifejezéseket az anyanyelven is¹ (Krechel 1995). A teljesítmény értékelésében a hangsúly a tartalmi oldalon van: a szakmai ismeret, a szakmai fogalmiság pontossága és a szaknyelvi terminológia képezik az értékelés lényegét.

A magyarországi két tannyelvű gimnáziumok ugyanezeket az elveket követik.

Krashen 1982-ben közzétett könyve az Egyesült Királyságban váltott ki érezhető hatást az integrált tartalom- és nyelvoktatásban, a nyelvsajátítás minden szintjén. Krashen szerint a második nyelv elsajátítása akkor a legsikeresebb, ha a feltételek azonosak az első nyelv elsajátításának körülményeivel, vagyis, ha az oktatás középpontjában a jelentés és nem a forma áll, ha a „nyelvi input” a tanuló szintjén vagy kissé afölött áll és, ha mód van arra, hogy a nyelvet szorongásmentes környezetben értelmes módon használhassák, például többlatudáshoz, új ismeretekhez juttat hozzá.

Crandall 1992-aben azt írja, hogy az amerikai iskolák minden szinten soknyelvűek, sokféle rassz és sok etnikum gyerekei keverednek az osztálytermekben. Ez tette szükségessé, hogy a nyelvi kisebbségekkel számolva olyan tanprogramokat dolgozzanak ki, amelyek integrálják a nyelv és a tartalmak/ismeretek átadását (Crandall 1992).¹¹

A középiskolai tartalmi alapú nyelvoktatásban a tananyag főként általános műveltségi szintű társadalomtudományi, földrajzi ismereteket tartalmaz és az idegen nyelv eme ismeretek megszerzésének eszköze. Oktatói nyelvtanárok, vagy nyelv- és szaktanárok együtt.

A felsőoktatásban a „tartalom” egyre mélyül, ezért megalapozott *szakismeret-alapú* nyelvoktatásról beszélünk. Hazai körülmények között a szakismeretek idegen nyelven történő elsajátítása arra a valós külföldi helyzetre hasonlít, amikor főiskolásaink, illetve egyetemistáink külföldi egyetemeken látogatnak órákat. Minthogy a hallgatói mobilitási programok következtében egyre több külföldi diák vesz részt hazai oktatási programjainkban, és így az előadásokon és szemináriumokon együtt tanulhatnak külföldiek és magyarok, az idegen oktatási nyelv természetes ismeretközlő és kommuni-

kációs eszközzé válik, eltűnik a nyelvoktatásnak az a mesterséges volta, amikor magyar anyanyelvű oktató és magyar anyanyelvű diákjai idegen nyelven kommunikálnak.

Több felnőttkori pszichikai adottság kedvezően hat a szakismeret-alapú nyelvoktatásra: a választott szakmához kötődő ismeretek elsajátítása erősen motiváló, a fiatal felnőttek otthonosan bánnak a korszerű információs technológiai eszközökkel, szívesen gyűjtenek forrásanyagot az Internetről, lelkesednek a multimédia előnyeért, élvezik a prezentációk előkészítése során az alkotó tevékenységet. Ennek köszönhetően nemcsak a szakismeret gyarapszik, hanem a nyelvsajátítás is eredményesebb.

A felsőfokú képzésben a szakismeretek átadásához a tudományterület mély ismeretére van szükség, ezért e módszer alkalmazása szigorú szakmai feltételeket támaszt. Míg a tartalomalapú nyelvoktatást jól felkészült nyelvtanárok végzik, a szakismeret-alapú nyelvoktatásra a kétdiplomás (nyelvtanári és valamely más diszciplína terén szerzett diploma birtokosa) a legalkalmasabb, aki egyszerre van birtokában az idegen nyelvi készségek fejlesztési módszereinek és a szakterület ismereteinek.

A szakismeret-alapú nyelvoktatás feltételei

Ahhoz, hogy a szakismeret-alapú nyelvoktatás hatékonyan működjön, a következő előfeltételeket kell biztosítani:

- Szükség van olyan *oktatókra*, akik *egyszerre rendelkeznek szakismeretekkel* a választott területen és az oktatáshoz szükséges *nyelvismerettel*. Ez olyan módon érhető el, hogy az idegen nyelven történő szaktárgyoktatásba a szaktanszékek (pl. Vállalatgazdaságtan, Pénzügy stb.) idegen nyelven előadóképes oktatóit vonják be. Nehézsége, hogy a szaktanszékek oktatói nem rendelkeznek nyelvoktatási képzettséggel, a szakismeret és nyelvsajátítás kettős célja így csak nyelvtanári közreműködéssel érhető el, ami növeli az oktatási költséget.

Történhet a szakismeret-alapú nyelvoktatás olyan módon is, hogy nyelvtanári végzettségű oktatók szereznek magas szintű, más diszciplínákhoz kötődő szaktantárgyi (például gazdasági, üzleti, biológiai, műszaki stb.) ismereteket. Ez egyszeri jelentős költséggel járó megoldás, hiszen egy második diploma megszerzését, igényes posztgraduális képzést tesz szükségessé.

Amennyiben a tartalomalapú nyelvoktatást az *információs technológia* lehetőségeinek kihasználására alapozzuk, az oktatókkal szemben alapvető elvárás, hogy rendelkezzenek a szükséges *eszközhasználati jártasságokkal*.

- Fontos előfeltétel a *tananyagok* biztosítása, a célt szolgáló megfelelő tananyagok előkészítése. Az elektronikus segédanyagpark kiépítése induláskor rendkívül időigényes, később is folyamatos „karbantartást” igényel, de a befektetett munka megtérül az eredményesség révén.
- A Világ – Nyelv pályázati kiírásban (is) előnyben részesített multimédiás alkalmazásokra, elektronikus segédanyagokra építő módszer bevezetéséhez *megfelelő technikai infrastruktúrára van szükség*. Ebbe beletartozik a tantermek felszereltsége Power Point vagy más elektronikus szemléltetést lehetővé tevő berendezéssel (LCD projektor), Internet-csatlakozással, egyéb szemléltető eszközökkel.
- Továbbá szükség van *a szakismeret-alapú nyelvoktatást lehetővé tevő hallgatói célcsoportokra*, akik elegendő szaktárgyi ismerettel és megfelelő szintű nyelvtudással rendelkeznek.

A fejlesztő team a koncepciót a húsz éves egyetemisták életkori pszichikai sajátosságaira építve dolgozta ki, amely feltételezi, hogy

- az egyetemisták motiváltak szakismeretek megszerzésében, bővítésében;
- rendelkeznek olyan szakismereti alapokkal, amelyekre további, mélyebb szakspecifikus ismereteket építeni lehet;
- képesek a magyar és idegen nyelven szerzett ismeretek szintézisére;
- nyitottak az új tanulási módszerek iránt;
- hozzáértéssel és érdeklődéssel kezelik az elektronikus adathordozókat;
- erősen motiváltak Internetes anyagok gyűjtésében és feldolgozásában;
- szakmai karriertervezésük motiválja őket prezentációs és vitakészségük fejlesztésében;
- rendelkeznek olyan szintű idegennyelv-tudással, amely lehetővé teszi szakismeretek elsajátítását és a szakismeret elsajátításával párhuzamosan összetettebb idegen nyelvi kommunikációs készség fejlesztését.

A „Gazdasági kommunikáció az Európai Unióban – német nyelven” című Világ – Nyelv projekt

A projekt azt tűzi ki célul, hogy a négy féléves képzés során a német modul keretében szakismereteket és készségeket sajátítsanak el a hallgatók, és ezzel párhuzamosan fejlesszék idegennyelv-tudásukat, ami jó esélyt biztosít az Európai Unió gazdasági folyamataiba történő bekapcsolódásra. A hallgatók a modul tantárgyait választva német nyelven ismerhetik meg az Unió intézményrendszerét és a közösségi politikákat, valamint az Unió működését; a német nyelvű uniós országok gazdasági földrajzát és gazdasági ismérveit; az európai nemzeti, gazdasági és vállalati kultúrákat, az egységes Európáról az évszázadok során kialakított eszméket, valamint gyakorlatot szereznek német nyelven kis előadások tartásában, nyilvános szereplésben, tárgyalásokban – megismerve a kultúrák közti kommunikáció buktatóit is.^{III}

A szakismeret-alapú nyelvoktatás eszközei és módszerei, a fejlesztendő kompetenciák és készségek

A projekt módszere összetett és változatosságot tart szem előtt. Ennek következtében többféle eszközt használ és a fejlesztendő készségek széles körét veszi célba.

Használ *autentikus célnyelvű* (a cél nyelven, anyanyelvi szerzők által anyanyelvi célcsoportnak írt) *tan-*, illetve *szakkönyveket*. Ezek az otthoni felkészülést, elsősorban a globális olvasást szolgálják. Az otthoni tanulmányozásra hétről hétre feladott anyagok 3–10 oldal terjedelműek.

Fontos eszköze az *Internet*, amely friss, specifikus információk, vizualizáló elemek: táblázatok, képek, mozgóképek letöltését és tanórai hasznosítását biztosítja. Az Internet-használat részben az otthoni feladatokhoz nélkülözhetetlen, részben beépíthető (a tanterem közvetlen csatlakozása révén) a tantermi foglalkozásba is. A linkeket a hallgatók sok esetben megkapják, sok esetben azonban nekik kell a kereső programok révén adatokhoz, információkhoz jutniuk.

Sajátossága az *intraneten* hozzáférhető saját *fejlesztésű multimédiás tananyag*, amely a tematikákon, a foglalkozások PP-s vázlatain túlmenően „szöveggyűjteményt” és glosszáriumot is tartalmaz.

A multimédiás megoldás alapelvei

A multimédia a tanároknak szóló tananyagok, segédanyagok és módszertani útmutatók kiadásához könnyen és költség-hatékonyan sokszorosítható megoldást kínál. A multimédia nagy előnye, hogy a könyveknél vagy füzeteknél sokkal több anyagot tartalmazhat, ezek az anyagok terjedelmükben is különbözőek lehetnek, s ez nem okoz különösebb gondot a szerkesztés során. A logikusan felépített kezelőfelület lehetőséget ad az egyes tantárgyak közötti gyors váltásokra, ezzel a tanár aktívan beépítheti a saját tantervébe a más tantárgyaknál már elsajátított, illetve később elsajátítandó anyagokat. A multimédia a mozgóképek segítségével bepillantást adhat a hallgatóktól elvárt produkciókba, akár egyes órák konkrét lefolyásába is. A számítógépes dokumentumok azoknak a tanároknak a munkáját könnyítik meg legjobban, akik számítógépen készítik el saját óravázlataikat, Internetről letöltött anyagokat és Power Pointos prezentációkat használnak.

A multimédia felépítése

A fenti elveken felül a multimédia szerkezete kialakításának legfontosabb szempontja az volt, hogy a tárgyat oktató tanár napi munkáját megkönnyíthessük. A multimédia tartalomjegyzék oldalról elérhető az egyes tantárgyak főoldalai, illetve minden oldalról elérhető a glosszár, amely az EU-val kapcsolatos terminológia német nyelvű értelmező szótáraként funkcionál. Az egyes oldalak főoldalai csak azokat a menüpontokat tartalmazzák, amelyek az adott tantárgyhoz szükséges dokumentumokat hívják be. Ezek közül minden tantárgynál megtalálható a tantárgyleírás és az egyes órák anyagát feldolgozó Power Pointos prezentáció, amelyet a tanár saját maga kibővíthet, vagy változatlan formában is felhasználhat. Tantárgyaktól függően találunk feladatokhoz, a tantárgy oktatását megalapozó metodológiához, további internetes linkekhez vezető oldalakat is.

A kommunikációs tantárgyak esetében két filmbejátszás érzékelteti az órákon elvárt hallgatói teljesítményt. Egy hallgató órai prezentációját, illetve egy anyanyelvi beszélővel folytatott rövid társalgást tartalmaz a multimédia. Ez a szegmens bemutat egy tanácsadást is, amelyben hallgatók egy csoportja ad felvilágosítást egy külföldi érdeklődőnek arról, hogy milyen lehetőségei vannak egy külföldi magán felsőoktatási intézménynek a magyar oktatási piacon való megjelenésre. Ennél a szituációnál a megérkezés, a köszöntés, a „small talk” fázisát több variációban is bemutatjuk.

A multimédia hozzáférhetősége

A multimédia webes felületen jelenik meg azért, mert így mindenki számára könnyen hozzáférhető, nincs szükség külön működtető programra és könnyen betölthető az egyetemi intranetes rendszerbe. A program használatakor egyedül a mozgóképes fájlok lejátszása okozhat gondot, de a legtöbb számítógépen könnyen frissíthető a Media Player a magasabb verziójú (legalább 10.0) programra.

A webes felület már ismert a felhasználó számára, hiszen nap mint nap mindenki használja a különböző böngészőprogramokat (Opera, Firefox, Explorer), s ez meggyorsítja a tananyaggal történő napi munkát is.

Kreativitást igénylő feladatok

Nagy szerepet kap a hallgatók órai szereplésében a *prezentáció*: a hallgatók hétről hétre *Power Pointos szemléltetéssel* kísért prezentációt tartanak. A megoldandó feladatok között sok az összehasonlító, az önálló vélemény alkotására készítő, így vitára alapot adó feladat. A vitakészség fejlesztése a kiemelt célkitűzések közé tartozik.

A munka a tanulási és nyelvgyakorlási módszerek széles kombinációjára épít: A ki-fejezetten tartalom-közvetítő tárgyak oktatása (mint Az Európa-eszme története) hagyományos előadás és szeminárium formában folyik. Itt nagy szerepe van a hallás utáni értésnek, az előadás-jegyzetelésnek, a globális olvasásnak. A legtöbb tárgy oktatása azonban állandó interaktivitást feltételez, amit globális szövegolvasás, tematikus információgyűjtés egyénileg felkutatott forrásokból, a szerzett információk rendszerbe foglalása, tömörítése, szakmai kérdések megválaszolása, képi, grafikus információk verbális értelmezése, verbális információk grafikussá alakítása előz meg, majd a tanórán esetbemutatás, videofelvétel-készítés, annak alapján önértékelés, valamint mások értékelése, önálló álláspontok kifejtése, ellentétes vélemények ütköztetése, érvelés, vita és további – a valós munkahelyzetekből kiinduló – feladatok megoldása történik.

A fejlesztendő kompetenciák összhangban vannak a célokkal, a szakismeretek és a nyelvtudás párhuzamos elsajátításával. A célok közé tartozik a szakmai kompetencia, a nyelvi és kommunikációs kompetencia, valamint az interkulturális kompetencia fejlesztése. A nyelvtudás fejlesztése magában foglalja a tartalomból következő szakmai szókincs elsajátítását, a globális olvasás, a prezentációs készség, a vitakészség, a szakmai kommunikáció készségének, a tárgyalási készségnek a kifejlesztését és magas szintre emelését.

A módszer előnyei és eredményei

A módszer számos előnnyel bír mind a szakismeretek, mind a nyelv elsajátítása vonatkozásában:

- A papíralapú tananyagoknak és az Interneten elérhető friss anyagoknak köszönhetően időtálló és naprakész információk megszerzésére egyaránt lehetőség van.
- A nemzetgazdaságok különbözősége alapot ad német, osztrák, más uniós tagállam és magyar egybevetésekre, így tágul a szakmai látószög.
- A feladatok végzése a kulturális különbözőségek megismerésére is jó lehetőséget nyújt.
- A szakismeretek elsajátítása együtt jár nyelvi, nyelvhasználati készségek fejlesztésével.
- Az információs technológiának köszönhetően tág lehetőség nyílik a vizualizálásra – ez élvezetesebbé, könnyebbé teszi az ismeretbefogadást. A képi információk verbalizálása révén az ismeretek tartósabban vésődnek be és a szakmai nyelv hatékonyabban sajátítható el.
- Az előadás jellegű és interaktív módszerű tantárgyak kombinálása a készségek széles körének fejlesztését teszi lehetővé.
- A hallgatók a web-oldalakat böngészve és kereső programokat használva rendszeres Internet-használókká válnak – német nyelven. Rutinosan bánnak a letölthető információkkal és tartalmilag, valamint (PP-s prezentációikat alkotva) a szerkesztésben is támaszkodni tudnak az Internet-adta lehetőségekre (pl. képi anyag átvétele).

- Az órák dinamikussá és élvezetessé tehetők.
- A tananyagok – részletes tanulási útmutató, számon kérő és ellenőrző anyagok kézbe adásával – kiválóan alkalmasak otthoni, távoktatásos tanulásra is, ez esetben azonban csorbát szenved a rendszeres közvetlen interakció, a bemutatásokra, élőszavas elemzésekre, vitákra csak a tömbösített konzultációk keretében nyílik mód.

Összefoglalás

A tartalomalapú nyelvtanítás megfelel a felnőtt nyelvtanulók intellektuális motiváltságának. A közgazdász hallgatók körében sikeresen alkalmazható. Az oktatást elektronikus segédanyagokra építve érdeklődést keltő, időtálló és naprakészen friss ismeretek átadására egyaránt mód nyílik. A nyelvelsajátítás nem tűnik öncélú, véget nem érő folyamatnak, az erőfeszítés azonnal „kézzel fogható” eredményt: új ismereteket hoz. A módszer további kreatív gyakorlati formákkal ötvözése (mint például a hallgatók német nyelvű nemzetközi diákszeminariumon részvétele, ennek keretében prezentációk tartása és szakmai vita folytatása, vagy tárgyalások szimulálása német anyanyelvű tárgyalópartnerekkel) valódi, természetes funkciójában teszi szükségessé a nyelvhasználatot és lehetőséget biztosít a kultúrák közötti különbségek megélésére és kezelésük gyakorlására. A hallgatók a módszerről és a tananyagokról nagyon pozitív értékelést adtak.

JEGYZETEK

I. A gyakorlat megerősítette, ha idegen nyelven történik a szaktudás elsajátítása, igen fontos a szakszavak és -kifejezések anyanyelvi megfelelőjének megtanulása is. A terminológia idegen nyelven történő elsajátítása ugyanis nem feltétlen teszi képessé a szakembert arra, hogy anyanyelvén is adekvát szakszavakat és kifejezéseket használjon.

II. Ez áll fenn a szerzők esetében, akik német tanári diplomájuk mellé felsőfokú gazdasági végzettséget, illetve tudományos (kandidátusi, illetve PhD) fokozatot szereztek a közgazdaságtudományok területén.

III. Vegyük mintául a „Wirtschaftsräume in der EU. II.: Österreich”, címu tantárgyat:

A kurzus alapvetően a következő forrásanyagokra épül:

1. papíralapú könyv (Langer - Spreitzer (2003): *Österreichs Wirtschaft von A-Z*. Linde Verlag, Wien); illetve
2. Ausztria aktuális gazdaságát bemutató grafikák, táblázatok, rövid információk, amelyek forrásai osztrák gazdasági periodikák, valamint az *Österreichs Wirtschaft im Überblick* (Wirtschaftstudio des Österreichischen Gesellschaft), ezeket elektronikus formában tesszük a hálózaton elérhetővé, illetve CD-én kapják meg a hallgatók;
3. Az Internetről letöltött gazdasági információk, statisztikák és elemzések.

IRODALOM

- Borgulya Istvánné, Metz Éva, Sümeiginé Dobrai Katalin (1999). *Bankkenntnisse I.* Budapest– Pécs: Dialóg Campus Kiadó
- Borgulya Istvánné (1999). *Bankkenntnisse II.* Budapest– Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Crandall, J. (1992). Content-centered instruction in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 111–126.
- Crandall, J. (1994). Content-Centered Language Learning. *CAL Digest*. 1994 január
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- Krechel, H.-L. (1995). Inhaltsbezogene Spracharbeit im bilingualen Sachfach „Erdkunde”. In: British Council /CREDIF/ Goethe Institut (szerk.) *Triangle*. Paris: Didier. pp. 95–122.
- Richter Borbála Mária (2005). Nyelvtanulás, ismeretek elsajátítása idegen nyelven: út az integrált tanterv felé. *Nyelvinfó*. vol. XIII. nr. 1. pp. 3–11.
- Sümeiginé Dobrai Katalin, Borgulya Istvánné, Jacob Renate, Mátyás Judit (2004). *Wirtschaftskennntnisse auf Deutsch*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Angolul tanuló diákok pragmatikai kompetenciájának fejlesztése

Egy empirikus kísérlet kvantitatív eredményei

Bevezetés

A pragmatikai kompetenciával foglalkozó kutatások többször is bebizonyították, hogy még a haladó nyelvtanulók között is soknak a pragmatikai kompetenciája nem megfelelő szintű, azaz nincsenek tisztában azzal, hogy milyen társadalmi, kulturális és diszkurzus szabályokat kell követni különböző szituációkban (lásd Bardovi-Harlig, 1999, összefoglalását). Az is több kutatás tárgya volt, hogy a nem megfelelő, illetve hiányos tanítási/tanulási folyamat hogyan vezet a nyelvtani és pragmatikai kompetencia eltérő szintjéhez (Kasper, 2000). Ennél azonban sokkal kevesebb hangsúlyt helyeztek a kutatók arra, hogy milyen módon befolyásolja az osztálytermi idegennyelv-tanulás a pragmatikai kompetencia fejlődését. Tanulmányunk egy úgynevezett kvázi-kísérlet első eredményeit közli, amelynek az volt célja, hogy megvizsgálja, a pragmatikai kompetencia két eleme (a köszönés és a búcsúzás beszédaktusa) milyen eredményességgel tanítható idegen nyelvi, osztálytermi környezetben.

Rövid irodalmi áttekintés

A pragmatikai kompetencia szerepe

A kommunikatív nyelvpedagógia és a kommunikatív kompetenciát középpontba állító kutatások rendre bizonyították, hogy a nyelvtanulás folyamata sokkal több, mint a nyelvtani szabályok és a szavak elsajátítása. Canale (1983) úgy tekint a kommunikációra, mint egy olyan folyamatra, ami „diskurzus és szociokulturális környezetben megy végbe, amely bizonyos korlátokat szab a megfelelő nyelvhaszonnak, továbbá mindig van valami célja (például kapcsolatteremtés, meggyőzés, ígéret)” (pp. 3–4). Ennek a definíciónak megfelelően írta le Canale a kommunikatív kompetenciát is. A pragmatikai kompetencia – bár néha rejtett formában – általában része a kommunikatív kompetenciát leíró modelleknek, és a kutatások is igazolták, hogy a pragmatikai kompetencia valóban szerves része a nyelvtanulók kommunikatív kompetenciájának (Kasper, 1997). A kommunikatív és pragmatikai kompetencia részletes elemzéséhez lásd Bachman és Palmer (1996) és Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell (1995) munkáit.

A pragmatikai kompetencia taníthatósága és a beszédaktusok szerepe

„Tanítható-e a pragmatikai kompetencia?” Ez a kérdés számos kutatót arra inspirált, hogy kiderítse, milyen szerepe lehet a tanításnak a pragmatikai kompetencia fejleszté-

sében/fejlődésében. Kasper (1997) amellett érvel, hogy a *kompetencia* nem tanítható, de a diákoknak olyan tanulási lehetőségeket kell biztosítani, amely során a pragmatikai kompetenciájukat fejleszthetik: „A kompetencia olyan típusú tudás, amelyet a diákok birtokolnak, fejlesztenek, elsajátítanak, használnak vagy elvesztenek. Fontos kihívás a nyelvtanítással szemben, hogy tudunk-e olyan tanulási lehetőségeket kialakítani, amelyek elősegítik a második nyelvi pragmatikai kompetencia fejlődését” (p. 1). A pragmatikai kompetencia taníthatóságával foglalkozó további vizsgálatokhoz lásd Bardovi-Harlig és Dörnyei (1998) és House (1996) munkáit.

Számos tanulmány foglalkozott azzal, hogy az angol nyelvű tankönyvek miként tanítják a beszédaktusokat: Bardovi-Harlig, Hartford, Mahan-Taylor, Morgan és Reynolds (1996) a búcsúzást, Boxer és Pickering (1995) a bókokat, Edwards és Csizér (2001) a köszönést és a búcsúzást vizsgálta. Az ilyen típusú tanulmányoknak az eredményei nélkülözhetetlenek az idegen nyelvi környezetben való nyelvtanításhoz, hiszen itt a diákok sokkal kevesebbszer találkozhatnak ezekkel a beszédaktusokkal, mint a forrásnyelvi környezetben tanuló diákok. Így a tankönyvek szerepe jelentős mértékben felértékelődik abból a szempontból, hogy a diákok pragmatikai tudatosságát, érzékenységét növeljék. Valamennyi fent idézett tanulmány arra a következtetésre jutott, hogy sok esetben a tankönyvek nem kínálnak megfelelő példákat a beszédaktusokra, mivel ezek gyakran mesterkéltnek voltak.

Köszönés és búcsúzás

Kasper (1997) összefoglaló cikke egyetlen egy olyan tanulmányt vagy kutatást sem említett, amely a köszönés és búcsúzás tanításáról szólt volna. Léteznek azonban olyan tanulmányok, amelyek anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélők köszönési formáit hasonlítják össze. Omar (1992) azt vizsgálta meg, hogy a beszélők előbb meghatározott két különböző csoportja hogyan indított el egy beszélgetést szuahéliül. A búcsúzást több kutató is vizsgálta természetes környezetben zajló beszélgetések kapcsán (Schegloff és Sacks, 1973; Hartford és Bardovi-Harlig, 1992). A két idézett tanulmány közül Schegloff és Sacks munkája azért fontos, mert ők voltak az elsők, akik elemezték a köszönési formáknál a szomszédsági párokat, illetve a búcsúzásnál a búcsúzás és az azt megelőző elemek jellemzőit. Mind a köszönéssel, mind pedig a búcsúzással kapcsolatban a vizsgálatok megerősítették, hogy a nem anyanyelvi beszélőknek gyakran problémát jelent elsajátítani a beszédaktusok kifinomult változatait. Például sok nyelvtanuló számára nehézséget okoz az angol nyelv búcsúzási beszédaktusa, mely bonyolultabb és összetettebb pragmatikai szabályokkal rendelkezik, mint anyanyelvüké.

A kutatás rövid módszertana

Kutatási kérdések és hipotézisek

Munkánkban elsősorban azzal foglalkoztunk, hogy a pragmatikai kompetencia bizonyos elemeinek tanítása hogyan hat a diákok teljesítményére, ezért az alábbi két kutatási kérdést fogalmazunk meg:

1. Vajon a köszönési és búcsúzási formák tanításának hatására a diákok másformán fognak elkezdni, illetve befejezni egy beszélgetést?
2. Milyen kapcsolat van a diákok általános idegennyelv-tudása és (a köszönés és a búcsúzás beszédaktusát illető) pragmatikai kompetenciájuk között?

Kutatási hipotézisünk az volt, hogy a tanítási folyamat végén, a záró felmérés során a diákok több köszönési és búcsúzási formulát fognak használni. Azt is feltételeztük, hogy azok a diákok, akiknek az idegennyelv-tudása magasabb szintű, szintén több köszönési és búcsúzási formulát fognak alkalmazni, és ennek következtében kisebb fejlődést fognak mutatni a tanítási folyamat végén.

A kísérlet felépítése

Kutatásunk az úgynevezett kvázi-kísérletek közé tartozik (lásd Babbie, 1995, p. 261), azaz a kutatásban résztvevő tanulói csoportok a valóságban is létező és működő csoportok voltak, nem a kutatás kedvéért hoztuk létre őket. A csoportok egy része egy öt hétig tartó pragmatikai kompetenciájukat fejlesztő feladatsort kapott, amelyet az angolórák keretében végeztetett el velük a csoport nyelvtanára. Ezeknek a csoportoknak a tanáraival a vizsgálat előtt részletesen megbeszéltük a kutatás célját és a feladatok felépítését. A többi csoport alkotta a kísérlet kontrollcsoportját, akik a megszokott tananyagot vették, csak az előzetes és záró felmérésben vettek részt.

A kísérletben résztvevő diákok és iskolák

A kutatásban 92 diák vett részt, akik a 9., a 10. és a 11. évfolyamba jártak, azaz 15–17 évesek voltak. A vizsgálatban három iskola szerepelt, Budapesthez közeli településekről. Mindhárom jó hírű iskola, bár egyik sem tartozik az úgynevezett „elit” középiskolák közé. A kísérletben résztvevő 7 csoportból 5 a hagyományos tananyagot tanulta és Nagy-Britanniában írt tankönyveket használt. Két csoportban (egy a kísérletben résztvevő és egy kontrollcsoport) a középfokú nyelvvizsgára készültek. A kutatás elkezdése előtt az iskolaigazgatók beleegyezésüket adták az adatgyűjtéshez.

A pragmatikai feladatok leírása

Ezeket a feladatokat a jelen kutatáshoz terveztük, azzal a céllal, hogy azok explicit módon tanítsák a diákoknak a beszélgetésekhez kapcsolható köszönési és búcsúzási formákat. (A feladatok részletes ismertetését lásd Edwards és Csizér, 2004). A feladatsort a vizsgálat előtt kipróbáltattuk olyan diákokkal és az őket tanító angoltanárral, akik később nem voltak részesei a kísérletnek, és az ő visszajelzéseik alapján elvégeztünk néhány változtatást.

Az első feladat, amelynek címe *Hogyan hangozna külföldön?*, egy rövid párbeszéd-ből állt, amelyet a diákoknak magyarról angolra kellett lefordítaniuk. A párbeszédben nem voltak nehéz nyelvtani szerkezetek vagy szavak, de olyan magyar pragmatikai elemeket tartalmazott, amelyeket nem lehetett nehézség nélkül angolra fordítani (pl. tegezés és magázás, illetve olyan szavak, mint a *bácsi/néni* vagy *Csókolom!*).

A második feladatnak a *Beszélgetés befejezése* címet adtuk. A feladat első részében a diákoknak egy bonyolult és hosszú búcsúzás mondatait kellett helyes sorrendbe rakniuk, majd egy szappanopera részletet kellett írniuk, amelyben a két szerelmes szereplő egyszerűen nem tud elválni egymástól és a búcsúzási elemek sokaságának bevetésével addig húzzák a beszélgetést, ameddig csak lehet. (Ennek a feladatnak az ötletét Dörnyei és Thurrell, 1992, p. 39 adta.)

A harmadik feladat, *Mit is mondanak?*, egy rövid bemelegítő gyakorlatból állt, amelynek során a diákoknak ki kellett találniuk, hogy valójában kik ők (a hátukra volt ragasztva a szerepük), annak segítségével, hogy a csoport többi tagja hogyan köszön-

tötte őket. A feladat fő része különböző képekből állt (Jones, 1981, pp. 5–18), amelyekhez a diákoknak párbeszédet kellett írniuk.

Az utolsó feladatnak a címe: *Fejezzük be a párbeszédet*. Egy nagyon rövid párbeszédet fénymásoltunk ki a Headway Pre-Intermediate tankönyvből (Soars és Soars, 1991, p. 50), a diákoknak pedig egy köszönést tartalmazó bevezető részt és egy búcsúzást tartalmazó befejező részt kellett a párbeszédhez írni. Mindegyik feladat esetében kértük a tanárt, hogy minden felmerülő kérdést és problémát beszéljen meg diákjaival.

Előzetes és záró felmérés

Mind az előzetes, mind pedig a záró felmérés egy rövid szerepjátékot tartalmazott, amelyet a tanulók párban oldottak meg. Azért döntöttünk szerepjáték mellett, mert szerettük volna a vizsgált beszédaktusokat egy teljes párbeszéd keretében megfigyelni. Annak ellenére, hogy a köszönési és búcsúzási elemekre voltunk kíváncsiak, mindenképpen szükséges volt, hogy a leírt helyzetek valós szituációkra hasonlítsanak. Ezért mindkét szerepjáték tartalmazott egy problémát, amelyet a résztvevő feleknek meg kellett oldaniuk. Mielőtt a szerepeket tartalmazó kártyát odaadtuk volna a diákoknak, engedélyt kértünk tőlük, hogy a beszélgetést magnóra vegyünk. Az összes párbeszédet legépteltük és összevetettük az eredeti hanganyaggal.

A kutatás változói

A diákok nyelvi szintje

A diákok általános nyelvi szintjét a kísérleti és a kontrollcsoportban is egy C-teszttel mértük, amelyet Dörnyei és Katona (1992) validált magyar középiskolás diákok mintáján. A C-teszt eredményeit csoportokra bontva közöljük az 1. táblázatban. A kísérleti és kontrollcsoport közötti különbség nem szignifikáns, bár a csoportokon belüli különbségek azok.

A köszönési elemek jelenléte

A köszönésen belül két külön elemet különböztettünk meg. Elsősorban magát a *köszönést* (*Hello, Good afternoon* stb.), másodsorban egy olyan köszönést követő elemet, amely a köszönés része volt és nem tartozott a beszélgetés fő vonalához (*post-opening*, lásd Edwards és Csizér, 2001, p. 57). Néhány ilyen *utóköszönési* elem: *How are you?*, *Nice to meet you.*, *Have we met before?* Az összes helyesen használt köszönési és utóköszönési elemet megszámoztuk és egyetlen adatban rögzítettük.

1. táblázat A diákok nyelvi szintje a különböző csoportokban

	Kísérleti csoport (N=66)			Kontrollcsoport (N=26)			
	1. iskola			2. iskola		3. iskola	
	1. csop.	2. csop.	3. csop.	4. csop.	5. csop.	6. csop.	7. csop.
	1. tanár	1. tanár	2. tanár	3. tanár	4. tanár	5. tanár	5. tanár
C-teszt átlaga	30	28	25	25	20	23	30
Legjobb diák	35	33	36	39	24	32	42
Legrosszabb diák	19	22	15	13	17	16	20

A búcsúzási elemek jelenléte

A búcsúzási elemek definiálásánál Bardovi-Harlig et al. (1996) kutatását vettük alapul. A tanulmány szerint gyakran előfordul az angol nyelvben, hogy a végső *búcsúzást* (Goodbye – Goodbye) *témalezáró* elemek (shutting down the topic) és *előbúcsúzási* elemek (pre-closings) előzik meg. Utóbbiaknak a funkciójuk, hogy jelezzék a beszélő búcsúzási szándékát. Úgy vélik a kutatók, hogy több ok miatt is fontos, hogy a nyelvtanulók felismerjék ezeket az elemeket. Az előbúcsúzási elemek „arra szolgálnak, hogy a beszélő tisztázza, hogy semmi további megbeszélni való nem maradt” és „ha a beszélő nem kezd új témába, vagy nem hoz fel újra egy már megbeszélte témát, akkor a beszélgetés be fog fejeződni” (p. 328).

Statisztikai elemzés

Miután az elő- és záró felméréseket legépeltük, a köszönési és búcsúzási elemek gyakoriságát számítógépre vittük SPSS for Windows program segítségével. A C-teszt eredményeit is rögzítettük. A különbségeket egyutas ANOVA és *t*-próba segítségével számoltuk ki és hasonlítottuk össze, illetve ahol szükséges volt, nem parametrikus tesztekkel használtunk. A nyelvi szint és teljesítmény közti különbséget Spearman-teszt segítségével számítottuk ki.

Eredmények

Az eredményeket a kutatási kérdések szerint ismertetjük: először a beavatkozás hatékonyságát vizsgáljuk, majd a nyelvi szint és a pragmatikai kompetencia közti kapcsolatot. Mivel a vizsgált minta elemszáma nem magas, a statisztikai teszteknel alkalmazott szignifikancia szint rendre 5 százalék.

1. Vajon a köszönési és búcsúzási elemek tanításának hatására a diákok máshogyan fognak elkezdni, illetve befejezni egy beszélgetést?

A 2. táblázat összefoglalja a köszönések és búcsúzások jelenlétét az előzetes és záró felmérésben. Az eredményeket a kísérleti és kontrollcsoportra lebontva közöljük.

2. táblázat. A köszönési és búcsúzási elemek jelenléte az előzetes és záró felmérésben

Köszönések és búcsúzások	Az adott elem jelen van	
	Előzetes felmérés (%)	Záró felmérés (%)
<i>Kísérleti csoport</i>		
Köszönés	93	91
Utóköszönési elemek száma	44	76
Témalezáró elem	63	76
Előbúcsúzás	51	74
Búcsúzás	93	95
<i>Kontrollcsoport</i>		
Köszönés	83	100
Utóköszönési elemek száma	58	78
Témalezáró elem	63	35
Előbúcsúzás	50	70
Búcsúzás	96	96

A 2. táblázat megmutatja, hogy a köszönés és búcsúzás alapelemét illetően a diákok tudásszintje igen magas, legalábbis azokat a szituációkat illetően, ahol a beszélők státusza, társadalmi helyzete egyező. További vizsgálatokra van szükség annak kiderítésére, hogy a diákok teljesítménye ugyanilyen magabiztos lenne-e, ha a státusz és társadalmi helyzet nem egyező, hiszen ezek a szituációk nehezebbek lehetnek számukra. A köszönés és búcsúzás egyéb elemeit illetően is megállapíthatjuk, hogy a diákok egy része megfelelően használta azokat a beavatkozás előtt is: több mint 60 százalékuk lezárta a beszélgetést megfelelő módon, és a diákok fele használt előbúcsúzási elemet is.

3. táblázat. Az előzetes és záró felmérés közötti különbség

Az előzetes és záró felmérés közötti különbség ¹		
Köszönések és búcsúzások	Teszt-érték	Szignifikancia
<i>Kísérleti csoport</i>		
Köszönés	0.00	1.00
Utóköszönési elemek száma	14.22	0.00*
Témalezárási elem	1.66	0.10
Előbúcsúzás	2.54	0.01*
Búcsúzás	0.00	1.00
<i>Kontrollcsoport</i>		
Köszönés	1.45	0.16
Utóköszönési elemek száma	2.77	0.09
Témalezárási elem	-2.32	0.03*
Előbúcsúzás	1.42	0.17
Búcsúzás	0.00	1.00

¹ Dummy változók esetében, az utóköszönési elem kivül t-próbát használtunk. Az utóköszönési elemek esetében Friedman nem parametrikus tesztet használtunk.

* $p < .05$

A 3. táblázat statisztikai teszt segítségével mutatja be az előzetes és záró felmérések közötti különbségeket. A kutatás ezen a pontján az adatokat nem elemeztük kvalitatív módon, csupán arra voltunk kíváncsiak, hogy kvantitatív különbséget találunk-e.

A kísérleti csoport diákjai szignifikánsan több utóköszönési és előbúcsúzási elemet használtak a feladatsor elvégzése után. Ez arra utal, hogy a pragmatikai elemek tanítása ebből a szempontból sikeres volt. Egy lehetséges magyarázat arra, hogy a téma lezárása esetében miért nem találtunk szignifikáns különbséget, hogy maga a téma nem kapott elég hangsúlyt a kísérletben. Utólagosan arra jöttünk rá, hogy a feladatok nagyon kevés olyan helyzetet tartalmaztak, ahol a diákoknak elengedhetlenül le kellett zárniuk egy témát.

Ami a kontrollcsoportot illeti, itt nem vártunk szignifikáns eltérést az előzetes és záró felmérés között, hiszen ők nem végezték el a feladatsort, vagyis a diákokat tanító tanárok nem tértek el a szokásos tanmenettől. A téma lezárása esetében azonban szignifikáns volt a különbség. A negatív tesztérték azonban azt mutatja, hogy a diákok teljesítménye romlott a záró felmérés esetében. Ez a tény azt mutathatja, hogy ha a tanítási folyamat során nem hívjuk fel a diákok figyelmét a különböző nyelvi jelenségek természetére és fontosságára, a teljesítmény hullámzó lehet, azaz lesznek helyzetek, amikor a diákok jobban teljesítenek, de ez a teljesítmény nem érezteti hatását egy másik szituá-

cióban. Ez a jelenség megint csak alátámasztja annak jelentőségét, hogy explicit módon tanítsuk a köszönés, a búcsúzás illetve más beszédaktusok különböző elemeit is.

2. Milyen kapcsolat van a diákok általános idegennyelv-tudása és (a köszönés és a búcsúzás beszédaktusát illető) pragmatikai kompetenciájuk között?

Először is vizsgáljuk meg, hogy a diákok köszönési és búcsúzási teljesítménye különbözik-e a nyelvi szintjük szerint. Ebben az elemzésben csak az előzetes felmérést vizsgáltuk, és ezért a kísérleti és kontrollcsoport eredményeit együttesen kezeltük (lásd a 4. táblázatot). A diákokat nyelvi szintjük szerint három csoportba osztottuk, mindegyik csoport a diákok hozzávetőleg egyharmadát foglalta magába. Egyutas ANOVA-t használtunk, hogy felfedjük az esetleges különbségeket a csoportok között. A köszönés és búcsúzás alapelemeit nem vizsgáltuk, hiszen ahogy korábban is láttuk, a diákok többsége helyesen használta azokat az előzetes és záró felmérésben is.

4. táblázat. Spearman korreláció a köszönési és búcsúzási elemek és a diákok nyelvi szintje között a kísérleti és kontrollcsoportban

	Teszt-érték és szignifikancia
Köszönési és búcsúzási elemek (előzetes felmérés)	
Utóköszönési elemek száma	.25*
Témalezárási elem	.18
Előbúcsúzás	.17

* $p < .05$

Csupán az utóköszönési elemek esetében találtunk különbséget a diákok nyelvi szintje szerint, azaz azok a diákok, akik jobban teljesítettek a C-teszten, több utóköszönési elemet használtak. Ez arra utal, hogy az utóköszönési elemek használata nehezebb azoknak, akiknek a nyelvi szintje nem olyan magas. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a beavatkozás vajon megváltoztatta-e ezeket az értékeket, ezért a kísérleti csoport eredményeit külön is elemeztük. Az 5. táblázat tartalmazza ezeket az eredményeket.

Az előzetes és záró felméréssel kapcsolatos eredmények a kísérleti csoportban nagyon hasonlítanak a 4. táblázat eredményeihez. Ez arra mutat, hogy az utóköszönési elemek használata a beavatkozás után is nehéz maradt azoknak a diákoknak a számára, akik a C-teszten alacsonyabb eredményeket értek el. Ennek az lehet a magyarázata,

5. táblázat. Spearman korreláció a köszönési és búcsúzási elemek és a diákok nyelvi szintje között a kísérleti csoportban

Köszönési és búcsúzási elemek	Teszt-érték és szignifikancia	
	Előzetes felmérés	Záró felmérés
<i>Kísérleti csoport</i>		
Utóköszönési elemek száma	.32*	.36*
Témalezárási elem	.14	.24
Előbúcsúzás	.22	.08

* $p < .05$

hogy a beavatkozás nem volt elég hosszú és/vagy intenzív ahhoz, hogy elég gyakorlási lehetőséget adjon az összes diák számára.

Adataink arra is utalhatnak, hogy a beavatkozás nem helyezett egyforma hangsúlyt a köszönési és búcsúzási elemek tanítására, illetve elképzelhető, hogy a különböző köszönési és búcsúzási elemek eltérő nehézségűek voltak az általunk vizsgált diákok számára. Lehetséges, hogy ezeknek a diákoknak a köszönési elemek használata nehezebb, mint egy beszélgetés befejezése. Kíváncsún lennének tehát, hogy a tanítás során több figyelmet fordítsunk arra, hogy a diákok hogyan kezdhetnek el egy beszélgetést angol nyelven.

Összefoglalás

Kutatásunk célja annak felderítése volt, hogy a pragmatikai kompetencia, esetünkben a köszönés és búcsúzás beszédaktusa, tanítható-e explicit módon középiskolás diákoknak. Arra a megállapításra jutottunk, hogy az öt hetes pragmatikai feladatsor után a kísérleti csoportba tartozó diákok több utóköszönési és előbúcsúzási elemet használtak. A kontrollcsoportba ezek a változások nem jelentek meg. Ami az általános idegennyelvtudás és a pragmatikai kompetencia kapcsolatát illeti, az eredmények azt mutatták, hogy azok a diákok, akik jobb eredményt értek el a C-teszten, több utóköszönési elemet használtak az előzetes és záró felmérésben is.

Kutatásunknak különböző tanulságai lehetnek a nyelvtanárok számára. Vizsgálatainkból kitűnik, hogy a pragmatikai kompetenciát különböző típusú feladatokon – egyenlő, illetve eltérő státuszú – szituációkon keresztül lehet fejleszteni. A nyelvi szint és a két beszédaktus használata közötti különbségek arra is rámutattak, hogy a pragmatikai kompetencia különböző elemei különböző nehézségi fokot jelenthetnek az eltérő nyelvi szinten lévő diákoknak. Természetesnek hangzik, hogy azoknak a pragmatikai elemeknek kell hangsúlyt kapniuk, amelyek a diákok anyanyelven nem léteznek, vagy használatuk eltérő. Összehasonlító tanulmányok és szükségletelemzések kideríthetik, hogy melyek ezek az elemek. A legújabb tankönyvek között vannak olyanok, amelyek a pragmatikai kompetencia összetevőinek tanítását a lehető leghamarabb elkezdik, hiszen ezek természetes részét képezik a kommunikatív nyelvtanításnak. Ez azért is fontos, mert a kutatás megmutatta, hogy egy öthetes pragmatikai tréningnek is lehet pozitív hatása, de nyilvánvaló, hogy a hosszabb és alaposabb tanítási folyamatoknak még jelentősebb előnyei lehetnek.

Természetesen kutatásunknak vannak gyenge pontjai is. Mivel ez a vizsgálat egy kvázi-kísérletre épült, voltak olyan változók, amelyeket nem tudtunk kontrollálni. Próbáltunk hasonló iskolákat, tanárokat, csoportokat keresni, de lehetséges, hogy fennálltak olyan különbségek, amelyekre nem figyeltünk fel. Továbbá, bár a beavatkozás során meglátogattuk az összes csoportot, lehetséges, hogy előfordultak a tanítás során olyan eltérések, melyek elkerülték a figyelmünket. Azzal is tisztában vagyunk, hogy az a tény, hogy különböző szituációt használtunk az előzetes és záró felmérésben szintén befolyásolhatta az eredményeinket, illetve maga az előzetes felmérés is befolyásolhatta a záró felmérés során nyújtott teljesítményt. Azt is hangsúlyoznunk kell, hogy ebben a tanulmányban csak adataink kvantitatív elemzését adtuk meg. Ahhoz, hogy a kísérlet hatását teljes egészében megértsük, az eredmények kvalitatív elemzését is el kell végezni.

IRODALOM

- Babbie, E. (1995). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics. *Language Learning*, 49, pp. 677–713.
- Bardovi-Harlig, K. és Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognise pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, pp. 233–59.
- Bardovi-Harlig K., Hartford, B. S., Mahan-Taylor, R. M., Morgan, J. és Reynolds, D. W. (1996). Developing awareness: closing the conversation. In: T. Hedge és N. Whitney (szerk.), *Power, Pedagogy and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Boxer, D. és Pickering, L. (1995). Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints. *ELT Journal*, 49, pp. 44–58.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J.C. Richards és R.W. Schmidt (szerk.), *Language and Communication*. Harlow: Longman.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. és Thurrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6/2, pp. 5–35.
- Dörnyei, Z. és Katona, L. (1992). Validation of the C-test amongst Hungarian EFL learners. *Language Testing*, 9, pp. 187–206.
- Dörnyei, Z. és Thurrell, S. (1992). *Conversation and Dialogues in Action*. London: Prentice Hall International.
- Edwards, M. és Csizér, K. (2001). Opening and closing the conversation – how coursebook dialogues can be implemented in the classroom. *NovELTY*, 8/2, pp. 55–66.
- Edwards, M. és Csizér, K. (2004). Developing pragmatic competence in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 43/3, pp. 16–21.
- Hartford, B. S. és Bardovi-Harlig, K. (1992). Closing the conversation: evidence from the academic advising session. *Discourse Processes*, 15, pp. 93–116.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 225–52.
- Jones, L. (1981). *Functions of English. A Course for Upper-Intermediate and More Advanced Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?*. Honolulu University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kasper, G. (2000). *Four perspectives on L2 pragmatic development*. Honolulu University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Omar, A..S. (1992). Conversational openings in Kishwahili: the pragmatic performance of native and non-native speakers. In: L. Bouton és Y. Kachon (szerk.), *Pragmatics and Language Learning*. University of Illinois, Division of English as an International Language.
- Schegloff, E. A. és Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, pp. 289–327.
- Soars, J. és Soars, L. (1991). *Headway Pre-Intermediate. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Magoljunk vagy olvassunk?

Előtanulmány a tudatos és járulékos szótanulás összehasonlítására

1. Irodalmi áttekintés

A lexikai kompetencia a nyelvi szint egyik legmeghatározóbb eleme, legyen szó első-, második- vagy idegennyelv-elsajátításról. A szavak elsajátítását egyes kutatók végpontként, mások több szakaszból álló, dinamikus és hosszadalmas folyamatként értelmezik. Zobl (1995) a krasheni *elsajátítás* (acquisition) és *tanulás* (learning) megkülönböztetése mellett érvel az angol mint második nyelv (L2) morféma-elsajátítási sorrendjének bizonyítékai alapján. Elmélete szerint az elsajátítás egy kognitív tevékenység, a szövegértés „mellékterméke”, eredménye pedig implicit, intuitív tudás. Ezzel szemben a tanulás memóriára és problémamegoldásra hagyatkozik, és explicit, tudatos ismereteket eredményez az idegen nyelvről. Sokan azonban kerülik e két fogalom megkülönböztetését (Laufer, 1998), és egymással felcserélhető kifejezéseként használják őket.

Henriksen (1999) szerint a lexikai kompetencia felépítése háromrétegű és több, egymással kapcsolatban álló egyenesen ábrázolható. Ezek egyike a részleges tudástól a precíz jelentéssismeretig terjed, egy másikon a szóismeret mélysége jeleníthető meg a teljesen ismeretlentől a pontosan ismert jelentésig, míg egy harmadik ábrázolásmód a receptív (szófelismerés) és a produktív (szóhasználat) végpontok között helyezi el a lexikális tudás mértékét. Az egyes egyeneseken az adott nyelvtanuló vagy anyanyelvi beszélő szókinccse adott időben mindig az egyenesek más-más szakaszán található, tehát a lexikai tudás egyáltalán nem tekinthető statikus állapotnak, hanem dinamikusan változó jelenségként értelmezhető. Paribakht és Wesche (1999) úgy vélekedik, hogy a szókinccs-elsajátítás folyamata az adott szóval történő első találkozással kezdődik, és apró lépésekkel előrehaladva jut el addig, hogy a szó annak jellegzetes elemeinek, vonásainak megismerésével beépülhessen a mentális lexikonba (Gleitman és Landau, 1994; Singleton, 2000; Ellis, 1994; Carter, 1998).

Számos tanulmány vizsgálja a memória szerepét a szókinccs-elsajátításban (Oszetszky, 2002; Ötvösné, 2002; Skehan, 1998), melyek többsége a stratégiák használatára és a megtanult szavak rögzülésére irányul. Schneider és munkatársainak (2002) vizsgálatai azt támasztják alá, hogy akkor nagyobb mértékű a szavak rögzülése és a lexikai transzfer, ha a szavakat bonyolult tanulási körülmények között sajátítjuk el. Ennek magyarázata az a megnövekedett kognitív igénybevétel, mentális feldolgozási kényszer lehet, melyet nem az elsajátítandó anyag bonyolultsága, hanem a feladatok összetettsége ró a nyelvtanulóra. Ezt támasztják alá Robinson (2001) 44 japán egyetemi hallgatóval végzett térképes útbagazítási feladatokon alapuló vizsgálatának eredményei, valamint Rodd, Gaskell és Wilson (2002) tanulmánya szemantikailag kétértelmű szavakkal.

Az olvasás során fejlődik a szókincs (Ellis, 1994; Krashen, 1989). Számos vizsgálat próbálkozott a folyamat mechanizmusának megvilágításával (Brown, Sagers és LaPorte, 1999; Ellis és He, 1999; Paribakht és Wesche, 1999; Rott, 1999; Wode, 1999), ám a terminus használata még nem egységes (Huckin és Coady, 1999). A legtöbben egyetértenek abban, hogy ez a szótanulás valaminek a „mellékterméke”, ám megoszlanak a vélemények ennek a „valaminek” a meghatározását illetően. Wode (1999) a nyelvi struktúrára való odafigyelés nélküli nyelvhasználat velejárójaként fogja fel. Huckin és Coady (1999) úgy fogalmaz, hogy ez a másodlagos szóelsajátítás a kognitív tevékenység (olvasás) mellékterméke, nem pedig célja. Hulstijn, Hollander és Greidanus (1996) tagadással definiálja: tanulási szándék nélküli tanulás. Hasonló meghatározással él Laufer és Hulstijn (2001) is a századelő kísérleti pszichológiájából eredeztetve a fogalmat, ahol az alanyok a feladatok megoldása során nem tudhatták előre, hogy a későbbiekben számonkérlik majd tőlük a feladatokban szereplő információkat vagy szavakat, tehát interpretációjukban a különbséget a későbbi számonkérésre való figyelmeztetés megléte vagy hiánya jelenti. A sokféle interpretáció alapján azt javaslom, hogy nevezzük magyarul *járvékos* szótanulásnak, hiszen az új szavak, illetve jelentések megismerése ez esetben az olvasás kísérőjelensége, mellékterméke.

A szókincsfejlődés mértékének meghatározásához azonban először meg kell határozni a nyelvtanulók szókincsét, melyhez kvantitatív és kvalitatív módszerek egyaránt rendelkezésre állnak. Laufer (1998) szerint egy adott szó elsajátítása egy többfázisú folyamat, mely a passzív felismeréstől (receptív szókincs) a produktív használatig terjed egy fejlődési kontinuum mentén. Tanulmányában Laufer (1998) egy adott szó ismeretének három komponensét vizsgálja: 1) Alap receptív (passzív) tudás, ami a szó leggyakoribb és központi jelentésének ismerete (Laufer, 1998:257). 2) Kontrollált produktív ismeret, amikor a nyelvhasználó képes egy adott feladat által sugalmazott szavak előhívására és alkalmazására, például egy adott mondatba beírni egy olyan szót, melynek első néhány betűje van csak megadva. A harmadik pedig a 3) szabad produktív ismeret, vagyis amikor a nyelvhasználó képes saját akarata és választása szerint alkalmazni az adott szót, például egy írásbeli fogalmazási feladatban. Eredményei azt mutatják, hogy a három tudástípus nem azonos mértékben fejlődött az egy tanévet felölelő kísérlet során, tehát valóban meg kell különböztetni egymástól a receptív és produktív lexikális ismeretet. Nem létezik jelenleg azonban olyan egységes mérési módszer, amelyik egyszerre lenne képes a szókincs méretének és mélységének meghatározására.

A receptív szókincs nagyságának mérésére 1990-ben Goulden, Nation és Read egy szótári mintavételen alapuló tesztet dolgozott ki és megállapította, hogy egy angol anyanyelvű egyetemi hallgató átlagosan 17 000 angol szó receptív felismerésére képes. Lehmann (megjelenés alatt) közel száz résztvevős tanulmánya szerint a magyar anyanyelvű elsőéves angol szakos hallgatók szókincse hasonló módszerrel mérve 7000 szó, ami jelentős nehézségeket vetít előre az egyetemi tanulmányok folytatásához szükséges autentikus szövegek megértése terén.

Nem csupán az lényeges azonban, hogy pontosan hány szót ismer egy nyelvtanuló. Fontos lehet tudni, milyen jól ismeri őket, vagyis milyen mélységű, minőségű ismeretekkel rendelkezik az adott szavak szóalakjáról, jelentéséről, morfológiájáról, szintaxisáról, lehetséges kollokációs kapcsolatairól és a diskurzusban betölthető szerepéről (Bogaards, 2000: 492). Úttörő módszernek számít e téren a kanadai University of Ot-

tawa két kutatója, Marjorie Wesche és Sima Paribakht által 1997-ben kifejlesztett mérési módszer. Szóismereti mérőeszközük (*Vocabulary Knowledge Scale*, VKS) két skálából épül fel: egyik a nyelvtanulók válaszadását, a másik a válaszok értékelését szolgálja és bármilyen szólistára jól alkalmazható (Read, 2000: 132). A válaszadás skálája öt kategóriába sorolja a szavak ismeretének fokát. Az I. kategóriát akkor kell megjelölni (X), ha a válaszadó úgy gondolja, még soha nem találkozott az adott szóval. Ha látta már a szót, de nem tudja a jelentését, a II. kategóriát jelöli meg. A harmadik és a negyedik kategóriában a célnyelven kell definiálni a szót vagy anyanyelvi megfelelőt kell megadni. A kettő között csak a felismerés bizonyossága tesz különbséget: ha nem biztos a szó jelentésében, a III., ha biztosnak érzi, akkor a IV. oszlopot tölti ki. Az V. kategória már elmozdul a produktív szóismeret irányába azáltal, hogy mondatban alkalmazva kell illusztrálni a szó jelentését.

Az értékelési skála alapján (Read, 2000:134) szavanként 1–5 pont adható attól függően, hogy a szó teljesen ismeretlen; ismerős, de a megadott jelentés nem helyes; helyes; a szót mondatban szemantikailag helyesen használja; illetve szemantikailag és grammatikailag is helyesen használja. Tanulmányomban e két skálát módosítottam a mérés céljainak megfelelően.

1.1. A szókinccsmérés résztvevői

A vizsgálat 33 résztvevője a Pécsi Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén tanuló elsőéves hallgatók két csoportja (A és B). A tanulmányaik első szemeszterében a tantervben kötelezően előírt nyelvgyakorlat szemináriumon résztvevő hallgatók csoportbeosztása véletlenszerűen, a kreditrendszernek megfelelően egyéni jelentkezés alapján történt.

1.2. A mérőeszköz

Mindkét csoport ugyanazt a két tesztet írta meg a félév során. Az elő-teszt a félév első óráján, külön figyelmeztetés nélkül a hallgatók angol szókinccsének nagyságát mérte fel az általam módosított Goulden, Nation és Read (1990) teszttel. A módosítás oka az, hogy az említett teszt önbevallásos, és önértékelésre készült, így tanórai keretek között objektívebb képet vártam a Marjorie Wesche és Sima Paribakht által 1997-ben kifejlesztett és bármilyen szólistára jól adaptálható szóismereti skála (*Vocabulary Knowledge Scale*) alkalmazásával.

Az utó-teszt (2. sz. melléklet) formátuma megegyezett az elő-tesztével, de a szólistában a félév során elolvasott szövegekben előforduló, és az A csoport esetében a heti szódolgozatokban is megkérdezett szavak szerepeltek. Az elő-, és az utó-teszt egyaránt ötven itemből állt. A két tesztről egyik csoportnak sem volt előzetesen tudomása.

A módosított tesztformátumnak megfelelően az értékelés módja is eltér mind az eredeti Goulden, Nation és Read (1990) teszt, mind a szóismereti skála eredeti értékelési módjától. Az előtesztelés során csak az volt fontos számomra, hogy felismeri-e a hallgató az adott szót, és ennek bizonyítékát adja-e a III., IV. vagy az V. kategória bármelyikének helyes kitöltésével. A szó ismeretét itt mélységében nem kívántam vizsgálni, tehát a pontozásban nem tettem különbséget e három kategória között. Az elő-teszt értékelési skáláját az 1. ábra mutatja, ahol a nyilak az egyes kategóriák helyes vagy helytelen kitöltésével előálló lehetséges eseteket jelölik:

1. ábra. A módosított értékelési skála kvantitatív értékeléshez

Kategóriák	Pontszám	Pontszám jelentése
I. —————→	0	A szó teljesen ismeretlen.
II. —————→	0	A szó ismerősnek tűnik, de jelentése ismeretlen.
III. —————→	1	Helyes szinonimát vagy fordítást képes megadni.
IV. —————→	1	Helyes szinonimát vagy fordítást képes megadni.
V. —————→	1	A szót szemantikailag és/vagy grammatikailag helyesen használja mondatban.

Az utó-tesztben kettős pontozási rendszert alkalmaztam. Az első megegyezett az elő-tesztével, a második célja viszont a szóismeret mélységének vizsgálata volt. Itt az első pontozási skála megmutatta, hogy ismeri-e a hallgató az adott szót, míg a második skála segítségével pontosabb képet alkothattam arról, mennyire jól ismeri a kérdéses szót. Egy újabb kategóriát is beszúrtam, mely arra kérdez rá, hogy a feleletadó emlékszik-e az adott szó kontextusára, vagyis hogy melyik szövegben, esetleg milyen szövegösszefüggésben találkozott az adott szóval. A második pontozás skálája a 2. ábrán látható, ahol a nyilak az egyes kategóriák helyes vagy helytelen kitöltésével előálló lehetséges eseteket jelölik.

A szókinccsmérő teszteken kívül mindkét csoport tagjai kitöltötték egy kurzusértékelő lapot is, mely eredetileg nem volt a kutatás része, és amelyet egyébként minden kurzus végén kitöltetek a hallgatóimmal. Úgy döntöttem azonban, hogy a válaszokat felhasználom itt a kutatási eredmények értékelésében, mert érdekes adatokkal szolgált a két szóteszt mellett.

2. ábra. Az utó-teszt második értékelési skálája a szóismeret mélységének vizsgálatára

Kategóriák	Pontszám	Pontszám jelentése
I. —————→	0	A szó teljesen ismeretlen.
II. —————→	1	A szó ismerősnek tűnik, de a jelentése nem ismert.
	2	A szó ismerősnek tűnik, a jelentése nem ismert, de a kontextus igen.
III. —————→	3	Helyes szinonimát vagy fordítást képes megadni (III. vagy V. helyes).
IV. —————→	4	Helyes szinonimát vagy fordítást képes megadni és a kontextus is ismert (III./V. és IV. helyes).
V. —————→	5	Helyes szinonimát vagy fordítást képes megadni, és a szót szemantikailag és grammatikailag helyesen használja mondatban (III./V. és VI. helyes).
VI. —————→	6	Helyes szinonimát vagy fordítást képes megadni, a szót szemantikailag és grammatikailag helyesen használja mondatban és a kontextust is megjelöli (IV., III./V. és VI. is helyes).

1.3. A kutatás menete

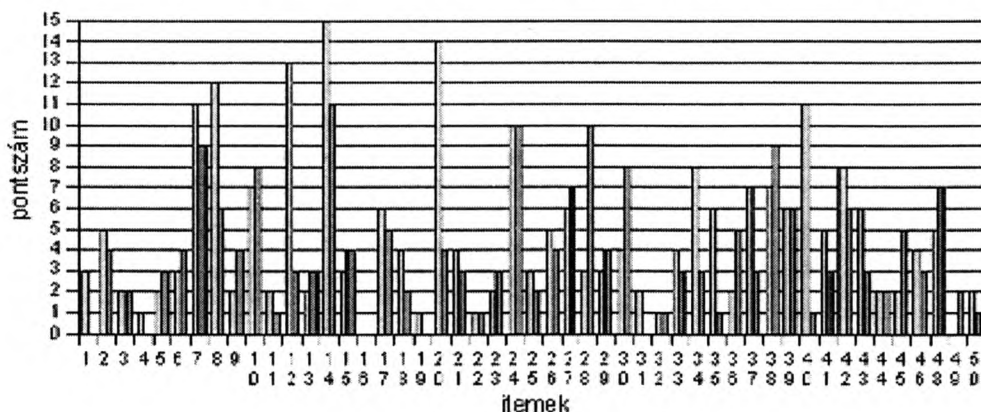
A kilencven perces szemináriumok időpontja hétfőnként 10 óra volt az A csoportnak, déli 12 óra a B-nek. A szemeszter első óráján mindkét csoportban felmértem a hallgatók kiindulási szókincsének nagyságát a módosított Goulden, Nation és Read (1990) teszttel. A továbbiakban a kurzusok alapját egyoldalas *Newsweek* cikkek és haladó szintű nyelvi tankönyvekből vett szövegek, valamint egy fiatal skót író, Janice Galloway *The Trick Is to Keep Breathing* című regénye képezte. Mindkét csoport ugyanazokat az angol nyelvű szövegeket olvasta a félév során, az eltérés a feldolgozás módjában volt.

Az A csoportnak (nevezzük őket a továbbiakban „tudatos szótanulóknak”) otthon önállóan át kellett tanulmányoznia a szövegek szókincsét, és minden alkalommal szó-dolgozatot írtak az előző órán csak tartalmi szempontok szerint megbeszélte szövegek szavaiból. A szó-dolgozatokban húsz angolul megadott szó jelentését kellett angol nyelvű magyarázattal és példamondattal illusztrálniuk.

A B csoport hallgatói (a továbbiakban „járulékos szótanulók”) hétről hétre ugyanazokat a szövegeket olvasták el, mint az A csoportosok, ám nem írtak szó-dolgozatokat, és nem is kaptak instrukciókat arra vonatkozóan, hogy a számukra ismeretlen szavaknak bármilyen formában nézzenek utána. Természetesen nem zárható ki, hogy önálló szótanulási stratégiáik között szerepelt a szótározás és a tudatos szótanulás a szövegek megértéséhez, de Laufer és Hulstijn (2001) definíciójából kiindulva az összehasonlítás szempontjából csupán az a tény fontos, hogy a B csoport tagjai nem kaptak előzetes figyelmeztetést arról, hogy a szavakat bármilyen formában számonkérhetik tőlük a későbbiekben. A félév utolsó óráján mindkét csoport ugyanazt az utó-tesztet írta meg előzetes figyelmeztetés nélkül, és kitöltötték a kurzusértékelő lapokat is.

2. Eredmények

Az elő-teszt eredményei azt mutatták, hogy a két csoport kiindulási szókincsé között nincs szignifikáns különbség. Az ötvenpontos teszt átlaga az A csoportban 11.71, a B csoportban pedig 11.93 pont volt. A kétmintás független változós t-próba ($t = .7541$, $df = 31$) eredménye igazolja, hogy a két csoport receptív szókincsének nagysága hasonló. Az utó-tesztet csak harminc hallgató írta meg. Az első pontozás eredményeit a 3. ábra mutatja, ahol az első oszlop az A csoport, a második oszlop a B csoport itemenkénti



3. ábra. Az utó-teszt kvantitatív pontozása

pontszámát jelöli. A 47. item esetében adatvesztés történt, csak negyvenkilenc item volt értékelhető.

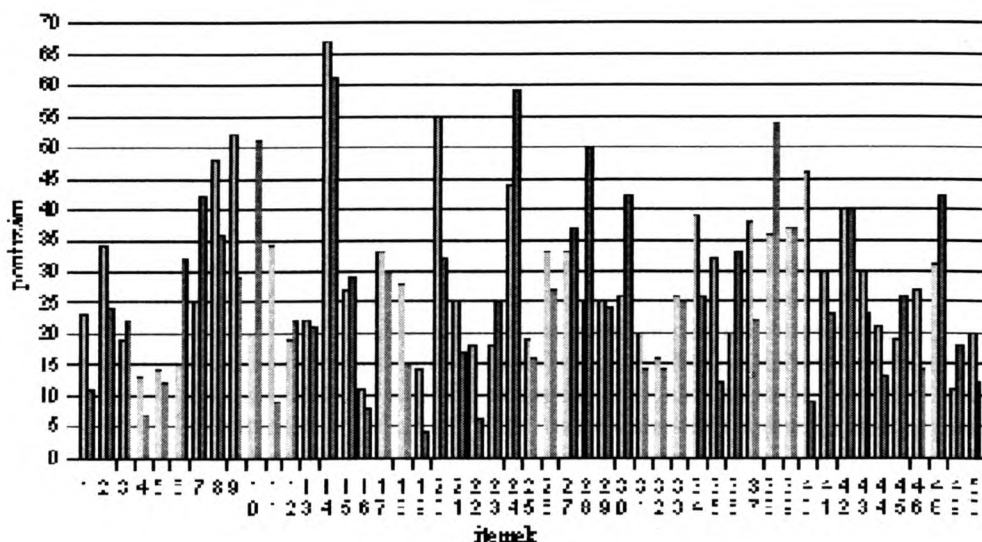
A szavakat tudatosan tanuló A csoportban az utó-teszt pontszámai 6 és 33 pont között változtak. Az A csoport átlaga 15.8 pont, a B csoporté 13.3 pont. A regény szókincsét reprezentáló, és a járulékos szótanulás mértékét vizsgáló itemek az 5-ös, 25-ös, 30-as, 32-es, 36-os, 38-as, 48-as és a 49-es item (*comeuppance, numb, rafting, recurring, surrender, to drown, ultimate, wee*). Egy olyan szó volt, amelyet senki sem ismert: a tizenhatos item (*hookah*), mely egy mindkét csoport által olvasott keleti mesében szerepelt. A következő két legnehezebbnek bizonyult item szintén ebből a szövegből való (4: *caitiff*, 19: *kaboosh*), ezeket a B csoportból senki sem, az A csoportból ketten, illetve négyen ismerték csupán. Szintén nehéz szónak bizonyult még az 1-es (*affidavit*), 17-es (*immense*), 22-es (*miffed*), 31-es (*rave*), 44-es (*to thwart*) és az 50-es (*yearn*) item. Az A csoport pontszáma magasan meghaladta a B csoport pontszámát a 12-es (*efficacious*), 20-as (*limelight*), 40-es (*to muse on*), 35-ös (*spooks*), 34-es (*smack*) és 8-as (*dimestore*) itemeknél. Ezek a szavak az angol nyelvben nem túl gyakori, a *Newsweek* cikkek nyelvezetére jellemző szókincsét képviselnek.

A legtöbb vizsgáló által ismert szónak a 14-es item bizonyult (*go bankrupt*), melyet mindkét csoport azonos számban talált el. Hasonlóan magas pontszámot ért el a 24-es item (*nighthingale*). Néhány szó esetében a B csoport teljesített jobban: a 28-as (*preview* – egy hallás utáni szövegértési feladatból), vagy a 45-ös (*to trigger* - egy *Newsweek* cikkből). Érdekes módon a következő hat ilyen item mind a regényből való és az összesen nyolc regény-item 75 százalékát képviseli: 5-ös (*comeuppance*), 30-as (*rafting*), 36-os (*surrender*), 38-as (*to drown*), 48-as (*ultimate*), valamint 49-es (*wee*).

Az A csoportban itemenkénti átlagban a hallgatók 30 százaléka tudta a félév során feldolgozott cikkekből választott és a szódolgozatokból már ismert szavakat, és átlagosan 20 százaléka a regényből vett itemeket. A B csoportban ez az arány fordított: többen ismerték a regény szavait (30%), mint a cikkeit (24%). Az eredmény azt látszik alátámasztani, hogy a tudatos szótanulás hatékonyabb a szövegek egyszerű olvasása során bekövetkező járulékos szótanulásnál, mert a szavakat hétről hétre tudatosan és szándékosan tanuló A csoport tagjai jobban teljesítettek a félév során tőlük számon kért szavakból, mint a B csoport tagjai, akik nem koncentráltak tudatosan a szavak rendszeres tanulására és nem is számítottak ezekből későbbi számonkérésre. A két csoport eredménye között azonban a kétmintás független változós t-próba alapján nincs szignifikáns különbség ($t = .37009$; $df = 28$), tehát nem állítható, hogy a szövegek eltérő feldolgozásmódja szignifikánsan befolyásolta volna a szavak későbbi előhívását.

Henriksen (1999) definíciója alapján a sikeres szóelsajátítás mértéke folytonos egyenesnek mentén ábrázolható, a szó felismerésétől a jelentés precíz ismeretén át a produktív használatig terjedő folyamat, nem pedig statikus állapot. Így nem csupán mennyiségi, hanem minőségi szempontból is érdemes megvizsgálni a fenti eredményeket, hiszen a kvantitatív adatok csupán azt fedték fel, hogy a válaszadók a pontozási szempontok alapján (1. ábra) ismerték vagy nem ismerték az utó-teszt szavait. Hogy a szóismeret természetét mélységeiben is vizsgálhassuk, az elemzés második részében elvégeztem a 2. ábra szerinti pontozást is mindkét csoport esetében, ennek eredményét a 4. ábra mutatja, ahol az első oszlop az A csoport, a második oszlop a B csoport itemenkénti pontszámát jelöli.

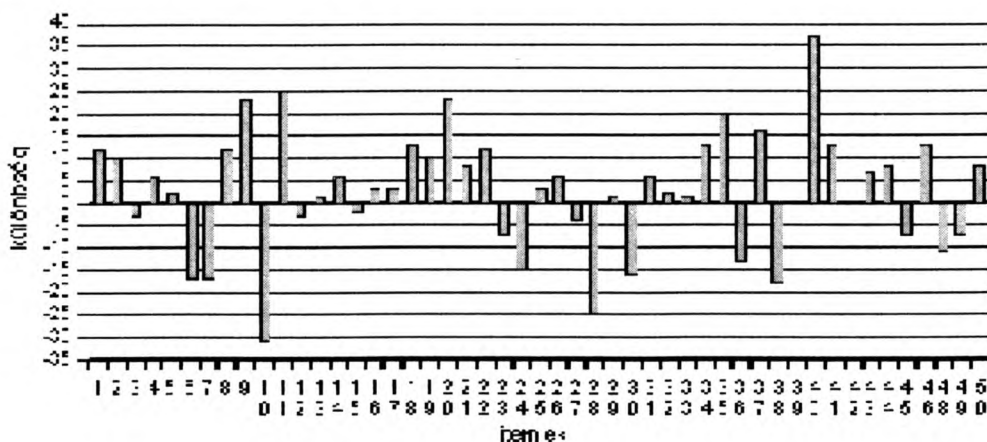
Itt az egyes itemek pontszáma azt jelenti, hogy az A és a B csoportban a válaszadók



4. ábra. A szóismeret mélysége az utó-tesztben

összesen hány pontot kaptak arra az adott szóra. A magas item pontszám tehát arra utal, hogy sok vizsgázó definiálta helyesen a szót annak kontextusával együtt, és képes volt grammatikailag és szemantikailag is helyes mondatot alkotni vele.

A két csoport eredményei közötti különbség a 5. ábrán látható. A pontszámok különbségét úgy kaptuk, hogy az A csoport pontszámából kivontam a B csoport pontszámát minden egyes itemnél. Tehát a pozitív érték azt jelenti, hogy az adott szót az A csoport ismerte alaposabban, míg a negatív érték a B csoport jobb teljesítményére utal. Például: az első item különbség értéke +12, tehát az A csoport 12 ponttal kapott többet erre a szóra a B csoportnál. Míg a tízes item értéke -31, vagyis itt a B csoport ért el 31 ponttal többet az A csoportnál.



5. ábra. A szóismeret mélységének különbsége az utó-tesztben

A pontszámok 67 százaléka jellemző a pozitív érték, tehát a legtöbb esetben az A csoport ért el magasabb pontszámot, vagyis jobban ismerte a kérdéses szót. A legmagasabb pozitív irányú eltérés az A csoport javára a 40-es item (+37; *to muse on*), a 11-es item (+25; *echelons*), a 20-as item (+23; *limelight*), a 9-es item (+23; *dimly*), valamint a 35-ös item (+20; *spooks*) esetében figyelhető meg. Ezek mindegyike az angol nyelvben ritkán előforduló, *Newsweek* cikkekből származó szó. A B csoport ugyanakkor a 10-es (-30; *dungeon*), 28-as (-25; *preview*), 38-as (-18; *to drown*), 6-os és 7-es (-17, -17; *delicacy; desperation*) itemeknél teljesített jobban. A regényből származó nyolc item tekintetében a két csoport eredménye hasonló, négy esetben az A, négy esetben pedig a B csoport pontszáma magasabb.

Azt is megvizsgáltam, hogy a 2. ábra szerinti értékelési táblázat alapján milyen gyakran fordultak elő az egyes pontszámok, vagyis hány százalékban jelölték meg a vizsgázók teljesen ismeretlennek a szavakat, illetve milyen arányban voltak képesek helyes definíciót vagy fordítást megadni és mondatban is helyesen használni az adott szót. Az eredményeket az alábbi táblázat foglalja össze:

1. táblázat. Pontszámok százalékos gyakorisága az utó-tesztben

Pontszám	0	1	2	3	4	5	6
A csoport	10,20%	55,60%	2,0%	14,50%	0,70%	15,80%	1,22%
B csoport	24,60%	45,00%	2,80%	8,70%	1,5%	14,10%	3,10%

Az első sor a lehetséges pontszámot jelöli, alatta pedig az A és a B csoportra lebontva szerepel az adott pontszám előfordulása százalékban megadva. A szöveganyagokra tudatosan készülő A csoportban az itemek tíz százaléka bizonyult teljesen ismeretlennek (I. Nem emlékszem, hogy láttam volna korábban ezt a szót), holott az utó-tesztben szereplő összes szó előfordult a félév során írt szöveganyagok valamelyikében. A B csoportban, akik nem készültek tudatosan a számonkérésre, ez az arány több mint kétszeres, 24,6 %.

Érdekes adatokkal szolgál az egy pontos itemek aránya is. Az A csoportban a hallgatók 55,6 százalékban érezték úgy, hogy találkoztak már az adott szóval, ám a jelentését nem tudják megadni sem magyar megfelelő, sem angol definíció segítségével, nem is emlékeznek arra, melyik szövegben fordulhatott elő (kontextus hiánya), és mondatot sem tudnának írni vele. Olyan esetben is lehetett azonban 1 pontot kapni, ha valaki a III–VI. kategóriák valamelyikét megjelölte ugyan, de válasza nem volt helyes, ami arra utal, hogy találkozott már a szóval (*noticing*), a jelentését azonban nem ismeri pontosan. A B csoportban ez az arány alacsonyabb, 45 %.

A jelenség egyik magyarázata az lehet, hogy bár az olvasó olvasás közben a szövegösszefüggésből kikövetkeztetheti a számára ismeretlen szavak jelentését, a szöveg megértésének szempontjából egyes szavak megértése fontosabb lehet, míg mások szinte elhanyagolhatók vagy figyelmen kívül hagyhatók (Gass, 1999). Fraser (1999) tanulmánya alapján a szótanulási és olvasási stratégiák elsajátításával és fejlesztésével a figyelmen kívül hagyott szavak aránya csökken. Lawson és Hogben (1996) pedig arra is rámutat, hogy ha egy szó jelentése ismeretlen, ám jelenléte nem gátolja a bekezdés vagy szöveg egészének megértését, illetve a jelentését egyértelműen világossá teszi a szöveggörnyezet, akkor a szó „észlelése” (*noticing*) önmagában nem vezet automati-

kusan a jelentés elsajátításához és hosszú távú rögzüléséhez. Különbség mutatkozik a helyesen definiált vagy magyar megfelelővel ellátott, de kontextus nélküli szavak arányában (három pontos itemek). A tudatosan készülő A csoport 14,5 százalékban adott helyes választ itt, míg a B csoportban ez az arány a fele, 8,7 %, amire magyarázat lehet a szótárzás, illetve annak hiánya, a szótanulási stratégiákat azonban e tanulmány nem vizsgálta. A kontextus nélküli produktív szóhasználatot jelző 5 pont aránya viszont nagyon hasonló a két csoportban, 15,8 % és 14,1 %. Amennyiben egy válaszadó olyan mondatot írt, amely valóban szerepelt valamelyik olvasott szövegben, akkor is hat pontot kapott, ha a kontextus megjelölését kérő IV. oszlopot üresen hagyta, hiszen véleményem szerint ilyen esetben a szöveggörnyezet ismertnek tekinthető.

A szövegösszefüggés szerepére azok az itemek világítanak rá, melyek 2, 4 vagy 6 pontot kaptak. Két pontot kaphatott a válaszadó akkor, ha nem ismerte a szó jelentését, de a kontextust azonosította azzal, hogy megadta, melyik szövegben vagy témánál találkozott vele. Négy pont járt akkor, ha a jelentést helyes angol definícióval, szinonimával, vagy magyar megfelelővel illusztrálta és a kontextust is megadta, de mondatban nem használta a szót produktívan. Hat pontot pedig akkor, ha megadta a jelentést, a kontextust és a szót grammatikailag és szemantikailag egyaránt helyesen használta mondatban is. Ebben a tekintetben a B csoport láthatóan jobban hagyatkozott a szöveggörnyezetre: két pontot az itemek 2,8 százaléka kapott; 4 pontot kétszer akkora arányban kaptak (1,5%), mint az A csoport 0,7 százaléka; a produktív használat és a szövegösszefüggés kapcsolatát mutató 6 pontot pedig háromszor nagyobb százalékban érték el, mint az A csoport tagjai (3,1% vs 1,22%). Ez az eredmény alátámasztani látszik Lawson és Hogben (1996) felvetését, miszerint a jelentés hosszú távú rögzítésében nagyobb szerepet kap a mentális feldolgozás módja. Tehát a szöveg megértésének szándékával olvasó egyén olyan mentális folyamatokat végez, amelyek a hosszú távú rögzítésnek kedveznek. Ezzel szemben annak az olvasónak a memória folyamatai, akinek a szándéka a tudatos és szándékos szótanulás, inkább rövidebb távon bizonyulnak hatékonyabbnak. Paribakht és Wesche (1999) arra is rámutat azonban, hogy az olvasás során bekövetkező szókincs-elsajátítás esetleges és megjósolhatatlan, hiszen minden nyelvtanuló más-más szóra figyel fel, és különböző mértékű mentális munkát végez az olvasási és szövegértési stratégiák alkalmazása során.

Paribakht és Wesche (1999) szerint a nyelvtanulóknak a tanári instrukciókkal szemben megvan a saját elképzelésük a tanulás, illetve a tesztre való felkészülés módjáról. Erre világít rá az a kérdőív, amely eredetileg nem képezte a kutatás részét, csupán kurzusértékelés (1. sz. melléklet). A válaszokból kiderült, hogy a B csoport minden hallgatója szerint hasznosabb lett volna minden héten szöveggyűjtést írni az olvasmányok szavaiból, mert véleményük szerint így több szót megtanultak volna, maguktól ugyanis lusták kiszótárzni a szövegeket. Eszerint mindannyian úgy vélik, hogy a szótárzás és a tudatos szótanulás hatékonyabb stratégia az egyszerű olvasásnál. Ezt támasztja alá az A csoport hallgatóinak véleménye is. Egybehangzóan állították, hogy a heti szöveggyűjtések hasznosak voltak és hozzájárultak szókincsük fejlesztéséhez, ám a tizenöt hallgatóból tizenkettő azt is hozzátette, hogy sajnos néhány héttel később el is felejtette a szöveggyűjtésre megtanult szavakat annak ellenére, hogy a heti dolgozatokat ötösrre írta meg. Mindez szintén Huckin és Coady (1999), valamint Lawson és Hogben (1996) véleményét támasztja alá a hosszú és rövid távú emlékezés és a mentális szófeldolgozási folyamatok összefüggéséről.

Megvizsgáltam az elő-teszt és az utó-teszt eredményeinek kapcsolatát is. A Pearson korreláció a két teszt eredményei között nem szignifikáns ($r = 0,3492$; $df = 13$) az A csoportban, tehát az elő-teszt és az utó-teszt eredményei között nincs jelentős összefüggés. A B csoportra is elvégezve a tesztet erős korreláció látszik ($r = 0,8785$; $df = 13$; $p < .001$) a két teszt között, tehát nagy valószínűséggel azok a válaszadók értek el magasabb pontszámot az utó-teszten, akiknek a kiindulási szókincsük is nagyobb volt. Amennyiben a tudatos szótanulás semmilyen hatással nem lenne az utó-teszt eredményeire, az A csoportban is hasonló korrelációt várhatnánk.

Kojic-Sabo és Lightbown (1999) tapasztalatai szerint azok a nyelvtanulók érnek el magasabb pontszámot a szóteszten, akik több időt töltenek otthon önálló készüléssel. Mivel e tanulmány a stratégiahasználat vizsgálatára nem terjedt ki, nem zárható ki, hogy a B csoport tagjai között is számos hallgató érzett készletetést az önálló és tudatos szótanulásra. A járulékos szótanulás mértékének vizsgálatát ez a tény azonban nem befolyásolja esetünkben, hiszen a vizsgálat elején Laufer és Hulstijn (2001) definíciójából indultunk ki, mely szerint a tudatos és járulékos szótanulás hatékonyságának mérésekor az jelenti a különbséget, hogy a válaszadók számítanak-e későbbi számonkérésre a tanulás során. Jelen esetben az A csoport tagjai tudatosan készültek az egész félév során a dolgozatokra, míg a B csoport tagjai nem számítottak számonkérésre. Mivel a vizsgálat nem mutatott ki szignifikáns különbséget a két csoport eredményei között az utó-tesztben sem a mennyiségi, sem a szóismeret mélységét vizsgáló pontozásnál, nem állíthatjuk, hogy hosszútávon a hetente írt szódolgozatokra történő tudatos szótanulás hatékonyabbnak bizonyulna a szövegek olvasásával együtt járó járulékos szótanulásnál.

3. Összefoglalás

Tanulmányomban arra kerestem a választ, hogy a rendszeres szódolgozatokra épülő tudatos szótanulás hatékonyabbnak bizonyul-e hosszútávon a szavak előhívása terén a szövegek egyszerű olvasásával együtt járó járulékos szótanulásnál. A féléves vizsgálatban résztvevő két elsőéves angol szakos csoport szókincsze az elő-teszt alapján azonos nagyságúnak bizonyult, az utó-teszt pedig a félév során mindkét csoporttal azonos módon feldolgozott szövegek szókincsének ismeretét mérte fel. A vizsgálathoz kidolgozott új, kettős értékelési skála lehetővé tette a szavak receptív és produktív ismeretének egyetlen teszttel történő mérését, mellyel nem csupán a szavak felismerés szintű ismeretéről, hanem a szóismeret mélységéről is képet kaptunk. A két csoport eredménye között azonban nem mutatkozott szignifikáns különbség egyik értékelési skála szerint sem, így nem állítható, hogy a tudatos szótanulás hosszútávon eredményesebb volna az olvasás során bekövetkező járulékos szótanulásnál.

IRODALOM

- Bogaards, P. (2000). Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: the case of the Euralex French Tests. *Applied Linguistics*, 21(4), pp. 490–516.
- Brown, C., Sagers, S. L. és LaPorte, C. (1999). Incidental vocabulary acquisition from oral and written dialogue journals. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp. 259–83.

- Carter, R. (1998). *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. London: Routledge.
- Ellis, R. (1994). *A Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. és He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp. 285–301.
- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp. 225–241.
- Galloway, J. (1989). *The trick is to keep breathing*. London: Minerva..
- Gass, S. (1999). Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp. 319–333.
- Gleitman, L. és Landau, B. (szerk.) (1994). *The Acquisition of the Lexicon*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Goulden, R., Nation, P. és Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11(4), pp. 341–363.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp. 303–317.
- Huckin, T. és Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp. 181–193.
- Hulstijn, J.H., Hollander, M. és Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80, pp. 327–339.
- Kojic-Sabo, I. és Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83(2), pp. 176–192.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, pp. 450–464.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), pp. 255–271.
- Laufer, B. és Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), pp. 1–26.
- Lehmann, M. The Size of an English Receptive Vocabulary. An Exploratory Study of the EFL Vocabulary Size of English Majors at the University of Pécs. Megjelenés alatt.
- Lawson, M. J. és Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46(1), pp. 101–135.
- Oszetszky Éva (2002). Szókincsfejlesztés a francia nyelv tanításában. *Iskolakultúra*, 12, pp. 105–111.
- Ötvösné Vadnay Mariann (2002). A szótanulás nehézségei: szókincsmérések egyetemi hallgatókkal. *Iskolakultúra*, 12, pp. 112–122.
- Paribakht, T. S. és Wesche, M. (1999). Reading and „incidental” L2 vocabulary acquisition. An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp. 195–224.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), pp. 27–57.
- Rodd, J., Gaskell, G. és Wilson, W.M. (2002). Making sense of semantic ambiguity: semantic competition in lexical access. *Journal of Memory and Language*, 46, pp. 245–266.
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies In Second Language Acquisition*, 21, pp. 589–619.
- Schneider, V. I., Healy, A. és Bourne, L.E.Jr. (2002). What is learned under difficult conditions is hard to forget: contextual interference effects in foreign vocabulary acquisition, retention, and transfer. *Journal of Memory and Language*, 46, pp. 419–440.
- Singleton, D. (2000). *Language and the Mental Lexicon. An introduction*. London: Arnold.

- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. pp. 27–42.
- Wode, H. (1999). Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp. 243–258.
- Zobl, H. (1995). Converging evidence for the ‘acquisition-learning’ distinction. *Applied Linguistics*, 16(1), pp. 35–56.

1. sz. melléklet

Course evaluation form

Finish the following sentences:

1. The course
2. The teacher.....
3. The novel.....
4. Vocab tests.....
5. I could have been motivated by.....

Thank you!

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

2. sz. melléklet

List of words	I. I don't remember having seen this word before	II. I have seen this word before, but I don't know what it means	III. I have seen this word before, and I think it means: (synonym or translation)	IV. If the word is familiar to you, can you identify where you learnt it? (context)	V. I know this word. It means: (synonym or translation)	VI. I can use this word in a sentence. (Write a sentence.) If you do this section, please also do Section V.
1. affidavit						
2. alleged						
3. bid						
4. caitiff						
5. comeuppance						
6. delicacy						
7. desperation						
8. dime-store						
9. dimly						
10. dungeon						
11. echelons						
12. efficacious						
13. elusive						
14. go bankrupt						
15. hard-liner						
16. hookah						
17. immense						
18. inclination						
19. kaboosh						
20. limelight						
21. meritocracy						
22. miffed						
23. naturalized						
24. nightingale						
25. numb						

List of words	I. I don't remember having seen this word before	II. I have seen this word before, but I don't know what it means	III. I have seen this word before, and I think it means: (synonym or translation)	IV. If the word is familiar to you, can you identify where you learnt it? (context)	V. I know this word. It means: (synonym or translation)	VI. I can use this word in a sentence. (Write a sentence.) If you do this section, please also do Section V.
26. persecution						
27. pixel						
28. preview						
29. prospective						
30. rafting						
31. rave						
32. recurring						
33. repulsive						
34. smack						
35. spooks						
36. surrender						
37. to confide						
38. to drown						
39. to flee						
40. to muse on						
41. to ponder						
42. to reveal						
43. to strive						
44. to thwart						
45. to trigger						
46. torrent						
48. ultimate						
49. wee						
50. yearn						

A környezetnyelv és idegen nyelv az óvodában

A négy évvel ezelőtt megtartott MANYE Kongresszuson már beszéltem a környezetnyelv és az idegen nyelv fejlesztéséről az óvodában (Mikes 2001). Akkor szóltam a környezetnyelv és az idegen nyelv szerepéről az óvodában, a környezetnyelv és az idegen nyelv elsajátítását serkentő alapelvekről, az ezzel kapcsolatos módszertani és szociolingvisztikai kérdésekről, egyes kutatásaink eredményeit is megemlítve. A nyelv-elsajátítás elméleti kérdéseiről beszélve, kiemeltem, hogy a nyelvelsajátítás kreatív folyamat és a gyermekeknek az a képessége, hogy utánozzák azt, amit a környezetükben hallanak, csak hozzásegíti őket ahhoz, hogy kihasználják természet adta kreatív képességüket. Hangsúlyoztam, hogy az óvodai programban szereplő környezetnyelvi tevékenységeknek nem a nyelvtanulás a célja, hanem a kommunikációs készségek fejlesztése játékszerű tevékenységi formák segítségével.

Most újból ezt a témát választottam, mert az elmúlt négy évben ezzel sokat foglalkoztam elméleti és gyakorlati szinten egyaránt, sok hasznos tapasztalatot szereztem, tehát úgy gondolom, hogy új mondanivalóm is akad. Ebben a beszámolóban szólni fogok az elmúlt négy évben végzett munkáról, különös figyelmet szentelve a nem magyar anyanyelvű gyermekek részére szánt magyar nyelvű tevékenységeknek. Kiegészített és újból megfogalmazott módszertani megközelítésünk alkalmazását be fogom mutatni, és az alkalmazott módszertani eljárások értékelésére is kitérek.

A környezetnyelvi és idegen nyelvi foglalkozások fejlesztése

„Az anyanyelv, a környezetnyelv és az interkulturalizmus fejlesztése és ápolása a vadasági gyermekek körében” elnevezésű projektumunk keretében végzett munkában az elmúlt négy évben központi téma volt a környezetnyelvi és idegen nyelvi foglalkozások fejlesztése az óvodában. Nem hagytuk figyelmen kívül a szervezési és lebonyolítási formákat sem, noha beavatkozásunk nem járt mindig sikerrel. Ugyanis az additív kétnyelvűség legjobban az olyan gyermekcsoportokban fejleszthető, ahol a nevelés anyanyelven folyik és naponta egy 15–20 percnyi foglalkozással bővül. Emellett, amennyiben megvan a lehetőség rá az adott óvodában, alkalomadtán megszervezhető a magyar és szerb nyelvű gyermekcsoportok közös tevékenységi formái is. A kétnyelvű gyermekcsoportok megalakítását csak ott és akkor javasoljuk, ha az ehhez szükséges előfeltételek megvalósíthatók. Ezek a következők:

- Két óvónó dolgozik a gyermekcsoportban, az egyik magyar nyelven, a másik szerb nyelven kommunikál a gyerekekkel.
- A gyerekek legalább ötven százaléka többé-kevésbé kétnyelvű.
- A gyerekek mind az anyanyelv, mind a környezetnyelv fejlesztésére előlátott foglalkozásokban részt vesznek.

Sajnos, kevés kétnyelvű csoport tesz eleget ezeknek az előfeltételeknek. Azonban a kétnyelvű gyermekcsoportok úgy szaporodnak, mint a gombák, magukba rejtve lapangó asszimilációs tendenciákat.

Több sikerrel jártunk az óvónók továbbképzését elősegítő tevékenységünkben. Többek között Szabadkán, Újvidéken, Zentán, Bácsén, Bácsstopolyán, Kishegyesen, Magyarakanizsán, Törökkanizsán, Csókán, Adán, Múzslyán, Csantavéren és Szilágyin összesen 26 továbbképzést tartottunk azoknak az óvónóknak, akik a magyar gyermekcsoportokban szerb környezetnyelvi foglalkozásokat valósítanak meg. Ugyanakkor Szabadkán, Zentán, Bácsén, Bácsstopolyán, Kishegyesen, Magyarakanizsán, Törökkanizsán, Csókán, Múzslyán, Tótfalun, Ómoravicán, Kispiacon, Horgoson, Palicson, Pacséron és Piroson szerb környezetnyelvi foglalkozásokat néztünk meg a magyar gyermekcsoportokban, elemeztük a megtekintett foglalkozásokat, közöttük észrevételeinket az óvónókkal, majd a munka folytatásához szükséges utasításokkal láttuk el őket.

Az utóbbi időben nagy figyelmet szenteltünk a nem magyar anyanyelvű gyermekek részére szánt, magyar nyelvű tevékenységeknek, hiszen tekintet nélkül arra, hogy milyen státusa van a Vajdaságban a magyarnak mint kisebbségi nyelvnek, a kommunikatív értéke igen jelentős lehet. Jelentősége függ az adott helység földrajzi elhelyezkedésétől és a lakosság etnodemográfiai összetételétől, valamint a nemzetközi gazdaságban, kereskedelemben és turizmusban betöltött szerepétől. A szerb ajkú gyermekeknek pedig a magyar nyelvben szerzett kommunikatív jártassága nemcsak kiszélesíti a gyermekek kommunikatív lehetőségeit, hanem a többnemzetiségű közösségben egyik igen fontos feltételét képezi a nemzetek közötti toleráns kapcsolatok megteremtésének és az egymás iránti tisztelet, valamint a magyar nemzeti közösség kultúrája iránti nyitottság megalapozásának. E fontos nevelői célok valóra váltása érdekében munkálkodunk, hogy a magyar környezetnyelvi tevékenységek az óvodai programnak szeres részét képezzék.

Ennek érdekében Szabadkán, Zentán, Bácsén, Bácsstopolyán, Kanizsán, Törökkanizsán, Indjiján, Csókán és Adán összesen 15 továbbképzést tartottunk azoknak az óvónóknak, akik a magyar gyermekcsoportokban szerb környezetnyelvi foglalkozásokat tartanak. Ugyanakkor Szabadkán, Zentán, Bácsén, Törökkanizsán és Csókán környezetnyelvi foglalkozásokat néztünk meg a szerb és kétnyelvű gyermekcsoportokban, elemeztük a megtekintett foglalkozásokat, észrevételeinket közöttük az óvónókkal, majd a munka folytatásához szükséges utasításokkal láttuk el őket.

A magyar környezetnyelv elsajátításának és fejlesztésének a programja nem alkalmazható egyforma módon mindegyik etnikai-nyelvi környezetben, azaz abban a környezetben, amelyikben a lakosság többsége magyar ajkú, és abban, amelyben a lakosság többsége szerb. Tervezéskor, a célok és feladatok megfogalmazásakor figyelembe vesszük a környezeti sajátosságokat és a belőlük adódó feltételeket, mivel e tekintetben lényeges eltérések vannak a domináns magyar nyelvű és a domináns szerb nyelvű környezetek között. Úgyszintén figyelembe vesszük a gyermekcsoport nyelvi összetételét és a gyermekek nyelvismereti szintjét.

Habár a már említett nevelési célok miatt ajánlatos volna a magyar környezetnyelvi tevékenységek megvalósítása a domináns szerb nyelvű környezetekben is, e tevékenységekkel eddig főleg magyar lakta helységeken és Szabadkán találkozunk. Segítséget akartunk nyújtani azoknak az óvónőknek, akik lehetővé teszik, hogy a nem magyar anyanyelvű gyermekek fejlesszék magyar nyelvű kommunikációs képességeiket, ezért Bálizs Jutka munkatársammal együtt egy kézikönyvet készítettünk a részükre. A könyvbe beépítettük azokat a hasznos tapasztalatokat is, amelyeket a szabadkai és zentai óvónők szereztek a kommunikatív-tapasztalati megközelítéssel megvalósított magyar környezetnyelvi tevékenységek során. Noha a kézikönyvet elsősorban a nem magyar anyanyelvű gyermekek nyelvi fejlesztésére szánjuk, ez a könyv segítségül szolgálhat azoknak az óvónőknek is, akik a magyar gyermekek nyelvépolásával foglalkoznak. Itt főleg azokra a szórványban élő magyar gyermekekre gondolunk, akiknek a magyar nyelvismeretük gyenge.

Mivel a kommunikatív-tapasztalati megközelítést javasoljuk, ennek alkalmazását részletesen is bemutattuk a *Játsszunk, énekeljünk magyarul* című kézikönyvünkben (Bálizs, Mikes 2004). Több konkrét téma feldolgozásában rámutattunk a kommunikatív tapasztalatok szerzésének, alkalmazásának, megerősítésének és bővítésének a módzataira. Javasoltuk a feldolgozandó dalokat és énekes körjátékokat, mesék interaktív feldolgozását, játékok, mondókák és kiszámolók alkalmazását.

Az elmúlt iskolaév óta német nyelvi foglalkozások is helyet kaptak néhány vajdasági óvodában. Ebben az iskolaévben 12 újvidéki, 3 zombori, 3 bajmoki és 2 ingyijai gyermekcsoportban folyik ilyen pedagógiai tevékenység. Noha a német nyelvi foglalkozások a nemzetiségi nyelven megvalósuló tevékenységekként szerepelnek az óvodai programban, a német nyelv világnyelvnek is tekinthető. Valószínűleg ennek köszönhetően a szülők szívesen beleegyeztek abba, hogy gyerekeik részt vegyenek a német nyelvi foglalkozásokban. Az ezeket a foglalkozásokat megvalósító óvónők továbbképzése rendszeresen folyik a Tartományi Nemzetiségi és Közoktatási Titkárság támogatásával.

Az angol nyelvi foglalkozásokban már 12 éve alkalmazzuk a kommunikatív-tapasztalati módszer alapján épülő és kifejlesztett *Teddies and Bunnies* elnevezésű programunkat. Ezt a programot először csak néhány újvidéki gyermekcsoportnál alkalmazták, mostanában azonban már sok újvidéki, szabadkai és ingyijai gyermekcsoportnál helyet kapott. Fiatal animátorok, akik főleg az angol szakos egyetemisták soraiból kerültek ki, sokban segítettek a program kifejlesztésében és sikeres alkalmazásában. Most már ott tartunk, hogy az angol nyelvtudással bíró óvónőket a *Teddies and Bunnies* program alkalmazására készítjük fel a továbbképzésekben. Ezzel azt akarjuk elérni, hogy ők maguk is alkalmazzák ezt a programot saját gyermekcsoportjukban.

A kommunikatív-tapasztalati módszer alkalmazása

Állásfoglalásunk az, hogy a nyelvelsajátítás kreatív folyamat. A környezetnyelvi és idegen nyelvi kommunikációs képességeket az óvodás gyermek úgy sajátíthatja el legjobban, ha alkalma van a veleszületett nyelvi elemzőképességét fejleszteni. Ez a képesség ugyanis lehetővé teszi számára, hogy a spontán nyelvi elemzés során felfedezze az elsajátítandó nyelv szerkezetét, elemeit, szabályait.

A környezetnyelvi kommunikációs képességek elsajátításának és fejlesztésének hatékony módja az azon a nyelven megvalósuló tapasztalatszerzés. Ez elérhető a kommunikatív-tapasztalati módszer segítségével, amely a hangsúlyt nem a szavak és a

nyelvtani szabályok elsajátítására helyezi, hanem a tapasztalat útján szerzett kommunikációs jártasságokra, képességekre. Ez a módszer eljárásokat kínál a nyelvi tapasztalatok szerzésére és alkalmazására, valamint a nyelvi tapasztalatok megerősítésére és lehetséges bővítésére.

A nyelvelsajátítás kezdeti fázisában a tevékenységek gazdag kontextusban zajlanak. A gyerekek gazdag kontextussal átítatott beszédhelyzetekben, játékokban, énekekben találkoznak először az új nyelvvel. Kívánatos e tevékenységek során minél sokoldalúbb érzékszervi tapasztalat átélése, mivel ezek együttes előfordulása segíti a nyelvelsajátítás folyamatát. Ugyanakkor elvárunk a gyermekektől bizonyos szellemi erőfeszítést annak érdekében, hogy az üzenet jelentését felfedezzék.

A nyelvi tapasztalatok alkalmazására akkor térünk át, amikor úgy értékeljük, hogy a gyermekek többsége elsajátította azokat a kommunikatív tapasztalatokat, amelyek lehetővé teszik, hogy aktívan részt vegyenek a dal, mondóka, körjáték, mese feldolgozásában. A nyelvi tapasztalatok megerősítésére szánt tevékenységek során a gyermekek újból felfedezik a már korábban megismert szavak, cselekvések jelentését, de egy új, többé-kevésbé megváltozott kontextusban. A nyelvelsajátításnak ebben a fázisában is lehetővé tesszük, hogy a gyermekek alkalmazzák természet adta kreatív nyelvelsajátító képességüket. A következő fázisban a gyermekeknek alkalmat nyújtunk a nyelvi tapasztalatok bővítésére, ami a témakör megváltoztatásával vagy kibővítésével megy végbe. Ez a fázis egyben új nyelvi tapasztalatok szerzésére is lehetőséget ad.

Kezdetben a nyelvi tapasztalatok szerzése gazdag kontextusban történik. A nyelvelsajátítás későbbi fázisában a kontextus fokozatosan veszít a gazdagságából, mert minél szegényebb a kontextus, annál nagyobb szellemi erőfeszítést követel a gyermekektől. A gyermekek akkor tesznek eleget ennek a követelménynek, ha motiváltak a környezetnyelvi tevékenységekben való részvételre. Ezért a nyelvelsajátítás folyamatában nagyon fontos a gyermekek motiváltsága, amit játékos, érdekes és a gyermekek érdeklődésének megfelelő tevékenységekkel lehet serkenteni.

A kommunikatív-tapasztalati módszer alkalmazásának értékelése

A négy évvel ezelőtt készült beszámolómban néhány e téren folyó kutatásunkról említést tettem. Akkor még azokat a tesztek alkalmaztuk, amelyek általában a nyelvközpontú tanítási módszerek eredményeit kutató tesztekre vezethetők vissza. Újabban pedig a kommunikatív-tapasztalati módszer értékelése céljából egy olyan tesztet készítettem, amely ennek a módszernek sajátos eredményeire fényt deríthet. Ugyanis azt vizsgáltam, hogy igazolható-e a következő feltevésünk:

Amikor a gyerekek énekelve, játszva és különböző számukra érdekes nem anyanyelvi foglalkozásokban vesznek részt, ők nem csak szórakoznak, hanem kommunikatív tapasztalatot is szereznek az elsajátítandó nyelven. Ezt a tapasztalatot a gyerekek képesek lesznek alkalmazni, amikor olyan helyzetbe kerülnek, hogy ezen a nyelven kommunikálniuk kell.

A teszt szövege alapján az óvodás gyerekekkel külön-külön beszélgettem egy olyan helyzetet mimelve, ahol egy újvidéki nagymamájához látogatóba jött egy anglofon országból. Noha ez a kutatás csak 32 gyerekkel folytatott beszélgetést foglal magába, az eredmények arra utalnak, hogy feltevésünk ilyen módon igazolható. Ez a kutatás a módszer alkalmazásában előforduló hézagokra is rámutatott, így segítségünkre lehet a

módszer további fejlesztésénél. Ezért ezt a fajta kutatást továbbra is folytatni szándékozunk, és a többi környezetnyelvi és óvodáinkban folyó idegen nyelvi tevékenységek értékelésében is alkalmazni fogjuk.

IRODALOM

Bálizs, Judit, Mikes, Melánia (2004). *Játsszunk, énekeljünk magyarul!* Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság.

Mikes, Melánia (2001). A környezetnyelv és az idegen nyelv fejlesztése az óvodában. Elhangzott: *A nyelv nevelő szerepe*. XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Pécsi Tudományegyetem. Pécs. 2001. április 17–19.

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

GECSŐ TAMÁS

A régi Antal László – új kiadásban

Csak üdvözölni tudom a bicskei SZAK Kiadó legújabb vállalkozását: néhány hete jelent meg a kiadó *Nyelvinfo* sorozatának második kötete, amely az 1993-ban elhunyt kiváló nyelvész, egyetemi tanár, Antal László életművének talán két legizgalmasabb darabját, *A magyar esetrendszer* (1961) és *A formális nyelvi elemzés* (1964) című munkákat – egyébként helyesen, nem időrendi sorrendben – tartalmazza. Az utóbbi mű Antal tulajdonképpeni alapvetése, tudományos krédója; *A magyar esetrendszer*, bár három évvel korábban íródott, valójában a később megjelent munkában lefektetett alapelveknek a nyelvi elemzés gyakorlatába való átültetése.

Antal László az amerikai deskriptív/strukturalista nyelvészet elkötelezett híve, egyben hiteles ismertetője, interpretálója volt Magyarországon. Jelentős generatív nyelvész válhatott volna belőle – ha akarta volna. De... nem akarta. A két munka megírásának időpontjában már túl vagyunk a transzformációs/generatív nyelvészet zászlóbontásán. Antal azonnal felismerte a transzformációs elemzés fontosságát a több megnyilatkozásra kiterjedő disztribúciós viszonyok leírása szempontjából. A formalizmus elvének állandó hangsúlyozása és következetes végigvitele a konkrét elemzésekben azonban nem egyfajta „mánia” nála: Chomsky 1957-ben még úgy vélte, hogy „a nyelvtan autonóm, és független a jelentéstől”; és valljuk meg, szinte semmit sem tudtunk meg a mondat jelentéséről az 1965-ös modellben felvázolt mélyszerkezetek elvont grammatikai viszonyainak tanulmányozásakor... Sőt: mind a mai napig rendkívül problematikus a jelentés meghatározhatósága, leírhatósága, azaz lényegesen könnyebb jó szintaxist írni, mint szemantikát. Ennek ellenére, vagy talán éppen ezért (?), Antal rendkívül érzékenyen reagált a jelentés kérdésére, hosszasan értekezett róla, vessük csak össze *A jelentés* fejezet terjedelmét Bloomfield *Language*-ének *Meaning* című fejezetével!

Érthetően nem lehet feladatomban ebben az ismertetésben, hogy vitába szálljak Antallal. Antal László 13 éve halott, a fenti két mű több mint 40 évvel ezelőtt jelent meg. Sokan a „szakmában” egy kézlegyintéssel, egy fölényes (de mennyire meggondolatlan!) *passé*-val intéznének el egy ilyen visszaemlékezést. Antal László azonban – Zsilka János szavaival – nem volt „akárki”. Álljon itt bizonyosságul azoknak a morfológiai kategóriáknak az egybevető elemzése, amelyek a magyar nyelv leírásának mindig is vitatott részét képezték. Ezek a kategóriák a képző, a rag és a jel. Idézem a szerzőt: „Képzőnek nevezzük azokat a maguk mellett hasonló elemet, vagyis képzőt megtűró kötött morfémákat, amelyek nem állhatnak soha szóeleji helyzetben, s amelyek nem követhetik a jeleket, mindig csak előttük állhatnak [...] Ragnak nevezzük azokat a maguk mellett hasonló elemet, vagyis ragot meg nem tűró kötött morfémákat, ame-

lyek előfordulhatnak jelek után, s amelyeket nem követhet képző [...] Jelnek nevezük azokat a kötött morfémákat, amelyek a szó alapvető paradigmikus értékét nem változtatják meg, csupán ugyanazon az értéksíkon belül módosítják, eltolják”. Antal tehát amellett érvel, hogy a rag és a jel kategóriájának megkülönböztetése/szétválasztása indokolt. Ezek után hogyan vélekedik erről a kérdésről az *Új magyar nyelvtan* (É. Kiss – Kiefer – Siptár 1998, Osiris Kiadó, Budapest.)? Idézem: „[...] a jel és a rag megkülönböztetése nem alapulhat jelentéstani-funkcionális különbségeken. Marad tehát a pozícióra vonatkozó különbség: a rag lezárja a szó szerkezetét, utána nem állhat más toldalék, a jelet viszont követheti más toldalék. Ez a meghatározás azonban egyrészt arra kényszerít bennünket, hogy minden egyéb ok híján a birtokos személyragokat birtokos személyjelekké minősítsük át, mivel utánuk még más toldalékok is állhatnak, tehát nem szóalakzáró toldalékok. A birtokos személyragok is szintaktikai viszonyok megjelenítői, tehát szintaktikailag relevánsak, az esetragoktól eltérően azonban szintaktikai szerepük csak a főneves szerkezeten belül nyilvánul meg. Másrészt az egyéb kritériumok alapján egyértelműen képzőnek minősülő határozói toldalékokat (pl. az - (A)n toldalékot: *forró + n, meleg + en, piros + an*) is ragoknak kellene tekintenünk, mivel ezek a határozói toldalékok mindig szóalakzárók. [...] mivel a pozícióbeli különbség sem lehet kritérium a jel és a rag megkülönböztetésére, nincs értelme, hogy a kétféle inflexió toldalék között terminológiai különbséget tegyünk. Ennek ellenére – pusztán gyakorlati megfontolásból – a továbbiakban is használni fogjuk a rag és jel elnevezéseket, de a kettő közt sem funkcióbeli, sem formai különbséget nem teszünk”. Vajon milyen megfontolások alapján tekintette Antal a birtokos személyragokat modifikátoroknak, azaz jeleknek? Idézem: „Mindenekelőtt tehát azt kell tisztáznunk, hogy mik is a modifikátorok, azaz régi, félreértésre alkalmat adó nevükön a jelek. Pl. azok a kötött morfémák, amelyeket a régi nyelvtanok birtokos személyragoknak neveznek. Tehát a *kezem* fonémásor *-em*, a *kezed* fonémásor *-ed*, a *keze* fonémásor *-e* része stb. Ugyanis a *kéz* főnév, ha felveszi ezeket a morfémákat, változatlanul alanyesetű marad”. Látjuk, hogy Antal a rag és a jel kategóriáját rendkívül következetesen különbözteti meg egymástól; nem tartja lehetségesnek, hogy egy szóalak két ragmorfémát tartalmazzon, a rag nála kivétel nélkül csak szóalakzáró morféma lehet. A birtokos személyragok kérdésében azonban nem adhatok igazat neki, helytelen a birtokos személyragnak a birtokos személyjel minősítése. Nézzük a következő példákat: *csinálom, csinálod, csinálja, csináljuk, csináljátok, csinálják*, ill. *házam, házad, háza, házunk, házatok, házuk*. Mind az igei személyragok, mind a birtokos személyragok egy-egy paradigmának az egymást kölcsönösen feltételező elemei. Ugyanakkor nem érthetek egyet az *Új magyar nyelvtan* (Úmny.) azon érvelésével, hogy a birtokos személyragok, általában: a ragok abban különböznenek a jelektől, hogy az előbbieket szintaktikai viszonyok megjelenítői. Könnyű belátni, hogy a jelek is szintaktikai viszonyok megjelenítői, pl. *a kutya ugat / a kutyák ugatnak*. Az egyeztetés forrása nem lehet a rag, hiszen mind a *kutya*, mind a *kutyák* szóalak nominativusban van. Vagy: a melléknév középfokának jele is szintaktikai viszonyok megjelenítője, pl. *a probléma nagy / a probléma nagyobb, mint gondoltam volna / * a probléma nagy, mint gondoltam volna / nagyobb nála / * nagy nála*. A fentiekből arra tudok csak következtetni, hogy rag és rag között különbséget kell tenni. A magyarban a birtokos személyrag speciális kategóriát képvisel, mert nem szóalakzáró grammatikai morféma, szemben az összes többi raggal, amelyeket

viszont már helyesen elemez Antal. (A képet itt az olyan ritka morfémasorok teszik teljessé, mint a *nagybani*. József Attila szavaival: „a törvény szövedéke mindig fölfeslik valahol”). Hibásnak tartom az *Úmny.* azon következtetését, hogy a birtokos személyragoknak a rendszerből való „kilógása” miatt „nincs értelme, hogy a kétféle inflexiós toldalék között terminológiai különbséget tegyünk”. A többes szám, a középfok stb. grammatikai morféma egyértelműen jel, és nem rag. A *házakban, házakon, házaknak* stb. szóalakok elemzése azt mutatja, hogy a magyarban kétféle inflexiós toldalék van, fogalmazhatnánk úgy is, hogy az inflexiós toldalékok kétféle típusával állunk szemben; ez a szembenállás pedig a terminológiában is manifesztálódik. Egyébként az sem igaz, hogy a jel kategóriája csak a magyar nyelv leírásának lenne a specifikuma, egyfajta grammatikai hungaricum. Egy olyan – tipikusan – flektáló nyelvben, mint a német, is van értelme a jel kategóriájával számolni. Nézzük a következő példákat: *das schöne Kind, das schöne Kind, des schönen Kindes, dem schönen Kind / das schönere Kind, das schönere Kind, des schöneren Kindes, dem schöneren Kind*. Az *-er* grammatikai morféma jel a németben, nem képző, és nem rag; a Suffix és a Flexion kategóriák nem adnak híven számot a német nyelv grammatikai morfémaik típusairól. (Ez a jelenség is csak megerősíti a nyelvtipológia azon régi tételét, miszerint tiszta nyelvtípusok nincsenek...) Következten az *Úmny.*, amikor – gyakorlati megfontolásból ugyan –, de él a kétféle kategória megkülönböztetésével, bár elvileg tagadja, hogy létezne ilyen különbség. Hogyan beszélhetünk kétféle inflexiós toldalékról, ha nem tudjuk külön terminus *technicus*-szal „néven nevezni a gyereket”? Ami az *-n* képző státusát illeti, Antal nagyon világosan mutatja meg a különbséget az *-n* rag és az *-n* képző között. Kétségtelen, hogy az *-n* (módhatározó) képző szóalakzáró grammatikai morféma; ebből azonban ismét csak tévesen következtet az *Úmny.* arra, hogy e miatt a pozicionális tulajdonsága miatt egyáltalán felmerülhetne az *-n* képző rag volta. Antal finom különbséget tesz a képzők egyes típusai között, idézem: „a képzők ez utóbbi csoportja után (pl. a módhatározó *-n* – G. T.) nem következhet – ugyanazon szó konstrukcióján belül – kötött morféma”. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy itt egy olyan finom distinkcióval él, amelyet a birtokos személyragok esetében nem alkalmazott.

Érdekes megvizsgálni, hogy mire jut a két vállalkozás a magyar nyelv eseteinek megkülönböztetését, ill. számszerűségét tekintve. Mindössze egy különbséget találok, az *Úmny.* 18. esetként szerepelteti az *essivus-formalis*-t, pl. *emberül*. Antal részletes elemzését adja az *-ul* grammatikai morfémanak, megállapítva, hogy ma már átmeneti kategóriát képez a rag és a képző között, a tendencia itt a képzővé válás irányába mutat. Az *Úmny.* esetrag definíciója alapján („Valamely toldalék akkor és csakis akkor esetrag, ha a vele toldalékolt főnév (tulajdonképpen: főneves szerkezet) lekötheti az ige valamely, alakja szempontjából is meghatározott vonzatát”) a mai magyar nyelvben még érvelhetünk az *-ul* rag státusa mellett, pl. *bizonyítékul szolgál a számára, barátjául fogadja, feleségül veszi* stb. (Talán nem véletlen, hogy az *Úmny.* a magyar nyelv eseteit éppen az Antal által is választott *ember* főnév paradigmáján keresztül illusztrálja...)

A SZAK Kiadó által megjelentetett kötet Függelékében olvashatunk még két írást, Papp Ferenc és Szépe György szubjektív emlékezését fiatalon, 63 éves korában elhunyt barátjukról, kollégájukról, Antal Lászlóról. Én, aki hallgatója lehettem, később pedig kollégája, a két Antal-mű újraolvasása után, az emlékezések hatására újból magam előtt

láttam a sziporkázó agyú embert, aki az ELTE bölcsészkarának egyik nagy egyénisége, valójában azonban több annál: jelensége volt. (Antal László: *A formális nyelvi elemzés. A magyar esetrendszer*. SZAK Kiadó, Bicske, 2005. 498 p.)

*

Antal László DrSc. a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék egyetemi tanára volt élete nagy részében. Egyetemi előadásai már pályafutása kezdetén legendássá tették, az „Antal-jelenség” a bölcsészkar egyik meghatározó színfoltjává vált a 60-as, 70-es években. Az egyetemi hallgatók legnagyobb része azonban csak az oktatóval találkozhatott; még szerencsésebbek voltak azok, akiket Antal a magánéletébe is beengedett – persze többnyire az egyetem keretei között. Mi a tanszéken, akik mindannyian tanítványai voltunk, a legnagyobb elismeréssel, derűvel, sőt humorral tudunk csak visszaemlékezni a zseniális Antal Lászlóra.

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

KÖNYVSZEMLE

É. Kiss Katalin

Anyanyelvünk állapotáról*

Osiris Kiadó: Budapest, 2004. 190 p.

Fontos könyv, mert ritka gesztus. Ritka gesztus, hogy egy elsősorban elméleti nyelvészettel foglalkozó nyelvész olyan nyelvi-kulturális, nyelvi-társadalmi kérdés felé fordul, amely hagyományosan a ma sokszor kötelezően elítélt nyelvvelés, tágabban az alkalmazott nyelvészet területe. Ráadásul a szerző nem valami ellen – mondjuk a nyelvvelés ellen – ír könyvet, hanem valamiért. Ahogy már a cím is jelzi: *Anyanyelvünk állapotáról*. Vagyis nem pusztán „a” nyelvről, hanem az anyanyelvről, ráadásul a közösséget is beleértve, „anyanyelvünk” állapotáról kitekintéssel a jövőre (teendők, nyelvstratégiai feladatok).

E könyv bizonyítja, hogy É. Kiss Katalin nemcsak a strukturális, generatív nyelvészet kiváló elméleti szakembere, hanem „hazulról hozva” elkötelezett a magyar nyelv és kultúra kérdései mellett is.

Mielőtt azonban nyelvvelővé avatnám, s ezzel nagyon sok rossz pontot szereznek neki, hadd vegyem sorra a munka fő gondolatait, módszereit, eredményeit, s hadd bocsássam előre, azért lesznek kritikai megjegyzéseim, sőt kérdéseim is.

Kezdjük a kiindulópontjával. Az első fejezet azzal a címmel indul, hogy: „Nyelvben él a nemzet.” A szerző leszögezi: „A ma-

gyar nemzet határokon átvélő egységét ma elsősorban a közös nyelv s az általa megtestesített közös kultúra tartja fenn” (p. 9). Fontos és szép gondolat, hiszen a nyelvvelő mozgalom egyik leggyakrabban használt szállóigéjét sokan túlhaladottnak vélik, olyannyira, hogy az egyik szerző még ki is figurázza egy írásában: „Mijében él a mi?” (Nádasdy Ádám: *Ízlések és szabályok*. Magvető, Budapest, 2003. p. 51). É. Kiss Katalin szerint a Kőváry Lajosnak tulajdonított szállóige „ma időszerűbb, mint keletkezése idején, a reformkorban... A Magyar Köztársaság határain kívül élő nemzetrészek csak nyelvükben, kultúrájukban élhetik meg magyarságukat.” S további igen hasznos érveket mond az anyanyelvi kultúra értéke, valamint művelésének fontossága mellett: „Az Európai Unió tagjává váló Magyar Köztársaság is – politikai, gazdasági, pénzügyi, védelmi jogosítványainak egy részéről lemondván – lényegében csak a magyar nyelv és kultúra ügyeiben tarthatja meg korlátlan szuverenitását. A magyar nyelv tehát a nemzet egységének, szuverenitásának szimbóluma és megtestesítője; nyelvünk állapota a nemzet állapotának kifejezője; nyelvünk jövője nemzetünk jövője is” (uo.).

Bevallom, igen tiszta és bátor szavak ezek olyan időszakban, amikor egyre többször hangzik el, hogy a (kulturális) nemzet (is) idejétmúlt fogalom, nem lehet vele semmit sem kezdeni. Nincs nemzeti kultúra, legföljebb közösen birtokolt történelem és kultúra van.

A szerző nemcsak a nemzet, a nyelv és kultúra kérdéseit kapcsolja össze, hanem – *horribile dictu* - már rögtön az első fejezetben kijelöli a nyelvvelés helyét is. Ez nem lenne annyira meglepő, ha a nyelvvelést az elmúlt évtizedben nem érte volna annyiszor az áltudomány, a sarlatánság, a szélhámosság, a diszkrimináló tevékenység bélyege. A szerző azonban vállalja a nyelvvelést: a nyelvvelés feladata, „hogy

* A könyv alapjául szolgáló kéziratot 2004-ben az Édes Anyanyelvünk NKÖM-pályázat díjazta. A könyvről 2005. február 23-án a szerző és sok más érdeklődő jelenlétében műhelybeszélgetést rendezett a Magyar Nyelvstratégiai Kutatócsoport az ELTE Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszékén. E beszélgetés bevezetőjének néhány gondolatát ebben a recenzióban is megismétlem. A könyv szerzőjét 2005-ben Palladium-díjjal jutalmazták. B. G.

tudatosítsa az egymás mellett élő nyelvváltozatok társadalmi státusát, s az azt igénylőknek megtanítsa a köznyelvi változatot is” (p. 10). De nemcsak a nyelv művelést tartja elfogadhatónak, hanem az „egységes művelt köznyelvi normát” is, amelynek olvastán már szinte felujjongtam, hiszen az 1990-es évek nyelvi vitáinak célpontja volt a norma, tudniillik az, hogy a norma tulajdonképpen nem is határozható meg, azután meg sokféle van; éljenek a helyi normák a demokratizmus szellemében, az egységes, „művelt” norma jegyében föllépő nyelv művelők egyszerűen dilettánsok, hiszen nem is tudják, hogy mi jegyében lépnek föl, leginkább saját, „műveltnek” gondolt nyelv szokásukat akarják ráerőltetni a békésen élni akaró társadalomra. Ebben a könyvben azonban sokszor szerepel a „művelt norma” kifejezés: „Bár az egységes művelt köznyelvi norma feszültségek forrása lehet, szerepe – különösen egy több országban élő nemzet számára – nagyon fontos, hiszen a nemzet tagjainak egymással, valamint a nemzet korábbi generációival és a nemzet kulturális örökségével való közösségét teremti meg” (p. 14). A szerző az újabban elterjedt standard, kodifikált nyelv változat megnevezés mellett használhatónak tartja továbbra is a „művelt köznyelv” terminust, „azzal a megszorítással, hogy a műveltség itt nem egyetlen felsőfokú végzettséget, hanem bizonyos fokú humán műveltséget, olvasottságot jelent” (p. 18). Én természetesen elfogadom ezt a véleményt, a hagyományos nyelv művelés mintegy évszázada használja, magam azonban a beleérthető hivalkodó vagy megosztó jellege miatt inkább az *igényes, választékos köznyelv/norma* terminust használom. Akik ebben a minimumban egyetértenek, azok már képesek egymással felelős tudományos párbeszédet folytatni. Vagyis elfogadjuk azt, hogy a társadalomban sokféle norma van, létezik azonban egy, nehezen meghatározható, valamilyen szempontból kiemelkedő, a hagyománnyal szorosabb kapcsolatot tartó igényes, választékos, művelt köznyelvi norma (nyelv változat), amelynek jegyében fo-

galmazunk meg bizonyos elveket (nem föltétlenül szabályokat; a nyelvtan szabályokat, a nyelvhasználat elveket állapít meg). Természetesen nem bántva, nem sértve az egyéb közösségi és egyéni nyelvhasználatot.

A szerző még azt is elfogadhatónak véli, hogy az anyanyelv tudásunkat alapvetően meghatározó genetikai tényezők mellett tudatos befolyásolás is elképzelhető (p. 15.). És melyik terület befolyásolható a leginkább? „Ilyen a szókincs gazdagsága, milyensége, valamint a nyelvhasználat változatossága; az a tény, hogy az egyén a rendelkezésére álló nyelvi eszközök mekkora hányadával és mely rétegeivel él; milyen asszociációkat hordozó eszközöket választ; milyen csoportokkal akar nyelvi eszközeinek megválasztása által is azonosulni” (uo.). Ha komolyan belegondolunk, ez is a nyelv művelés, a nyelvpedagógia, illetve általában a pedagógia (no és persze az andragógia).

A szerző alapállásában a legrokonszenvebb mégis az, hogy nem hadakozik szellemekkel és fantomokkal, nem vitatkozik a nyelv művelés száz éve meghaladott álláspontjaival (talán csak eggyel, a nyelvromlással, de arra rögvést kitérek), hanem figyelembe vesz több (olykor nyelv művelői) szempontot, érvel, és mindezt hallatlan nyelvészí, tudósi türelemmel és eleganciával teszi.

Módszere külön említést érdemel. Nyelvi-kulturális (nyelv művelői) okfejtésekben elengedhetetlen többféle módszer alkalmazása. E munkák legátfogóbb módszerét talán deskriptívnek, kiterjesztve filológiaiának nevezhetnénk, amelyben szerepet kap a nyelvtörténeti tények felsorolása, az alapos elméleti nyelvészeti elemzés (valamennyiben biztos terepen mozog a szerző), majd pedig bizonyos (az elméleti nyelvészekre egyáltalán nem kötelező) értékelés, véleménymondás. Hadd világlítsam meg egy példával. Fölhívja a figyelmet arra, hogy egy 500 éve terjedő nyelvtani alakulat (a *természetesen, hogy-féle*, a nyelv művelők által kontaminációs-nak tartott szerkezet) terjedése „megalappozottan nem kifogásolható”. Indokait eké-ként állítja sorba: „Egyrészt nem állíthatjuk,

hogy ne volna levezethető a magyar mondat-
tan szabályaival; hogy ne volna beleillesz-
tethető a magyar nyelv rendszerébe. Másrészt
arra sincs semmiféle bizonyíték, hogy e szer-
kezet kevésbé volna alkalmas a nyelvre háru-
ló önkifejező, közlő és kognitív feladatok
teljesítésére, mint az irodalmi nyelvben ho-
nos megfelelője. A jelenség tehát nem a
nyelv romlásának, hanem a nyelv szüntelen
mozgásának megnyilvánulása; nem más,
mint egy elszigetelt nyelvváltozatban lap-
pangó jelenségnek a beszélt köznyelvbe való
bekerülése” (p.25). Mondanivalóját jelszó-
szerűen is összefoglalhatjuk: nem romlás,
hanem mozgás! Teljesen egyetértve az ér-
vekkal annyit tehetünk hozzá, hogy a nyelv-
művelés ugyanígy alaposan elemzi a jelen-
ségeket, viszonyítja a helyi nyelvváltozato-
kat a köznyelvhez, s ha egy nyelvi változás
társadalmilag elfogadott tényné válik, akkor
a nyelvművelés is elfogadja. A nyelvműve-
lés számos korábbi véleményén túllépett,
legelőbb talán a nyelvi babonákon.

A könyv legnagyobb részében É. Kiss Ka-
talin a nyelvművelő hagyomány és az arra
való reflektálás által leggyakrabban kiemelt
nyelvi jelenségeket veszi sorra. Például eze-
ket a mondattani változásokat (a példákat és
a jeleket az eredeti műből idézzük): *-e* kér-
dőszó helye, „szükségtelen” igekötők (az
időzőjel mutatja, nincs a beszélők által mon-
dott szükségtelen, de azért van kulturálisan
helytelen), az *el nem választható* ~ *nem el-
választható* jelensége, vagyis az igekötő és
a tagadószó egymáshoz viszonyított sorrend-
je a *-ható/hető* képzővel ellátott állítmányi
szerepű igeneveknél, a befejezett mellékné-
vi igenév („Beszéltünk a testvérét elgázolt
autóssal”), az állítmányi szerepű határozói
igenév („A darab le van fordítva”, „A darab
be van mutatva”, *, „A darab meg van néz-
ve.”), a tárgyas és a tárgyatlan igeragozás, az
egyeztetés a szétszakított birtokos szerkezet-
ben, a vonatkozónévmás-használat (ami,
amely, amelyik), valamint a személyes és a
mutató névmás keverése.

Az alaktani változások közül az ikes rago-
zás eltűnését, a suksükölést és a szuksükö-

lést, a nákolást („Tudnák”), valamint az *aj-
taja* ~ *ajtója*, *borja* ~ *borjúja* töváltakozást
említi. A hangtani változásokra is három pél-
dát említ: a magánhangzó-harmónia ingado-
zását, a beszédtempó-gyorsulást, valamint a
beszédhangsúly és -dallam kérdését.

A szerkezeti változások elemzése után
szól a közönség számára talán jobban érzé-
kelhető szókészletteni és stílusbeli jellem-
zőkről: a szókincsbővülésről, az idegen sza-
vakról, a cég- és márkanevekről, feliratok-
ról, reklámokról, a megszólítás és a köszönés
állapotáról.

Azután nyelvpolitikai kérdések kerülnek
sorra: A magyar nyelv a kétnyelvűségben. A
régiónkénti tárgyalást követi egy rész a nyelv-
vi hiányról, a másodnyelv-dominanciáról és
nyelvvesztésről. Szorosan ehhez kapcsolo-
dódik a harmadik fejezet témaköre: Fenn-
marad-e a magyar nyelv? Majd pedig a ne-
gyedik, záró fejezet: Teendők. Teendők a
nyelvi korpusszal kapcsolatban, valamint
nyelvstratégiai feladatok.

É. Kiss Katalin valamennyi pontos, logi-
kus eszme-futtatását aligha célszerű most
idézni, a könyvet el lehet és el is kell olvas-
ni mindenkinek, aki szereti a nyelvi fejtege-
téseket. Nekem leginkább az a feladatom,
hogy kiemeljem azokat a szempontokat,
amelyek újak, dicséretesek vagy éppen kri-
tizálhatók. A suksüközés jelenségéről mi-
ndenki hallott, a kedves Olvasó is bizonyosan.
Nyilván azt gondolja, hogy nem illik suksü-
közni. Ha nyelvész, akkor azt is tudja, hogy
a nyelvjárásokban elterjedt jelenség, s a ke-
vésbé igényes nyelvhasználatban is tetten
érhető. A suksükölés lényege: egyes *-t* végű
igék esetében a felszólító mód használata
kijelentő módban. A jelenség tehát nyelvjá-
rási alapú, amelytől a köznyelvi forma eltér,
tehát nem „kifessük a lakást”, hanem „kifest-
jük a lakást”. A korábbi nyelvművelő véle-
mény szerint így azonban a felszólító és a
kijelentő alaki egybeesés zavarja a megér-
tést. Pl. „fűtsük a házat” („suksükölve” le-
het kijelentő és felszólító mód). É. Kiss Ka-
talin azonban felhívja a figyelmet arra, hogy
az alaki egybeesés ritkán zavarja a megértést.

Esztétikai kifogásaink sem lehetnek a suksük ellen, hogy is lehetne, hiszen nyelvjárási alakokat a nyelvművelés sem bánt. Hoz is egy moldvai csángó népi imát: „minden halálos bűnit megbocsássa”. Persze állítható ellenpélda is, nem suksükölő, ősi szöveg, legelső szövegmélink: „Látjátuk feleim...”. Suksükölve így lenne: „Lássátok feleim...” A szerző szerint nem szabad megbélyegezni az e formát használókat, hiszen akkor az anyanyelvjárástukat bizonytalanítanák el. De! „Természetesen az iskolában, különösen a gimnáziumokban és a felsőoktatási intézményekben tanítani kell a művelt köznyelvet is, de nem az anyanyelvjárást helyett, hanem azon túl. Az anyanyelvjárást szűkebb környezetünkkel köt össze bennünket, a művelt köznyelv pedig a magas kultúrával, az irodalmi hagyományokkal, a nemzet egészével.” (p. 61) Úgy érzem, hogy ezek a mondatok egybecsengenek a modern nyelvművelés elveivel.

Dicséretben nem lesz hiány, mert a könyv számos nyelvművelői, alkalmazott nyelvészeti feladatra hívja fel a figyelmet. A legfontosabb: a nyelvi sokféleség elfogadása, az abban való eligazodás. A művelt köznyelv oktatása, ápolása. A médianyelvre való odafigyelés, pl. a sugógép és a hangsúlyozás kérdése. Az árukatalógusok nyelvészeti ellenőrzése. A határon túli magyar nyelv helyzetével kapcsolatos számos elképzelése: nyelvészeti (csángók esetében), kapcsolatok ápolása, Internet, testvértelepülések, a cseregyerek intézményének föllevenítése. Illetve egészen új, meglepő javaslata: sok magyarországi munkanélküli pedagógus bizonyára örömmel vállalna egy-két évi határon túli szolgálatot. Az ötlet már megvan, csak meg kell valósítani!

Persze kritikái megjegyzéseim is vannak. Mint a recenzió elején írtam, a szerző nem hadakozik fantomokkal, de azért fejezetről fejezetre felbukkan a „nyelvromlás”, mint ha ez a nyelvművelés egyik központi kategóriája lenne. Már régen nem az. De ha már a nyelvromlásnál vagyunk, vajon a nyelvromlás tényleg semmiképpen sem definiál-

ható? Minden változás közömbös? A rendszerbomlás mindig csak rendszerátalakulás?

Vagy egy másik kérdés: a könyv végig a nyelvi struktúrával, a nyelvi struktúrába való illeszkedéssel igazolja a változásokat. A struktúra tehát rendben van, de tudjuk, hogy a nyelv nem pusztán strukturális kérdés. Hiszen a szüntelen változásban bizonyos elemek eltűnnek, mások (funkció nélkül is) megmaradnak. Gondoljunk csak az ikes ragozásra. Az egész ragozás funkciótlan, mégis az ikes ragok egyharmadát rendszeresen használjuk, a többit nem. Miért? Valószínűleg azért, mert a nyelvtanulásunk és aztán nyelvhasználatunk nemcsak genetikusan, hanem társadalmilag is meghatározott. A nyelvi struktúrát sokszor „eltéríti” az egészen más szervezettségű, logikájú, ember alkototta, hagyományozta kultúra. Az ikes ragozás esetében is ez történt. Nincs már funkciója, nyugodtan kihajíthattuk volna a hajóból, de nem tettük. *Eszem* vagy *eszek*, ikes és iktelen, többnyire tartjuk a különbséget. Ennek vagy *enném*, mindenki az első formát használja, már csak a nyelvész tudja, hogy az első az iktelen, a második az ikes. Vagyis a struktúrát befolyásolja a kultúra. S ez itt az igazán nagy kérdés, hogy hogyan. A nyelvtani szabályokat nyelvi-kulturális elvek hájgják át.

Valamint föltehető a könyv olvastán a kérdés úgy is, hogy ami szintaktikailag (strukturálisan) igazolható, az bizonyosan rendben van-e kulturálisan? Sejtjük a választ: nem. Hiszen a suksükölés strukturálisan igazolható, a nákolás egyenesen logikus (*olvasnák* – mély hangrendű szóhoz mély hangrendű toldalék, nem jobb, mint a magyar nyelv alaptörvényét, a hangrendet megsértő „helyes” forma: *olvas-nék?*), mégis kulturálisan nem nálunk!

Nem akarok nagyon messzire menni, de talán igaza van Michael Tomasellonak, amikor azt mondja, hogy az ember beleavatkozott az evolúcióba (így talán a nyelvvelsajátítás genetikus jellegébe is), ez az új, emberi módszer az emergenciac, a kiemelkedés, a kumulatív kulturális evolúció, amely új minőség létrehozására képes. A nyelvben is.

Talán ezt jelentik a magyar nyelvben az újabb típusú szóösszetételek, vagy éppen a nyelvi változások megannyi felemás volta.

A kérdéseket, a fölvetéseket tovább folytathatnánk. Az a jó könyv, amelyet az ember ceruzával telefirkál, beleír, vitatkozik, kettős vonallal kiemel, néha feldühödik, néha felujjong, néha pedig utána nem mer a tükörbe nézni, néha pedig recenziót ír róla...

É. Kiss Katalin könyve anyanyelvünkről olyan mű, amely nem riaszt el senkit. Kézen fogja az olvasóját, legyen az strukturalista vagy „nyelvi-kulturális” nyelvész, nyelvművelő, boncolgatja a nyelvi jelenségeket, közben senkit sem idegenít el, hanem további munkára, gondolkodásra ösztönöz. Társnak tart és társat keres. Közösség pedig nincs társak nélkül.

Fontos könyv, mert ritka gesztus!

Balázs Géza

Grundlagen der Übersetzungsforschung

1. köt.: Norbert Greiner
**Übersetzung und
Lieraturwissenschaft**
Tübingen: Narr, 2004.

2. köt.: Jörn Albrecht
Übersetzung und Linguistik
Tübingen: Narr, 2005.

A két kötet olvasásakor olyan – a fordításelméleti és fordítástechnikai szakmában – gyakorlatilag újszerű, akár tankönyvnek tekinthető német nyelvű szakirodalmat tart kezében az ember, amelyet a szűkebben értelmezett („németes”) szakma bármely képviselője a gyakorlatban is felhasználhat az oktatásban vagy saját fordítói gyakorlata során.

A két műben ugyanis a szűkebb tudományterület mélységében visszatekintő, klasszikusnak mondható és igen értékes, már-már

történelminek mondható elméleteivel találkozhatunk: kritikai szemlélettel áttekinthetjük a korábbi évszázadok, többek között a XX. század fordításelméleti elképzeléseinek színvonalas, értékelő elemzését, ugyanis mindkét kötet célja a fordítástudományról való a múltbeli gondolkodás kritikus felülbírálása, valamint hogy ezen a területen újat is alkossanak, a korábbi elméletek mintegy modernebb, „XXI. századibb” színben történő feltüntetésével.

A 80-as, 90-es évek különböző fordításelméleti módszereinek heterogenitását látva a két szerző arra vállalkozott, hogy mind az irodalom, mind a nyelvészet területén valóban új elképzeléseket kíséreljen meg adni a fordításelmélet feldolgozásához.

A szerzők modernül értelmezik a „filológia” fogalmát, a nyelv és az írásbeliség esetében az irodalmi területen belül, ami az első kötetben az „értelem” (Sinn) definíciójára összpontosul, de helyet kap itt a retorika, a poétika, a stilisztika részletekbe menő tárgyalása is. A nyelvészet kapcsán pedig a nyelv, a fonetika, a grammatika és a pragmatika összefüggéseit emeli ki a mű.

Az elsőnek megjelent, irodalmi részben Greiner igen fontosnak tartja az irodalmi, művészeti hatás szempontjából az eredeti és a műfordítás egybevetését, illetve azon észrevételeket, amelyek az összehasonlításból – az „értő olvasó” szemszögéből – adódhatnak. Különleges figyelmet szentel itt a kulturális összefüggéseknek, az általános irodalomelméletnek, valamint a hermeneutikai értelmezésnek és az összehasonlító irodalomtudománynak.

A szerző némileg kritikusan szemléli az irodalmi fordítások tudományosan elismert szerepét, ismét visszanyúl a 80-as évek történelminek tekinthető gyökereihez, és kissé szkeptikusan szól az irodalmi műfordítás lehetőségeiről.

Mivel a nyelvészet sem áll tőle távol, Nida (1966) modelljét is példaként emeli ki, de nem éppen kívánatosként, mivel túl általánosnak ítéli meg. Problematikusnak tekinti továbbá, hogy az irodalmi művek fordítása

kapcsán a műfordítók mintegy kommunikációs modellnek tartják a fordítandó szöveget. Különböző nézeteket említ esztétikai síkon, amelyek egy-egy irodalmi mű egyediségét hangsúlyozzák, pl. Frege (1892) nyelvfilozófiai aspektusait, illetve Müller (1939), Ingarden (1931) és Breuer (1984) elméletét, valamint megismerhetjük a témáról Rolf Breuer (1984) tanait is.

Művének két fejezetét is a német Shakespeare-fordítások részletes elemzésének szenteli, ennek kapcsán August Wilhelm Schlegelnek és Christoph Martin Wielandnak a fordításról alkotott elképzeléseit, a verselésről, a szintaxisról, a kihagyásokról és betoldásokról, valamint a szó szerinti fordításról vallott nézeteit emeli ki. Értékeli a hang, a ritmus és a szójátékok kérdését, a retorikai hatást. Példaként a *Hamlet* két német változatát tárgyalja behatóan, amennyiben a Schlegel-féle változat mellett Erich Fried fordítását is görcső alá veszi a fenti elemzési kritériumoknak megfelelően.

A fordításkutatás kultúrtörténeti összefoglalójában arra a következtetésre jut, hogy a régebbi fordítók a forrásnyelvi irodalmi művet tartották minden esetben szem előtt, a célnyelvi kultúrára gyakorolt hatást alapvetően figyelmen kívül hagyták. Utóbbi törekvéseket először a XX. század 70-es éveinek fordításaiban lelhetünk fel. Ebből a szempontból három fontos kezdeményezést említ, a belgiumi Leuvenben, a Katolikus Egyetemen, az Amsterdami Egyetemen és a Tel Aviv-i Egyetemen kialakított szellemi központokat. Ezek létrejöttét a három egyetem speciális történelmi, politikai, földrajzi és interkulturális helyzetével magyarázza. Jelentős mérföldkőnek tekinti az 1976-ban tartott szimpóziumot, amelynek kutatási eredményei számos alapvető fordítástudományi mű megírásához adtak indítást. Elsősorban Toury, Hermann és Holmes elméleti munkáit hozza példaként.

A szerző részletesen foglalkozik a „fordítási norma” kérdésével, tulajdonképpen megkérdőjelezi, helyette sokkal nagyobb szere-

pet tulajdonít az irodalmi, a stilisztikai, a szociális és kulturális normának, amelyek a fordítást direkt vagy indirekt módon befolyásolják. Erre „esettanulmányként” az angol komédiák németországi recepcióját említi – ismét történeti megközelítésben – Lessing és Gottsched koncepciójától kiindulva, illetve különböző színház-szociológiai nézeteket elemezve (Hamburg, Bécs).

Greiner értelmező elemzése persze az angol tragédiát sem mellözi, itt is Gottsched tanaiból indul ki, a XVIII. század drámaelméleti elgondolásait taglalja Angliában és a kontinensen, kritikai szemlélettel vizsgál több angolból németre fordított változatot. Következtetésként azt vonja le, hogy a forrásnyelvi mű alapelvei a különböző német nyelvű variációkban a németországi – de akár a bécsi – színháztudományba is sikeres és új mintát hoztak.

Szerzőnk átfogóan vizsgálja továbbá a fordítási kultúra nemzeti változatait is. Minden kritikus észrevétele mellett méltatja a korábbi, általa már történelminek nevezett fordításkutatás elméleti és módszertani elképzeléseit, hiszen mindazok értékes alapul szolgáltak a sokkal nagyobb terjedelmű és mélyebbre ható mai európai fordítástudományi vizsgálatokhoz. Méltatja azt a tényt, hogy a múlt század 80-as éveiben ezek a kutatások valóban interkulturális diszciplínává nőttek ki magukat, különösen kiemelve a Göttingeni Egyetem jelentőségét.

A nyelvi és irodalmi rendszerekből, kulturális nézőpontokból adódó fordítási nehézségek alapos, részletes és tanulságos interpretációja után a filozófiai, hermeneutikai értelmezés szempontjaira összpontosít. Bár nem kíván ezen implikációk részleteibe bonyolódni, hangsúlyozza a fordítás során az „idegen” és a „saját” hermeneutikai megközelítésmódját.

Greiner egy további nagy fejezetet ír a fordításról abból a szempontból, hogy az mintegy az intertextualitás egy formája, sajátos kapcsolat szerző és fordító között. Itt már alapvetően a modernebb, XX. századi kuta-

tásoknak és eredményeknek szentel figyelmet, arról ír, milyen különleges teljesítménye az írónak a fordítói tevékenység.

Gondolatait ebben az esetben is természetesen esettanulmányokkal támasztja alá, az egyik Peter Handke munkásságáról szól, aki Walker Percy fordítója (is) volt, a másikban olyan esetet ír le Felix Pollak kapcsán, amikor a fordító saját, eredeti művének idegen nyelven történő interpretációjára vállalkozik.

A szerző – mint az a korábbiakból is kiderült – különösen behatóan foglalkozik a színművek fordításaival, erről könyve végén számos esettanulmánnyal illusztrálva külön fejezetet is ír, melyben magát a szöveget, a rendezés részleteit, illetve a színpadi megjelenítési formát mint médiumot taglalja. Kitér a színház-szemiotikai és kultúrtörténeti részletekre, valamint részletesen bemutatja Harold Pinter művei fordíthatóságának problematikáját.

Munkája végén „fordít az értékelésen”, és Brecht angliai recepcióját, illetve a Brecht-fordítások angol változatát értékeli.

Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, Greiner könyvének célja, hogy bemutassa a fordításkutatás mai, modern lehetőségeit az irodalmi művek fordításának szempontjából. Mindez kiterjed a poetológiai álláspontok, a módszertani lehetőségek megvilágítására, nem is beszélve azon gazdag, értékes és olvasmányos történeti áttekintésről, amelyet a szerző művében ad.

Jörn Albrechtnek a sokkal inkább nyelvészeti szempontokhoz kapcsolódó művében, amelyet ő hangsúlyozottan az előző kötet folytatásának tekint, a szerző a fordítást a „nyelvi cselekvés” közvetítő aktusának nevezi, az a szöveg fontos a számára, amely egy másik nyelven megjelenik, és amelyben ezáltal a két nyelv struktúrájából adódó különbségek felszínre kerülnek: Elsősorban a nyelvészet elméleteit kívánja érvényesíteni, bár szívesen hivatkozik a két „összetartozó” kötet első könyvére, a már fentiekben ismertetett, az irodalomtudománnyal és az irodalmi fordításokkal foglalkozó műre.

Kiemeli azonban, hogy amíg az irodalmi műfordítások esetében kultúrtörténeti összefüggésekre, az irodalomtudomány által kidolgozott módszertani eredményekre, a hermeneutikai megközelítésmódra, az összehasonlító nyelvtudományra lehet visszanyúlni, addig nyelvészeti tekintetben – a fordítás esetében is – az ún. „mikrostruktúrák” leírásából lehet kiindulni. Ezt belátva a szerző köteletségének tartja, hogy mintegy tankönyvként leírja, összefoglalja a fordítóképzésben, az egyetemi kereteken belül tanítható legfontosabb, leglényegesebb nyelvészeti és irodalomtudományi ismereteket. Hangsúlyozza, hogy műve korábbi egyetemi előadások jól bevált eredményein alapul, és a didaktikai előírások teljes betartásának tekintetbe vételével fogalmazódott meg.

Albrecht általánosan mutatja be a nyelvészeti értelemben vett fordítástudományt, másrészt kifejezetten kiemeli annak – a fentiekben is többször említett – „tankönyv-jellegét”, miszerint az segítséget nyújthat a lendő fordítóknak és tolmácsoknak a referátumokra, szemináriumi dolgozatokra való készülésben. Véleménye szerint művéből nemcsak hallgatók, hanem a fordítástudomány témakörével behatóan foglalkozó oktatók is profitálhatnak.

A kötet számos fordítási példát tartalmaz különböző nyelvpárok bevonásával, köztük a szépirodalomból kölcsönzötteket is találhatunk. Ezek azonban – ebben a műben – csak az elmélet megalapozottságát támasztják alá, mivel szerzőnk szerint a különbség a műfordítás és a fordítás nyelvészeti értelmezése között nem olyan jelentős, mint ahogy erről páran vélekednek.

Albrecht könyvének első fejezetében kifejti, milyen szerepet játszott, illetve játszik a nyelvészet a fordításelmélet és a fordítás-technika fejlődésében. Részletesen ecseteli a fordíthatóság és a fordíthatatlanság kérdését. Mint kollégája, Greiner, ő is nagy figyelmet szentel a kulturális környezet hasonlóságának, illetve különbözőségének.

A két kötetet egyformán jellemzi – bár

más-más értékelési szempontból – a „visszanyúlás a gyökerekhez”: ebben a műben is megismerkedhetünk röviden a behaviorizmus, az antimentalizmus és a deskriptivizmus irányzataival, de akár még Goethe és Hermann Paul fordításról alkotott nézeteivel is. Immár „történeti vonatkozásban” emeli ki a szerző a múlt század 60-as éveiben keletkezett általa „mérőköveknek” tekintett fordítástudományi műveket, azaz Georges Mounin, John C. Catford és Eugene A. Nida munkásságát.

A továbbiakban felteszi a kérdést, mi is a fordítás valójában, ismerteti az ezzel kapcsolatos definíciókat és modelleket. Hosszan elidőzik a „definíció” szó fogalomkörénél, majd Vermeer, Reiß, Coseriu és saját korábbi elméleteit is felidéz. Az invariencia, ekvivalencia tekintetében – saját korábbi munkásságán kívül – a legnevesebbek közül Newmark és Catford elméleteire hivatkozik.

Jelentős fejezetet szentel írásában a „fordítás típusainak”, amelyeken az egyes szövegtipológiai megközelítéseket érti. Kitér arra, mennyire, milyen mértékben és mikor célszerű kötődnünk a forrásnyelvi szöveghez, mit határoz meg ebből a fordítás tárgya, a fordítás iránya és célja.

Kötetében nem hagyja figyelmen kívül a tolmácsolás elméletét és gyakorlatát sem. Kritikusan nyilatkozik a „Lipcei iskola” kezdeményezéséről, amely a „translation” latin eredetű fogalmat mind a fordítás, mind a tolmácsolás esetében úgymond univerzálissá teszi, jelzi, hogy a terminológia frissítésére lenne szükség, egyben hiányolja a tolmácsolás speciális területével kapcsolatos átfogó elméleti munkákat. Ennek kapcsán némi kritikával illeti a „Párizsi iskolát” és annak munkatársait is.

Albrecht könyvében a fordítást segítő hagyományos módszerek (kétnyelvű, egynyelvű, nyelvtani és stilisztikai, képes szótárak, szinoníma-szótárak, frazeológiai és szak-szótárak) mellett a legmodernebb segéd-eszközöket is megemlíti, így a fordítók és a tolmácsok által gyakran használt elektronikus eszközöket, mint pl. a CD-Rom-okat,

DVD-Romokat, az elektronikus szótárakat, az Internet adatbankját.

Szerzőnk a fordítást, a grammatikát a nyelvtudomány tükrében szűkebb körben is vizsgálja, mégpedig a kontrasztív nyelvészet, és a leíró nyelvészet szempontjából. Részletesen „végigmegy” a nyelvtudomány egyes területein, a fonetikától és fonológiától kezdve a hagyományos értelemben vett morfológián és szintaxison át a szóképzésig, a frazeológiáig és a szövegnyelvészetig, lexicológiáig.

Külön figyelmet szentel a fordítástudományból ismert „hamis barátok” kategóriájának, amelyeket angol, olasz, francia, spanyol példákkal szemléltet.

A fordítás-egybevetést, a fordításkritikát és a párhuzamos szövegek vizsgálatát a fordítást segítő tényezőknek tekinti. Műve nem csupán a fordítástudomány iránt mélyebben érdeklődő olvasót ragadhatja meg, mert habár a középpontban mindig ez a diszciplína áll, fontos információkat nyerhetünk a szemantika, a szemiotika, a pragmatika, a szövegnyelvészet modern értelmezéséről, de még a preszuppozíciók, beszédaktusok elméletéről és szociostilisztikai kérdésekről is.

A két kötet együttes vagy külön-külön való tanulmányozása mindazoknak a németül tudó bölcsészeknek, irodalom és/vagy nyelvésznek, valamint műfordítás, fordítás iránt érdeklődő laikusoknak ajánlható, akik új ismereteket kívánnak szerezni a fent nevezett területeken, vagy a modern elméletek tükrében aktualizálni kívánják már meglévő tudásukat.

Salánki Ágnes

Abram De Swaan

A nyelvek társadalma

Typotex: Budapest, 2004. 258 p.

A nyelvek társadalma egy több mint ötezer nyelvből álló hierarchikus rendszer, amelyben a világnyelvek és közülük is legfőképpen az angol nyelv az, amely globálisan egy-

re inkább vezető és összetartó szerephez jut. Világnyelvnek tekinthető például a francia, a portugál és a spanyol is, hiszen külön-külön több mint száz millióan beszélik ezeket.

Swaan a nyelvrendszert a „világrendszer” történelme, gazdasága, kultúrája és nem utolsósorban politikai alakulásának tükrében mutatja be. Ami a földrajzi vonatkozásokat illeti, különösebb gondot fordít a szerző a nyelvrendszer kialakulása és mai helyzetének vizsgálatára Indiában, Indonéziában, Afrikában, Dél-Afrikában és az Európai Unióban.

A nyelvek közgazdaságtanát kutatva a szerző a nyelveket „hiper-közösségi javaként” elemzi és rávilágít arra, hogy bizonyos nyelvek nagyobb „Q értékkel”, azaz nagyobb kommunikációs előnnyel rendelkeznek. Ezek a nyelvi értékek nagy szerepet játszanak abban, hogy mely nyelveket választanak ki nyelvtanulás céljából, s abban is, hogy a különböző kultúrák és szövegek, vagyis bármilyen feljegyzett vagy megjegyzett nyilatkozások hogyan és milyen mértékben kerülnek át az egyik nyelvből a másikba, az egyik társadalomból a másikba. (Ebben a II. a megadott számok nem egyeznek meg a jegyzetben megadott számokkal.)

A könyvben bemutatott négy poszt-koloniális társadalom közül Indiában a hindit, amely a szubkontinens legelterjedtebb nyelve, az angol és néhány dravida nyelvet beszélik, mint ismeretes. Az össz-indiai nyelvi konstellációban két „szuper-centrális” nyelv: a hindi és az angol használatos; mellettük regionális (vagy periférikus) nyelveket beszélnek. A regionális nyelveket két vagy három-nyelvű „elitek” kötik össze a szuper-centrális nyelvek egyikével vagy mindkettőjükkel. A helyi nyelvek pedig *a)* vagy törzsi közösségek nyelvei, *b)* vagy egy-egy vidék nyelve: hagyományos dialektus, frissebb bevándorlók nyelve, vagy beékelődött kisebbségek nyelve. Rendszerint a hindit és az angolt azok is elsajátítják, akik nem hindi szövegségi államokból származnak. Viszont, a csak angolul beszélő eliteknek érdekük, hogy az angol nyelv az egész unióban elterjedjen,

mert ez növeli a nyelvük Q értékét. Az indiai szubkontinens déli államaiban ezen indokok mellett még az is nagy szerepet játszik az angol nyelv terjesztésében, hogy ily módon igyekeznek megakadályozni a hindi terjedését. Legyen az hindi vagy angol, mindkettő növeli a beszélő kommunikációs lehetőségeit; azonban mindent összevetve, az indiai társadalomban a hindi az a nyelv, amely a legelőnyösebb a kommunikáció szempontjából. Nemzetközi karrier tekintetében viszont természetesen az angol nyelv ismerete jár nagyobb előnnyel.

Indonéziában a maláj nyelv egy változatát, a bahasa indonésiat választották nemzeti nyelvnek a jávai és a holland nyelvvel szemben. Ez a döntés azzal indokolható, hogy a malájnak nagyobb volt a „centralitása”, annak ellenére, hogy a jávait a társadalom nagyobb hányada beszélte, mint a malájt. A gyarmatosítók nyelve, a holland viszont voltaképpen nyomtalanul eltűnt, és így a poszt-koloniális új társadalom közvetítő nyelve egy „honi” nyelv lett.

Az afrikai területeken a gyarmati nyelvek megőrizték uralkodó pozíciójukat. Így például, a franciának még mindig domináns szerepe van Ruandában, Szenegálban, Kongóban és Zairében, annak ellenére, hogy a gyerekek az iskolában alig szereznek valamelyes jártasságot ezen nyelv terén. A „lingua franca”-ként működő angolnak vezető szerepe van Botswanában, Nigériában, Tanzániában, Kenyában, Ugandában és más afrikai országban, még akkor is, hogyha egy „honi” (ahogy ők mondják: „nemzeti”) nyelv szerepel hivatalos államnyelvként.

Dél-Afrikában az angol és az afrikaans a hivatalos nyelvek, és rajtuk kívül még kilenc nyelv létezik, amelyek jogilag ugyancsak egyenjogúságot élveznek. A hétköznapi kommunikáció minden területén azonban még nem vezették be a „nguni” és a „szoto” nyelveket, amelyeket a hivatalos nyelvek mellett létező hét területi nyelvből könnyedén létrehozhatnának. Az is valószínű, hogy az afrikaans – németalföldi nyelven alapuló, viszont tőle erőteljesen eltávolodott nyelv –

jelenleg még erős pozíciója a jövőben nyilván fog az angol javára.

Az Európai Unióban nem kell tartanunk valamiféle európai „pidzsin” kialakulásától, hiszen a nemzeti nyelveket az államok folytonos védelemben részesítik. Mindamellet természetesen az angol szuper-centrális szerepe egyre erősödik, mint ahogy ezt a könyv nyolcadik fejezetének címe is érzékelteti: Európai Unió: Minél több nyelv, annál több az angol. Az angol dominanciáját egy kissé gyengíti Dél-Európában az angol és francia, azaz a bürokrácia két nyelve közötti konkurencia, Közép- és Kelet-Európában viszont az angol és német konkurenciája. A nemzetközi kommunikációt tekintve azonban, az unión túlmenően, az angol nem más mint a társadalmak „lingua franca”-ja.

Fülöp Erzsébet Mária

Osváth Gábor

Koreai nyelv és irodalom

Editio Plurilingua:

Budapest, 2005. 330 p.

Elcsépeelt frázisként hathat, ha „hiánypótló”-ként mutat be a recenzens egy könyvet, de a *Koreai nyelv és irodalom* kötet esetében a szó valódi értelmében vett tudományos adósság pótlásáról beszélhetünk.

Osváth Gábor, a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Karán működő Keleti Nyelvek Tanszékének vezetője, megalakulása (1989) óta a koreai program gondozója, aki egyidejűleg az ELTE koreai oktatója is, nagyszerű tanulmány-gyűjteménnyel örvendeztette meg a távol-keleti stúdiumok és a koreai nyelv és irodalom iránt érdeklődőket. Hosszú évek során készített tanulmányaiból kiváló válogatást állított össze, amely az olvasót egy magyar nyelven eddig kevéssé hozzáférhető ősi kultúrába vezeti be.

A kötet első öt tanulmánya elsősorban a koreai nyelv és írásbeliség, a koreai nyelv-

használat kérdéseit érinti, míg 18 tanulmány a koreai irodalom, azon belül is főleg a költészet bemutatására vállalkozik. A kötetet egy rövid, ámde tanulságos tanulmány zárja, amely a koreaiak magyarsággépéről ad némi eligazítást irodalmi hivatkozásokkal kiegészítve.

Sajátos ez a tanulmánygyűjtemény több szempontból is.

1) A szerző a távol-keleti kultúra kontextusában vizsgálja a témát. Rámutat Korea történeti aspektusból jelentős kulturális közvetítő szerepére Kína és Japán között, ugyanakkor utal a japán hatás fontosságára a koreai modernizációban. Egyszersmind köszönhetően annak, hogy Osváth külföldi tanulmányai révén otthonos mind az észak-koreai mind pedig a dél-koreai nyelvben; helyet kap a gyűjteményben az észak-koreai és a dél-koreai nyelvhasználat közötti különbség bemutatása is. Amellett, hogy ennek a témának egy külön értékes tanulmányt is szentel (Észak- és Dél-Korea eltérő nyelvhasználatának), több más helyütt is utal az érzékelhető nyelvi és kulturális különbségekre. Mondani sem kell, hogy a kínai nyelvi és kulturális hatás kimutatható összefüggéseire sem mulasztja el mindannyiszor felhívni a figyelmet, ha ez indokolt. Vagyis ez a tanulmánykötet nemcsak a koreai nyelv és kultúra iránt érdeklődőknek nyújt ismereteket, hanem a távol-keleti nyelvek és kultúrák szélesebb viszonyrendszerében is eligazít.

2) Valamennyi tanulmányban tetten érhető a szerző tájékozottsága és gazdag ismeretanyaga a távol-keleti kultúrák és nyelvek világában. Érzékletesen és sokszor szellemesen utal azokra a hatásokra, amelyek eredményeképpen kialakult egy-egy nyelvi forma vagy íráskép. Nem mulasztja el, hogy a konfucianizmus vagy a sámánizmus világában, netán a távol-keleti történelemben kevéssé jártas olvasóval is megértesse az okokat és indítékokat, amelyek a koreai nyelv és nyelvhasználat alakulására befolyással bírtak. Gyaníthatóan Osváth oktatói vénájának is tulajdonítható ily módon, hogy a koreai személynévrendszer vagy a nyelvi udvarias-

sági rendszer részletes bemutatása távolról sem csak száraz leírás, hanem izgalmas kultúrtörténeti olvasmány is.

3) Sajátos ez a tanulmánycsokor abból a szempontból is, hogy sikeresen kezeli a nyelv és irodalom összefüggéseit. Erről tanúskodik az irodalmi jellegű tanulmányok felvezetéséül szolgáló „A koreai fonetikus írás és jelentősége a koreai irodalomban” című opus is. Rámutat a koreai fonetikus írás egyediségére, könnyű elsajátíthatóságára. Noha a közhiedelem a koreait hasonló nehézségűnek tartja a kínaival vagy a japánval, ez csak részben igaz, hiszen a koreai írás néhány nap alatt készség fokon elsajátítható. Habár az irodalmi indíttatású tanulmányok száma jelentős, de szinte valamennyiben tanulságos nyelvi megfigyelések, az írásképpel kapcsolatos magyarázatok is bőségesen vannak. A nyelvi rendszer és prosódia összefüggéseit árnyaltan elemzi, ezért ezek a tanulmányok haszonnal forgathatók nyelvészeti tanulmányok céljából is.

4) A tanulmánykötetben lépten-nyomon tetten érhető az a szándék, hogy a tudományos igénnyel megfogalmazott nyelvi és irodalmi ismeretek gyakorlati, oktatási aspektusai is érvényesüljenek.

5) Végül külön kiemelés érdemel az a dicséretes tulajdonsága a kötetnek, hogy a szerző koreai (hangul) és kínai írásjegyeket egyaránt alkalmaz a szövegben. Ennek a jelentőségét és hasznosságát akkor értékelhetjük igazán, ha figyelembe vesszük, hogy a koreai szavak latin betűs átírására világszerte több - mint a szerző is utal rá bevezetőjében - „7–8 egymásnak meglehetősen ellentmondó transzkripció létezik”. Példaként a magyar kiejtés szerinti átírásban *Szo Dzsongdzsuként* szereplő költő más transzkripciók rendszerekben *So Chong-ju*, *Jung-ju Suh*, illetve *Suh Jung-joo* változatban jelenik meg, ami félreértésekhez vezethet. Ezért módfelett hasznos, hogy valamennyi koreai, kínai és japán szóelőfordulás következetesen megjelenik az eredeti írásképi formában is. Az már csak Osváth filológiai empátiájára utal, hogy az eredeti írásképp és az általa alkalmazott

magyar, illetve McCune-Reischauer átírási változat mellett zárójelben szerepelteti az egyéb átírási változatokat is – így is megkönnyítendő a problémamentes beazonosítást.

A kötetet tovább gazdagította volna, ha a szerzőnek korábban megjelent tartalmas írása a koreai nyelvoktatás hazai helyzetéről és perspektíváiról (Székács Anna (szerk.): *A keleti nyelvek oktatásának gazdasági, kulturális vonatkozásai*. BGF KKKF 2004, pp. 69–86) is helyet kap a kötetben. Erre talán egy újabb kiadásban sor kerülhet. A mostani korlátozott példányszám ugyanis várhatóan hamar gazdára lel, hiszen ezt a kötetet haszonnal forgathatják a koreai nyelvet tanulókon kívül a nyelvészek, az interkulturális kommunikáció iránt érdeklődők, a távolkelet kérdéseiben kutakodó szakemberek, diplomaták és üzletemberek is. Napjainkban, amikor a távol-keleti térség politikai és gazdasági okok miatt várhatóan az érdeklődés homlokterébe kerül, különösen üdvözlendő hasonló tanulmányok közzététele.

Hidasi Judit

Huszár Ágnes

A gondolattól a szóig

A beszéd folyamata a nyelvbotlások tükrében

Tinta Könyvkiadó:

Budapest, 2005. 154 p.

A pszicholingvisztika vizsgálati területeit magyar adatokon keresztül bemutató könyvek jelentek már meg Magyarországon Gósy Mária, Lengyel Zsolt, Pléh Csaba tollából. Ezek a kötetek – bár igyekeznek a pszicholingvisztikát átfogóan bemutatni – többnyire inkább a beszédpercepciót járják körül, kisebb számban jelentek meg publikációk a beszédprodukcióról. A Gósy Mária szerkesztette *Beszédkutató 2004*. „Nyelvbotlás”-korpusz, tanulmányok című kötet után 2005-ben jelent meg Huszár Ágnes monog-

ráfíája. Ez a két kötet veszi gondosabban górcső alá a beszédprodukción. Huszár Ágnes könyve valamivel részletesebben ugyan, de inkább elméleti síkra terelve vezeti végig az olvasót azon a folyamaton, amely a beszéd létrehozása közben megy végbe az emberi elmében. Teszi ezt a nyelvbotlások tükrében, azaz a nyelvbotlások elemzésével mutatja be a beszédprodukción során fellépő „üzemzavarokat”. Miért is választja a szerző ezt a módszert?

Sokáig – a kellő műszerek, neurológiai eszközök, ismeretek hiányában – nem volt lehetőség megfigyelni a beszédlétrehozás folyamatát. Az 1990-es évek forradalmasították a pszicholingvisztikai és neurolingvisztikai kutatásokat azáltal, hogy az agykutatás olyan szintre jutott el, hogy különböző neurobiológiai és neurofiziológiai eljárásokkal (fMRI, PET, EKP) lehetővé vált az emberi agy tevékenységének megfigyelése, rögzítése folyamatos beszéd közben. Az igaz, hogy ezeknek a kutatásoknak köszönhetően tudásunk lényegesen elmélyültebb az adott témában, azonban – mivel számos kérdésben ellentmondóak az adatok és a leírások –, továbbra is rengeteg a megválaszolandó kérdés: még nem mondhatjuk ki teljes biztonsággal, hogy tudjuk, miként működik az agy.

A pszicholingvista számára meglehetősen kézzelfoghatóan és hatásosan bizonyul a nyelvbotlások elemzése mint módszer, mivel az azonos vonásokat mutató hibák hibakategóriáinként külön-külön csoportba sorolhatók. Ezek a csoportok magukban foglalják a beszédprodukción egyes fázisaiban bekövetkezett zavarokat. Huszár Ágnes is ezt az elemzési módszert választotta. Könyvében a beszédprodukción nemzetközi szakirodalomban elérhető elméleti háttérének leírását a saját maga által gyűjtött, magyar nyelvű korpuszból vett nyelvbotlások elemzésével, magyarázatával illusztrálja.

A kötet hat fejezetből áll. A fejezetek előtt a hibaelemzést mint kutatási módszert bemutató bevezető áll. A fejezetek után közel 300 tételes szakirodalmi jegyzék tájékoztatja az olvasót, amennyiben még részletesebben

kívánja megismerni a beszédprodukción folyamatát. A könyvet egy 28 oldalas „Mutatványok egy magyar nyelvű on line korpuszból” című nyelvbotlás példatár zárja.

Az első fejezetben a szerző meghatározza a nyelvbotlás fogalmát (a spontán beszéd nem szándékos hibái), tipológiáját, megjelöli a hibaforrásokat, melyek lehetnek nyelvi és nem nyelvi jellegűek, bemutatja a kísérleti, az „on line” és az „off line” korpuszokat, azok kutatás-módszertani szempontból létező előnyeit, hátrányait és leszögezi, hogy mindhárom korpuszgyűjtési módnak megvan a létjogosultsága, hiszen a mentális lexikon más-más szegmenseire világítanak rá. A nyelvbotlás előfordulásának gyakoriságára vonatkozóan többféle adatról is tudunk, de mindenképpen megállapíthatjuk, hogy – mind az on line, mind pedig az off line korpuszok bővelkednek a különböző típusú, különösen a helycserén alapuló (anticipációs, persze-verációs, metatézis, szerkezetkeveredés stb.) nyelvbotlásokban. A beszédprodukción folyamatában egyszerre zajlik a tervezés és az ellenőrzés. Amennyiben a beszélő észleli a hibáját, a tervezés gyorsaságától függően javíthatja, de az is előfordul, hogy mind a beszélő, mind pedig a hallgató átsiklik felette. Ha a hibát a beszélő észleli, azt javíthatja szintaktikai, lexikai és fonetikai szinten is.

A második fejezet a nyelvbotláshoz hasonló jelenségekkel foglalkozik, amikor a beszédlétrehozás közben történik valami, ami gátolja a sikeres produkciót („nyelvenmen van” jelenség, a mentális lexikonban való sikertelen keresés következménye), de az írott nyelvben is megnyilvánulhat elírás, félreolvasás képében. A harmadik fejezet a téma kutatásának története, valamint itt történik a hetvenes évektől kidolgozott szeriális (Fromkin, Stemberger, Garrett és Levelt modellje) és interaktív (PDP, Dell aktiváció-terjedéses) modellek bemutatása, majd a fejezet végén a kétféle típusú modellek összehasonlítása. Újabban a szociális modelleknek is létjogosultságuk van a kizárólag a beszédprodukciónra koncentráló szeriális és interaktív modellek mellett, hiszen azt is

vizsgálni kell, hogy mi is volt a beszélő szándéka.

A negyedik fejezet a beszédprodukciónak részletes leírása a fogalmi szinttől a kimondott beszédig. A neurológiai alapozás után a beszédlétrehozás során működésbe lépő három szinttel ismerkedhetünk meg (a fogalmi reprezentáció, lemma és lexéma). Mivel a szakirodalomban nincs egységes álláspont a lemma és a lexéma szintek elkülönítésében, a szerző külön alfejezetekben indokolja nézetét. A sorbarendezés és az artikulációs kivitelezés szintje itt éppen csak megemlítődik, azonban az ötödik fejezetben mind a lemma és lexéma szintű zavarok (freudi elszólások, fonetikai, tulajdonneveket érintő, malapropizmusok), mind a szerkezetkeveredések (tagmondatháron belüli és azokat átlépő sorrendi hibák) részletes bemutatást nyernek számos példával illusztrálva.

Huszár Ágnes a hasonló hangzású szavak mindkét nyelvben való aktivációjával tulajdonképpen a kétnyelvű mentális lexikon tárolásával kapcsolatos kérdésre is kitér, megállapítva, hogy a „különböző nyelvekhez” tartozó lexémák sem tárolódnak „külön fiókban” (p. 90), kiállva ezzel az egységes tárolási mechanizmus mellett, amely hipotézisnek számos ellenzője van nemzetközi szinten.

A malapropizmusok a lexémakeresés szakaszában létrejövő téves előhívások (pl. *restaurál* helyett *retusál*). Azonban ha visszatérünk Huszár Ágnes nyelvbotlás-meghatározásához, megkérdőjelezhető, hogy ez a jelenség spontánbeszéd hibának tekinthető-e. Vajon érzékeli-e a beszélő a hibát, mivel ebben az esetben inkább vagy műveltségbeli hiányosságról vagy téves rögzülésről van szó, hiszen a malapropizmus elsősorban az idegen eredetű absztrakt fogalmakat érinti (*donor* helyett *donátor*; *denotáció* helyett *de-tonáció*).

A hatodik fejezet a szerző saját kísérletét mutatja be, statisztikai adatokkal alátámasztva az eredményeket. A vizsgálat összegzéseként elmondható, hogy bár a lányok többet hibáztak, mint a fiúk, de hibáik „jobbak” (azaz több köztük az anticipációs). Mégis a

statisztikai elemzés azt mutatta ki, hogy a perszeverációs hibák száma jóval felülmúlta az anticipációsokét.

Elképzelhető, hogy a könyv hatására érzékelem úgy, hogy az utóbbi időben mintha megszorodtak volna a környezetemben a különbözőfajta nyelvbotlások. A TV-ben a riporter a Szent László Kórház alkalmazottját mutatta be, mivel *László* volt az illető neve, majd helyesbített *Szent Imré*-re. Egy családi összejövetelen megkérdeztek tőlem, mit kérek: *bor*-t vagy *klór*-t (a kóla helyett). A recenzió írása közben pedig folyton a szerkezeti cserékkel, a helyes sorrendiséggel küszködtem, miközben remélem, sikerült egyértelműen értésére adnom az olvasónak, hogy mindenkinek, aki a beszédprodukciónal bármilyen szinten is foglalkozik, érdemes elolvasni Huszár Ágnes könyvét. Az alapos szakirodalmi feldolgozás, a több nyelvből is vett hiteles példák és a szépirodalmi részletek igazán érdekes olvasmánnyá varázsolják a monográfiát.

Navracsics Judit

Fóris Ágota

Hat terminológiai lecke

Lexikográfia Kiadó: Pécs, 2005. 118 p.

A *Lexikográfia és terminológia kézikönyvek* sorozat első kötetével ismerkedhet meg az olvasó. Ezt az igényes és szép kivitellű szakkönyvet sokat forgathatják majd nemcsak diákok, hanem tapasztalt kutatók is, mivel az egyes területek áttekintései alaposak, jól követhetők és elméletileg is mindig érdekeseek. Fél évszázaddal ezelőtt jelent meg az az ez idáig egyetlen tanulmánykötet, amelyben a szerzők összefoglalták a terminológia tudományos és gyakorlati kérdéseit. A terminológia kutatása interdiszciplináris szemléletet követel. Több tudományág is foglalkozik a terminológia kérdéseivel, s így a problémák megközelítésében is különböző látásmód érvényesül. A szerző művében arra vállalkozik, hogy saját, egyéni álláspontjából

kiindulva meggyőzze az olvasót, hogy a terminológia kérdéseivel foglalkozni kell és a választott téma időszerűsége megkérdőjelezhetetlen. És ez sikerült neki.

A kötet a címben is meghatározott felvetésnek megfelelően hat fejezetre tagolódik, amelyekben a szerző több különböző oldalról közelíti meg a terminológia kérdéskörét.

Az első fejezet („A magyar terminológia előzményei és eredményei”) rövid történeti áttekintést ad nemzetközi vonatkozásban és bemutatja a magyar terminológiai kutatások előzményeit. – A magyar szaknyelvi nyelvújítás során kibontakozott vitákban már megfogalmazódtak a későbbi terminológiatan alapkérdései és ebben a korban a terminológiai kutatások középpontjában a terminus-alkotás állt. A XX. század 30-as éveiben megalakult terminológiai iskolákban (a Prágai kör, a Bécsi iskola, a Szovjet iskola) folyó kutatások szemléletmódja már interdiszciplináris volt. – Magyarországon a század közepén erősödtek meg a terminológiai kutatások és kiemelkedőnek számított Klár János és Kovalovszky Miklós 1955-ben megjelent összefoglaló műve a műszaki, tudományos terminológia alakulásáról és fejlesztéséről. Fóris Ágota szerint a mű legkiválóbb, ma is érvényes része, a terminológia alapjainak rövid, világos és érthető bemutatása. Ebben a fejezetben megismerhetjük még a magyar terminológia alakulásának tendenciáit napjainkban, hangsúlyozva, hogy a terminológiai kérdések jelentőségét tudatosítani kell és „a magyar tudománynak, a gazdaságnak, a nemzetközi kapcsolatoknak alapvető érdeke a nemzetközi terminológiai rendszerekkel kompatibilis magyar terminológia fejlesztése és folyamatos karbantartása”. Nem kevésbé fontosak a terminológia fejlesztésének oktatási vonatkozásai, a kutatások összefogása és támogatása.

A második fejezet („A terminológiai rendszer”) konkrét példákkal mutatja be az osztályozás elveit, a terminus és a terminológia fogalmát, a terminológiai rendszer felépítését és az absztrakció szerepét a fogalom-

meghatározásban. Az osztályozás, a rendszerezés, a csoportosítás kérdésének fontosságához nem fér kétség. A szerző olvasmányos formában bizonyítja ezt, példaként említve az élővilág osztályozására Linné által kidolgozott elveket. Olyan fogalmak tisztázására is vállalkozik, mint a *nómenklatúra* (ami nem azonos a terminológiával), a *taxonómia*, egy másik rendszertani fogalomrendszer, a *nemfogalom* és a *fafogalom*, az *általános* és *egyedi fogalmak*, illetve a nyelvészeti osztályozás szerinti terminusok, mint *hiperonima*, *hiponima*, *kohiponima*. Gyakorlati példák segítségével mutatja be a szerző, hogy „a terminusok fogalmakhoz, a terminológia pedig meghatározott fogalomrendszerhez kapcsolhatók”. Pontos és tömör megfogalmazásban egyértelművé válik az olvasó számára: mi a *terminus*, új terminus hogyan hozható létre és hogyan illeszthető bele a nyelvi rendszerbe. A terminológiai rendszer lényegének megértését más tudomány-területről vett gyakorlati példákkal illusztrálja a szerző. Különleges megközelítés, egyértelműség, közérthető megfogalmazás a bölcsészolvasónak is. Az absztrakció és a terminus-meghatározás fejezet rész szintén nem mindennapi módon közelíti meg a problémát. A példák jól szemléltetik az absztrakció megértést segítő funkcióját.

A harmadik fejezet („A terminológiai norma”) a nyelvi normák szerepével foglalkozik. A *norma* fogalmának meghatározása után a szaknyelvek, és terminológiai normák jelentőségére hívja fel a figyelmet. A szaknyelvi normák szerepe nagyon fontos, hiszen ismeretük nélkül nem lehetséges a hatékony szakmai kommunikáció. A szaknyelvi normák különböznek a köznyelvi normától, „sokkal szűkebb jelentésmező használatát engedik meg”. Jól érthető definíciók és gyakorlati példák segítik az olvasót, hogy elfogadja azt a tényt, hogy a *terminológiai norma* és a *szemantikai norma* között különbség van. – A fejezet befejező része fontos problémát tárgyal: a szótárkérdést, azaz a szaknyelvi norma betartásának fontosságát

a különböző szótárakban. A szerző több nyelvből vett példákkal bizonyítja, hogy a terminológiai norma és a szemantikai norma megsértése a szótárakban milyen következményekkel jár. El kell ismernünk, hogy nemcsak a legfrissebb terminusok pontatlan megadásával találkozunk a szótárakban, hanem gyakoriak az elavult vagy helytelen jelentés-meghatározások is. Saját tapasztalataink alapján tudjuk, hogy mekkora kárt okoz, hogy a pontatlanságok szótárról-szótárra terjednek.

A negyedik fejezet címe: „Terminológia és lexikográfia”. Már a cím is utal arra, hogy a két területnek több közös pontja van, de ugyanakkor különbség van a feladatrendszerükben, más a szemléletük és eltérők a módszereik. Különböző, a közelmúltban megjelent hazai egy nyelvű szótárakban végzett vizsgálatokat a szerző és meggyőző bennünket arról, hogy a „szótárak készítése során a terminológiai módszerek ismerete és felhasználása is szükséges. A lexikológia, lexikográfia és a terminológia, terminográfia szemlélete és módszerei egymást kiegészítik”. A vizsgált szótárakból hozott példák a fizika, a műszaki tudományok területéről vett címszavak. A kutatás tárgya: a terminusok jelentése. – A köznyelvi szótárak – értelmező szótárak, népszerű lexikonok és enciklopédiák – jelentősége is vitathatatlan, hiszen a szaknyelvekből rengeteg szó kerül át a köznyelvbe. Nem új gondolat, de fontossága miatt hangsúlyozni kell, hogy a szaknyelvi eredetű címszavak jelentésmegadása csak több tudományterület szakembereinek az együttműködésével valósítható meg.

Az ötödik fejezetben („Terminológia és a fordítás”) a terminusok fordítási nehézségeit mutatja be. El kell fogadnunk azt a tényt, hogy a műszaki szövegfordítások száma jelentősen meghaladja az irodalmi fordítások számát már napjainkban is, de a jövőben az arány még inkább el fog tolódni a műszaki fordítások javára, és ennek következtében a műszaki szövegek fordításával kapcsolatos elméleti és gyakorlati problémákat tudomá-

nyos szinten is tisztázni kell. A normák kérdéskörét már megismerhettük a harmadik fejezetben, de köznyelvi és szaknyelvi normák különbözőségére itt is felhívja a figyelmet a szerző, mivel a terminológiai norma megsértéséből számos fordítási pontatlanság eredhet. Ismételten példák segítik a megértést. A jól választott példák és a szakszerű értelmezés bebizonyítja az olvasónak, hogy a „fordításban alkalmazott lexikai átváltási műveletek során helytelenül megválasztott terminusok eredményeként a szöveg nem tudja betölteni funkcióját”.

A hatodik fejezet („A magyar terminológia helyzete és a fejlesztés feladatai”) felsorolja a terminológia főbb jellemzőit és a fejlesztés feladatait. A múltban a terminológia alakulása lassú folyamat volt. Napjainkban a folyamatok felgyorsultak az élet minden területén, akár tudományról, gazdaságról vagy társadalomról van szó. A gyors változások nyomán minden területen újabb és újabb fogalmak jelennek meg, amelyek nagyon rövid idő alatt beépülnek a köznyelvbe is. A szerző nagyon helyesen úgy gondolja, hogy „a terminológia megújulásában, módosulásában egyre határozottabb szerephez jut a tudatos tervezés és kimunkálás”. A terminológia új jellemzőinek (amelyek között hangsúlyoznunk kell, hogy a hazai terminológiai kutatásokat össze kell hangolni és az eredményeket be kell mutatni) felvázolása után a szerző a feladatokra is kitér: terminológiai adatbázisok létrehozása és hozzáférhetővé tétele; szótárkészítés támogatása; a magyar terminológia elveinek, módszerének és rendszerének kimunkálása; terminológiaoktatás; nemzetközi egységesítési-szabványosítási folyamatokba való bekapcsolódás.

A kötetet Függelék (hasznos linkek válogatott listája) és gazdag bibliográfia egészíti ki.

Úgy vélem, hogy a kötet nagyszerű, részletekbe menő, de nem elvesző összefoglalása a terminológia elméleti és gyakorlati kérdéseinek. Főris Ágota nem kis bátorságról tett

tanúbizonyoságot, amikor vállalkozott arra, hogy a terminológia kérdéskörét komplex módon bemutassa. Vállalt feladatának magas szinten tett eleget.

Ablonczyné Mihályka Livia

Koósz Margit

Nyelvpolitika és idegennyelv- oktatás Pécs városában

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar: Pécs, 2004. 146 p.

A téma két szempontból is új: a szerző egyrészt egy magyarországi nagyváros (Pécs) nyelvi és oktatási politikáját elsőként mutatja be, másrészt a magas presztízsű világnyelvek oktatását jellemző idegennyelv-oktatást és a kisebbségi nyelvek (anyanyelvi) oktatását kapcsolja össze. Olyan időszerű kérdéseket vet fel, hogy miként tud és akar megfelelni az uniós kihívásoknak a nyelvoktatás; befolyásolható-e a nyelvoktatás attitűdje, a motivációja, a világnyelvek oktatása. Továbbá: van-e a településnek „saját nyelvpolitikája”; végül, hogy növelhető-e (és milyen eszközökkel) a kisebbségi nyelvek presztízse. Ma Magyarország városaiban nemigen akad ilyen tudományos vállalkozás. Egyébként olyan különleges városnak a kutatása, mint Pécs (diákváros, a régió tudományos központja, sőt Európa egyik „kulturális fővárosa”), nem mindennapi és nem is biztos, hogy hálás feladat.

A kötet élén Pécs város polgármesterének ajánlása, a magyar, német és horvát nyelvű előszó után a szerző négy fejezetben mutatja be a témát.

A Bevezetésben megadja a témához kapcsolódó fontos szakkifejezések értelmezését, összefüggéseit, adott esetben definícióit is. A háttérrel biztosítja 236 tételnyi, a szerző által felállított szempontsor alapján válogatott (pl. a témában elismert és alapvető írásmű, friss keletű, a pécsi felsőoktatási-kutatói körhöz közelálló) bibliográfia; továbbá

a függelékben közzétett kérdőív, illetve annak feldolgozását összesítő táblázatok (összesen 24), valamint ábrák (összesen 27) segítik.

A szerző szükségesnek tartotta, hogy a könyv címében jelzett témát az I. fejezet („Emberi jogok–nyelvi jogok”) keretében helyezze el; nagy érdeme, hogy átfogó fejlődési és helyzetképet ad a jogi dokumentumok azon köréről, amelyek révén eljuthatunk az alkalmazott szociolingvisztika egyik új ágazatának, a nyelvpolitikának a mai magyarországi és ezen belül a könyv szempontjából fontos helyi – pécsi – gyakorlatához. A nemzetközi dokumentumok bemutatása nyomán bepillantást nyerünk a magyar kisebbségi politika rendszerváltás előtti és utáni helyzetébe is. Itt kiemelendő, hogy a hazai szabályozás és gyakorlat között ellentmondás feszül, márpedig alapvető követelmény, hogy a kisebbségek saját intézményt tarthassanak fenn, kisebbségi önkormányzataik önállóan működhessenek. Ezek nélkül a kisebbség anyanyelv-oktatása, kultúrájuk, hagyományaik ápolása veszélyben forog.

A szerző ebben a fejezetben feltárja továbbá, hogy a magyarországi kisebbségek nyelvi és identitásproblémáihoz, illetve a mai nyelvvesztéshez közeli állapot kialakulásához nem annyira a korábbi történelmi korok (például az Osztrák–Magyar Monarchia) asszimilációt támogató törvényeinek köszönhetően kerültek, hanem sokkal inkább a II. világháborút követő „szocialista internacionalizmus” eredményeképp. Az osztályszempontok érvényesítését szolgáló törvények, az állampolgárok deklarált jogegyenlősége nem zárta ki a nemzetiségek (pl. németek) kitelepítését, a „déli szláv” népcsoportokhoz tartozók megbélyegzését. Az államosítás, az egyházi javak elkobzása tönkretette a még megmaradt nemzetiségi iskolákat. Ezek a nem nyelvi jogi rendelkezések közvetlen hatást gyakoroltak a nyelvhasználatra, voltaképpen ettől számíthatjuk a nyelvállapot intenzív romlását.

A következő három fejezetben foglalkozik a könyv alaptémájával és fő céljaival: a

helyi oktatáspolitikai mai gyakorlatából kiemelve bemutatja a kisebbségi és idegen nyelvű oktatás helyzetét a pécsi gimnáziumokban. Bemutatja azt, hogyan működnek a különböző nyelvoktatási formák egy többnyelvű környezetben (2001-es népszámlálási adatok alapján Baranya megye a 3. helyen áll a magukat a hazai kisebbséghez tartozónak vallók számát illetően), milyen elmozdulási lehetőségek adódnak.

A II. fejezet („Pécs-baranyai helyzet”) a XVII. századig nyúl vissza, hogy a megye és a város kisebbségeinek rövid történelmi múltjából képet adjon. A visszapillantás érinti a nemzetiségi lakosság nyelvi problematikáját (háromnyelvűség), a kisebbségi lakosság számának alakulását, a kisebbségi szervezeti formák működését, egészen a kisebbségi önkormányzatok megalakulásáig és működésének tapasztalataig (beleértve a cigány kisebbséget is). A fejezet tárgyalja a kisebbségi oktatásügy alapfeladatát, majd megadja a térségben nemzetiségi nyelvet tanulók számát, és bemutatja az óvodai, általános iskolai, középiskolai nemzetiség oktatás intézményi hálózatát, valamint kitér a felsőoktatás helyzetére. A szerző érdeme, hogy az olvasó számára megrajzolt fejlődési vonalat gazdag adattárral támasztja alá a *KSH népszámlálás 1990, 2001*, valamint a *Jelentés a magyar közoktatásról 1997 és 2000* kiadásának adataival. Az országos helyzet és tények mellett szerepelteti a helyi, ún. (megyei) Egyeztető bizottság 1997-es közoktatás fejlesztési tervének jóváhagyási dokumentumában szereplő térségi mutatókat is. A kisebbségi oktatásügy strukturált (óvodától a felsőoktatásig), és tényszerű bemutatásával szemléletes képet rajzol, hol tartunk ma. (A képet csak teljesebbé tehetné volna a szerző, ha rövid kitérőben bemutatja a kb. 20 éves szakmai múlttal, tapasztalattal és folyamatosan bővülő tevékenységkörrel rendelkező Baranya Megyei Pedagógiai Intézetnek ezen a téren kifejtett tevékenységét.)

A III. fejezet („Idegennyelv-oktatási térkép Pécsen”) előtérbe állítja és indokolja is

az idegennyelv-tanulásnak és nyelvtudásnak a jelentőségét nemzetközi szinten, a globalizálódó világban. Ennek fontosságára (különös tekintettel Európai Unió tagóságunkra) utalnak már az 1998-ban kiadott *Jelentés a magyar közoktatásról 1997* című tanulmánykötet adatai is. A fejezetben belül kiemelt szerepet kap a két tanítási nyelvű iskolai oktatás meghatározása és célja, melyben fontos definíciókat kapunk a *kéttannyelvű oktatásról*, és az *egyéni kétnyelvűségről*, a birtokolt nyelvek használatáról, funkcióikról, használatuk helyéről és irányáról, valamint egymáshoz való viszonyukról, illetve az egyes nyelvek esetében eltérően használt készségekről. Tisztázódik – mások kutatásait is figyelembe véve – a *tannyelv*, a *második tannyelv* és az *idegen nyelv* közti különbség. Itt a szerző kitér a két tanítási nyelvű oktatás céljának meghatározására (a nyelv nem cél, hanem eszköz) a további tudás elsajátításához. Egy gondolat erejéig érinti az egyes nyelvekre vonatkozó nyelvpolitikát, amely jelzi, milyen intézkedéseket hoz az ország a gyermekek nyelvoktatására vonatkozóan: milyen nyelvet tanítunk, mikortól, mennyi ideig? A szerző itt kiemeli az állami politikának a – Pécs városában is érvényes – fontos szerepét.

A fejezetben – számokban és intézményenkénti név szerint említve – jellemzi az alapfokú oktatást. A szerző ennek megrealizálásához igénybe veszi Pécs város önkormányzatának közoktatási, fejlesztési és intézkedési tervét (2000–2006) megelőző, a város által 8. osztályos tanulók körében a megyei pedagógiai intézet közreműködésével elvégzett (első és második idegen nyelv tudását és ennek eredményeit) feltáró vizsgálatot; bemutatja a vizsgálat tanulságait; és konkrét javaslatokat fogalmaz meg egy rendszeres, reprezentatív mintán elvégzendő követő vizsgálathoz, valamint a fenntartó számára nyelvpolitikai következtetéseket is levon. A továbbiakban (nyelvenként a tanulók száma, nyelvi órák száma, intézmények jellemzői) áttekinti a középiskolai idegen nyelvi és kisebbségi nyelvoktatás hely-

zetét, kitér a két tannyelvű oktatás jellemzésére, és rövid előretételeket ad a felsőoktatási perspektívákról.

A IV. fejezetben („Kéttannyelvű – idegen nyelvű és kisebbségi nyelvű – gimnáziumi oktatás Pécsen”) a kétnyelvűség kerül nagyító alá, mind az idegen nyelv, mind a kisebbségi nyelv szempontjából. Ehhez az elméleti alapot az Európai Unió nyelvi kihívásai szolgáltatják, amelyek egy euro-régiós központ gondolatával foglalkozó nagyváros számára nem elhanyagolható szempontot jelentenek. A kérdés két szempontból is élesen felvetődik Pécs város számára: egyrészt milyen következményekkel jár az uniós tagság a nyelvhasználat szempontjából? Milyen nyelvi hatások érik a magyar nyelvet a csatlakozás után? Másrészt mit tehet egy leendő euro-régiós központ, ha meg akar felelni az új nyelvi kihívásoknak? Főleg akkor, ha már rendelkezik egy korábban kialakított, és folyamatosan korszerűsített oktatási struktúrával, amely egyes részeiben nélkülözte a hosszú távú tudatos tervezést. Ilyen volt Mohács, amely a kért német kéttannyelvű gimnáziumi képzés helyett a francia nyelvet kapta 1987-ben.

Ebben a fejezetben a szerző által elvégzett vizsgálatok: az attitűdvizsgálat (9. évfolyamon) és írásbeli készségek alapján a nyelvismeret szintjének mérése (9. és 12. illetve 13. évfolyamon) szerepelnek. A független csatolt kérdőíves attitűdvizsgálatra a pedagógiai programokban jelenlévő nyelvtanulási koncepció, valamint a tanulási motiváció és az úgynevezett önszabályozó tanulás képességének kutatása adott indítást. A vizsgálódás szempontjait a szerző a nyelvtanulási motiváció társadalmi és gyakorlati vetületének alakulásával (ki, hol és milyen nyelvet tanul) egészítette ki. A szerző arra a kérdésre keresi a választ pécsi gimnazisták körében, hogy milyen okok játszanak szerepet az iskola-, illetve az idegen nyelv-választásnál. A kérdőívet kis mintán (de más korosztály, egyetemisták körében) próbálták ki, majd a tapasztalatok alapján korrigálták. A kutatás 9. évfolyamon nem-

zetiségi, és kéttannyelvű gimnazistát (összesen 293 fő) érintett. A kérdőív (a személyes adatokon és szülők iskolai végzettségén kívül) az iskola-, és nyelvválasztás motivációjára irányuló integratív és instrumentális motivációra 5–5 kérdést tett fel. A nyelvben való jártasság gyakorlati hasznának elvárásával függ össze a 14–15 éves populáció nyelvválasztása. Ez a motívum határozza meg az alapvető célokat, és magyarázatot ad a nyelvválasztásra is. A választék: angol, német, francia, olasz, spanyol, horvát. (Az 1999/2000-ben elvégzett, a nyelvismeret – írásbeli – szintjét célzó vizsgálat, mint a szerző is jelzi, csak írásbeli feladatokat tartalmazott, a szóbeli vizsgálódásra annak idő- és költségigényes volta miatt nem került sor, így a kapott adatok tájékozódásra használhatók).

A vizsgálat eredményeit a szerző többféle – kvantitatív – szempont szerint elemzi és ábrázolja, és szövegesen is megfogalmazza a konklúziókat. Konzekvensen elvégzi a vizsgálatba bevont kéttannyelvű, illetve kisebbségi intézmények eredményeinek összevetését. Ugyanakkor áttekinti az érettségi vizsgakövetelményeket is, összevetve ezeket az állami nyelvvizsga elvárásaival. A felmérés kitér az érettségit és a nyelvvizsgát tett végzős tanulók 2000–2001–2002–2003 évi adatainak bemutatására. – A felmérés adatainak elemzésekor a szerző folyamatosan hangsúlyozza a további kontrollvizsgálatok szükségességét.

A szerző néhány fontos megállapítást tesz a kéttannyelvű és kisebbségi iskolák jövőjét illetően szociolingvisztikai szempontból. Két lényeges változást fogalmaz meg a kisebbségi nyelvtanítás gyakorlatában: egyrészt a saját anyanyelvi, nyelvjárási alapú kontaktusváltozatok helyett az oktatásban nyelvvországbeli standardok jelentek meg, másrészt a nemzetiségi iskolákat felváltotta a két tanítási nyelvű oktatás.

Koósz Margit felhívja a figyelmet arra, hogy „kisebbségi nyelvek” tekintetében nehezen mérhető össze a horvát és német várható helyzete. Mindkét nyelv esetében megfigyelhető, hogy nem anyanyelvként, hanem

jó esetben második nyelvként, de inkább idegen nyelvként oktatják. A nyelvhasználati normák elsajátítására sem annyira a spontán, mint inkább a tanulási szituáció jellemző. Ugyanakkor a német nyelv nemzetiségi mivoltán túl nemcsak regionális funkciót tölt be Magyarországon, hanem több ennél: presztízsét tekintve az idegennyelv-oktatásban az angol után következik. – A szerző korrekten bemutatja az angol nyelvnek Pécs városában is egyre fontosabb helyzetét. (Emellett utal arra is, hogy ennek veszélyei is vannak: pl. a nyelvi sokféleség uniformizálódásával bekövetkező kulturális elszegényedés.)

Koósz Margit kutatásának végkövetkeztései országos és helyi szinten is továbbgondolásra érdemesek:

1) Az Európai Unió tagjaként a magyar közoktatási politikának újra kell gondolnia a mára kialakult és lassan változó értékrendet: egyrészt az idegennyelv-tanítás időtartamának, intenzitásának és eredményességének modelljét, másrészt az idegennyelv-oktatás célrendszerét, és az ebből következő tevékenységét. Az új kormányzati stratégia bizonyos elemei (nyelvi előkészítő konkrét programokkal, kiegészítő finanszírozással, a nyelvtudás mérése, értékelése) már ma is működnek. A tervek között szereplő feladatbank a megbízható és érvényes vizsgákkal, valamint az állami nyelvvizsgák szerepét átvevő új standardizált és kritérium-orientált érettségi további lehetőséget jelentenek ezen az úton. További nyelvpolitikai szempont kellene, hogy legyen a nyelvválasztás, és nyelvi választék bővítése, pl. az angol és német mellett egy harmadik nyelv, amely egyéb regionális nyelveken kívül a szomszédos – nemzetiségi nyelvként Magyarországon jelenlévő – nyelvek közül választható, míg a tanult nyelvek számát háromban célszerű meghatározni.

2) Pécs vonatkozásában a kutatások alapján elmondható, hogy bár saját, minden településtől eltérő nyelvpolitikával (értsd alatta: helyi vonatkozású politikai koncepciók és azok alkalmazása) nem rendelkezik, de az itt működő nyelvtanítási gyakorlat alapján a

kötelezőnél jóval több lehetőséget biztosít a város intézményeiben: a választható nyelvek sokszínűsége összhangban van az Unió központjának munkanyelveivel (angol, német, francia), valamint az EU-ban anyanyelvként beszélt nyelvek arányaival (német, francia, olasz, angol, spanyol). A tanulók magas fokot érnek el a kéttannyelvű és kisebbségi nyelvű oktatásban (nyelvi készségek, szaknyelv, kognitív és multikulturális fejlődést illetően). Ugyanakkor a kisebbségi nyelv esetében (horvát) pozitív ráségítéssel lehet(ne) csak a nyelv presztízsét növelni.

Koósz Margit könyvét jó szívvel ajánlom az olvasónak, különösen azoknak, akik a nyelvtanításhoz kötődnek, érte felelősséggel tartoznak, s legfőképpen azoknak, akik a jobbtáért sokat tehetnek.

Görcsné Muzsai Viktória

Uzonyi Pál

Német nyelvtan (nem csak) középiskolásoknak

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2005, 327 p.

Szitnyainé Gottlieb Éva és

Mekis Zsuzsanna

Német nyelvtani gyakorlatok (nem csak) középiskolásoknak

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005, 184 p.

Új rendszerező német nyelvtankönyvet és hozzá tartozó gyakorló munkafüzetet mutatott be a Nemzeti Tankönyvkiadó. Bár az elmúlt években több német nyelvtankönyv is megjelent, hiszen csak Uzonyi Pál tollából a mostani talán már a harmadik a sorban, nem merészség azt mondani, hogy a Nemzeti Tankönyvkiadó az új kiadással a Karácsony – Dr. Tálasi-féle Német nyelvtan trónfosztására készül.

Nem kis feladat leváltani egy olyan nyelv-

tankönyvet, ami 1995-ig 25 kiadást ért meg, és így németül tanuló középiskolások, némettanárok egész generációjának „bibliája” volt, ahogy ez a nyolcadik bővített kiadás előszavának első soraiból is kitűnik: „Egy idegen nyelv megtanulása ... komoly, kitarító munkát igénylő feladat. Ehhez ma már egész eszközrendszer áll a nyelvtanuló rendelkezésére. Ennek az eszközrendszernek a középpontjában a *tankönyv* áll.” Az előszó hasonlóan kinyilatkoztató hangnemben folytatva beszél dölt betűvel szedett önálló munkáról, nyelvtani előismeretekről, végezetül a nyelvtani ismeretek készségekké érleléséről. Ha felidézem középiskolás éveimet, a Karácsony Lajos és Dr. Tálasi Istvánné által írt *Német nyelvtan a középiskolák számára* című a második legfélelmetesebb tankönyvem volt, rögtön a zöld matematika feladatgyűjtemény után. Ma ezt a félelmet úgy fejezném ki, a könyv nem volt tanulóbarát. Nagy volt és nehéz, a kezelését is meg kellett szokni. Azok, akik forgatták, biztosan emlékeznek még, hogy a tárgymutatóból nem lapszámok szerint, hanem egy betűből és számból álló kód alapján lehetett egy-egy keresett nyelvtani részt fellapozni. Az új Német nyelvtan (nem csak) középiskolásoknak ezzel szemben sokkal áttekinthetőbb, hangvétele barátságosabb, nyelvezete érthetőbb, mint elődjéé. Ez nem csak a bevezetőben mutatkozik meg, amikor a bevezetőben a szerző „Kedves Nyelvtanulók és Nyelvtanárok!” megszólítással fogadja olvasóit, de jól érezhető a nyelvtani magyarázatok esetében is.

Uzonyi Pál nyelvtanának újdonsága az, hogy nemcsak az Európai Unió tagországai által elfogadott, korszerű, kommunikatív nyelvoktatás elvéhez igazodik, hanem – hasonlóan a korábbi középiskolák számára készült német nyelvtankönyvhöz –, klasszikus rendszerező nyelvtant is ad hozzá. Saját maga így fogalmaz erről az előszóban: „Ha azonban a könyv szerkezete kizárólag a kommunikációs helyzetek, szándékok logikáját követné, elveszne a nyelvtan egyik lényeges tulajdonsága: a rendszerűség. Ez

a könyv éppen ezért mindkét lehetőséget felkínálja. Az első öt fejezet a rendszerező nyelvtanok logikája szerint veszi sorra a nyelvtani alakokat és szabályokat, utalva az ezekhez illő kommunikációs területekre, amelyek a VI. fejezetben vannak. Ez a fejezet a kommunikáció egyes területeit sorolja fel, és ezektől utal a hozzájuk illő nyelvtani alakokra és szabályokra. Így aztán a keresett nyelvtani információhoz két irányból is el lehet jutni.”

A nyelvtankönyv erősségének tartom azt, hogy sokféle módon segíti az önálló tanulást. A Karácsony – Dr. Tálasi könyvvel ellentétben nem azzal zárja le a nyelvtani terminológiák magyarázatát, hogy ezeket a tanulók előtanulmányaikból már ismerhetik, hanem a könyv végén függeléként kézhez kapjuk a nyelvtani kifejezések mini-szótárát, amelyből fény derül a magyarázatokban megjelenő terminus technikusok jelentéseire, mint amilyen az „ablaut”, a „funkcionális ige”, vagy a „valencia”.

A tankönyv a nyelvtani magyarázatok mellett piktogramokkal és jelekkel hívja fel a tanulók figyelmét a megértés szempontjából kiemelten fontos részekre, kivételekre. Emellett szem előtt tartja az új érettségi rendszer követelményeit is, mivel az emelt szintű érettségihez szükséges ismereteket lábjegyzetekbe gyűjtve közli. Mindezek azt bizonyítják, hogy valóban széles csoportot céloz meg a tankönyv.

További pozitívum, hogy az egyes nyelvtani témakörökhöz kapcsolódóan autentikus szövegeket találunk, amelyekben a szerző bekarikázással hívja fel figyelmünket az aktuális nyelvtani célra. A szövegek jó része aránylag friss, a legtöbb a *Juma* című újság 1999 és 2003 között megjelent kiadásaiból származik.

Másik érdekessége a nyelvtankönyvnek, hogy a modern nyelvkönyvekhez hasonlóan meglepően sok illusztrációt tartalmaz, amelyek határozott előnye, hogy mindig egyértelműek, gondolatébresztők és általában szórakoztatók. Az illusztrációk mellett a táblá-

zatok is többféle kiemeléssel, színnel próbálják megkönnyíteni az egyes nyelvtani formák jobb megjegyzését.

Nehéz megmondani, hogy az új Német nyelvtan (nem csak) középiskolásoknak számíthat-e olyan hosszú életre, mint előde, mivel a tankönyvpiacra sok és változatos nyelv- és nyelvtankönyv kapható. Azonban úgy érzem a Karácsony – Dr. Tálasi-féle Német nyelvtan megsárgult, orosz utalásokat is tartalmazó kötetei után, végre egy hiánypótló segédanyagot tarthatunk kézben.

A nyelvtankönyvhöz Német nyelvtani gyakorlatok (nem csak) középiskolásoknak címmel Szitnyainé Gottlieb Éva és Mekis Zsuzsanna munkafüzetet is készített. A gyakorlókönyv felépítése megegyezik Uzonyi Pál nyelvtankönyvének tematikájával, ezen felül a feladatok melletti margón utalásokat találunk az Uzonyi-nyelvtankönyv megfelelő fejezeteire. A szerzőnk egyaránt ajánlják a munkafüzetet érettségire és nyelvvizsgára készülőknek nyelvtani ismereteik elmélyítésére, fejlesztésére. Az egyes fejezeteken belül a feladatok fokozatosan nehezedenek, így kezdőket leszámítva haszonnal forgathatják álközépfeladók és haladó tanulók.

A gyakorlókönyv irányultságából adódóan szövegalapú feladatokra épít, előnye viszont, hogy a szövegek az ifjúságot érdeklő és őket érintő témák közül kerülnek ki, mint például: öltözködés és divat, társadalom, szabadidő, hobbi, sport, technika, tudomány. A könyv végén a feladatokat témajegyzékbe csoportosítva is megtaláljuk. Az említett témák közül, szeretnék kiemelni egy feladatot a 40. lapról. A felszólító mód gyakorlása közben az „orvos válaszol” rovatok mintájára kell kiegészíteni a szövegeket, a pubertás kori pattanásokkal küszködő tizenévesek, vagy a doktornő rövid leveleit. Más érdekes témák is felmerülnek, például, hogy miért boldog anyuka Heidi Klumm, mit jelent a márkahűség stb.

A nehezebb feladatokhoz megoldó kulcs is tartozik. A feladatokban feldolgozott témákat figyelembe véve, helytállóan tartom a szerzőnk azon megállapítását, hogy a fel-

adatok a nyelvtan gyakorlásán túl elmesélésre, megtanulásra is érdemesek. A provokáló történetek kapcsán aktív nyelvhasználatra, beszélgetésre, vitára is lehetőség nyílhat a feladatok megoldása végén.

A gyakorlókönyv sok rajzot, illusztrációt tartalmaz. Egy-két elég furcsa is közéjük került, mint például a 144. lapon a hajókorláton áthányó Lothar, aki nem lehetett hajóskapitány, mert nem bírta a tengert (kötőszók, mellékmondati szórenddel). Meg kell hagyni, a tengeribetegséget aligha lehetne ennél plasztikusabban ábrázolni.

A rajzok mellett minden fejezetet egy vicc, vagy szójáték vezet be, az elbeszélő múltnál például: „A feleségem és én 25 évig boldogok voltunk. Aztán találkoztunk.” A gyakorlókönyv tehát elég provokatív, szellemes és ironikus, életszerű.

Valóban több funkciót is ellát az új gyakorlófüzet, amely nemcsak nyelvhelyességi, de kommunikatív értékkel is rendelkezik. A meglehetősen, állásfoglalásra kényszerítő feladatok, a modern szókinccs értékes segédanyaggá válhat minden érettségire vagy nyelvvizsgára készülő tanuló kezében.

Kovács Benedek

NYELVI KÖNYVTÁR

Bence Ildikó

**Practical Hungarian
Grammar for beginners and
non beginners
Gyakorlati magyar nyelvtan
kezdőknek és nem kezdőknek**
Aula Kiadó: Budapest, 2005.
188 + 2 p. + Audio CD

A gyakorló „magyar mint idegen nyelv”-tanár gyakran szembesül azzal a felismeréssel, hogy bár öröndetes módon sorra jelennek meg a különböző hungarológiai műhelyek nyelvkönyvei az utóbbi időben, gyakorlatokból soha sincs elég, főleg olyan feladatokból, amelyek valódi kezdő szinten, az alapszókinccset használva segítik a nyel-

vi, nyelvtani struktúrák begyakorlását, használatát.

Bence Ildikó *Gyakorlati magyar nyelvtan* könyve olyan Magyarországon tartózkodó (elsősorban felnőtt) nyelvtanulókat szólít meg, akik nem vagy csak keveset tanultak magyarul, de érdeklí őket a magyar nyelv, és szeretnének fogalmat alkotni erről a „nehéz és furcsa” nyelvről, miközben a magyar hétköznapi szóhasználatot is gyakorolják. Nem titkolt célja a könyvnek, hogy kedvet csináljon a magyar nyelv tanulásához. Érdemes magyarul tanulni, mert 15 millióan beszélik, az Európai Unió hivatalos nyelve, számos világhírű tudós, kutató nyelve és nem utolsósorban érdekes elgondolkodni azon, hogyan volt képes megőrizni nyelvét a történelem viharai folyamán a magyarság. Bár nem tekinti feladatának a magyar nyelv történetének leírását, néhány helyen felhívja a nyelvtanulók figyelmét egy-egy nyelvtörténeti okokra visszavezethető nyelvi szerkezetre.

A szerző szándéka szerint a könyv elvégzése után a nyelvtanuló ismeri az alapvető magyar nyelvi szerkezeteket, képes egyszerű mondatokat alkotni magyarul, és közelebb kerül a magyar gondolkodás megértéséhez.

A könyv elsősorban önálló, otthoni tanulásra készült, ezért kiegészítésként tartalmaz két audio CD-t a gyakorlatok hanganyagával és a könyv végén megoldó-kulcs is található. Nyelvtanulók számára, nyelvtani gyakorlásakor kitűnően alkalmazható.

Már a kétnyelvű, angol–magyar cím is jelzi, hogy a nyelvi jelenségek, feladatok utasításának közvetítő nyelve az angol, ezért a nyelvtanulónak tanácsos ismernie a nyelvtani kategóriákat és azok angol megfelelőjét.

Az angol nyelvű tartalomjegyzéket (Content) és bevezetést (Introduction) követően a magyar fonetikai (Phonetics) rendszer ismertetése következik, a magyar ábécé magánhangzóinak és mássalhangzóinak kiejtését angol szavakéval hasonlítja össze, de magyar példákat is sorol. A szavak kiejtését, a hangsúly és intonáció elsajátítását a mellékelt CD-k segítik.

A nyelvtani szerkezetek kiválasztása és sorrendisége nem a hagyományos nyelvtani leírások elvét követi, hanem a magyar nyelvi tanulmányok folyamán időrendben felmerülő jelenségek bemutatása a szervezőerő. A „magyar mint idegen nyelv” oktatásának tapasztalata alapján a nehezebb nyelvtani jelenségeket kisebb részekre tagolja a szerző, ezek megértését, rögzítését a magyarázaton túl összefoglaló táblázatok és összefoglaló feladatok segítik: pl. „irányhármasság” összefoglaló táblázata (p. 53). A nyelvi szerkezeteket 20 fő egységben mutatja be (pp. 14–136), a törzsanyagot kívül haladóbb szinten levő nyelvtanulók számára kisbetűs kiegészítő anyagok is helyet kaptak.

A feladatok előtt angol nyelvű magyarázat található, a nyelvi jelenségeket, formákat, szerkezeteket az indoeurópai (elsősorban angol) nyelvekkel összehasonlítva szemlélteti, a példamondatokat angolul is fordítja. A nyelvi formák bemutatásán kívül elmagyarázza a nyelvi jelenség használatát, felhívja a figyelmet a magyar nyelvet tanulók tipikus hibáinak okaira. A külföldinek ismeretlen vagy szokatlan nyelvtani jelenséget, terminológiát világosan kifejti, pl. „direct object is specific, i.e. it has been mentioned, specified previously, and the speaker thinks of it as a definite object.” (p. 87)

A magyar nyelv morfológiai gazdagságát sikerül logikusan feltárni a nyelvtanulók előtt, nem teljességre törekszik, a nyelvtanuló szintjének megfelelően részletezi a nyelvtant. Sajnos, néha a paradigmák bemutatásánál következetlenül jelenik meg a mély és magas hangrendű alak, sokszor az ajakkerekítéses alak ki is marad, pl. Tárgyas ragozás *én V (e/o/m) -öm* hiányzik. *Mi V uk/ük/juk/jük* itt már a mély hangrendű alak szerepel az első helyen, nem említve, hogy a tárgyas ragozás többes szám első személyű alakja csak *juk/jük*.

A római számozással ellátott feladatok (Exercises) nem összefüggő szövegeket tartalmaznak, néhol akadnak mini-dialógusok, többnyire kérdés-válasz formájában, amelyeket formailag a számozás egymásutánisá-

ga jelöl, de a mindennapi élethelyzetből vett mondatokat nem a tartalom, hanem a nyelvtan kapcsolja össze.

A feladatok szókincse világos, könnyen érthető, a hétköznapi nyelvhasználat leggyakoribb szavainak könnyen érthetősége hozzájárul ahhoz, hogy a nyelvtanuló a nyelvi struktúrákra összpontosítson és ne töltse idejét a nyelvi szerkezetek rögzítése helyett szótározással. Az első fejezetekben a szerző zárójelben közli a lehetséges új szavak angol megfelelőjét, pl. p. 1 II/50. *mindenki* (= *everybody*). A feladatok mondatai elsősorban egyszerű mondatok, de ahogy a nyelvtani szerkezet bonyolultabb nyelvhasználatot igényel, összetett mondatok is vannak. A nyelvtanuló motivációját és figyelmét tartják fenn a humoros mondatok, pl. „Szegény Amudsen! Már nem jön vissza az Északi-sarkról”, a hétköznapi helyzetben is használható kulturális referenciák („Szereti Ön Brahmsot?”), szólások, kifejezések („Kutyából nem lesz szalonna.”).

A feladatok nagyobb hányada a nyelvhasználat helyett a nyelvi formára koncentrálnak, legtöbbször a megfelelő végződéseket kell beírni vagy a magyarázatban ismertetett szabályok alapján a mondatokat transzformálják a világos, angol nyelvű instrukció alapján. Módszertanilag ajánlatos a CD-ket használni a hallás utáni értés fejlesztésére vagy a feladatok megoldásakor vagy a megoldás ellenőrzésekor. A CD-k nem tartalmazák az egyes feladatok összes példamondatát.

A Függelék (Appendix) a magyar szóképzés egy-két szabályát mutatja be, a nyelvtanulók örömmel fedezhetik fel a szóalkotás örömeit. – A zárófejezet (Keys) tartalmazza a feladatok megoldását.

Hiányosságai között említeném a könyv nyomdai kivitelezésének elnagyoltságát, nem egységes megjelenését, pl. a tartalomjegyzékben következetlen a grafikai megjelenítés, és a kiegészítő részeknek szánt magyarázatok sem különölnek el markánsan a törzsanyagtól. Célszerű lenne egy angol-magyar index, megkönnyítené mind a diákok

mind a tanárok munkáját. A hanganyagon egyetlen hang olvassa fel a mondatokat, szükséges volna több szereplő, hang felvétele.

Összességében Bencze Ildikó *Gyakorlati Magyar Nyelvtan* könyve jó érzékkel összeállított, gyakorlatorientált feladatgyűjtemény, amely a magyar mint idegen nyelvet tanulók valós nehézségeire összpontosít. Haszonnal forgathatják a magyar mint idegen nyelvet lektorátusokon tanuló külföldi egyetemisták, de gyakorlásképpen minden magyar mint idegen nyelvet tanuló felnőttnek ajánlható és a tanárok nyelvtani gyakorlóóráin is kitűnően használható.

Németh Dorottya

Ungvári Kiss Erzsébet

Lépések '90.

Mentor Kiadó: Marosvásárhely, 2001. 188 p.

Nagyon elkésett recenzió. Különféle okokból nem került eddig sorra. A főszerkesztő azonban nem kívánta reagálás nélkül hagyni ezt a kis könyvet több oknál fogva sem.

Először is azért, mert hosszú idő óta ez volt az első olyan könyv, amelyet a szerző saját maga adott ki (egy erdélyi kiadó segítségével) – éppúgy, mint ahogy az a háború előtt szokásos volt. Azoknak kivételével, akik a „belső pályán” futottak, a legtöbben maguk vállalták első művük kockázatát. (Azóta már további két hasonló műről tudok, a másik kettőt recenzeáltuk is a folyóiratban. Mindhárom a pécsi doktori képzéshez kapcsolódik.)

Másodszor azért, mert lassanként eljut hozzánk a *book on demand* divatja is, amelynek szintén ez a könyv az első példája: vagyis kis példányszámú könyv, kis kiadónál, kis költséggel. Megjósolható ennek a trendnek a továbbfejlődése egy olyan világban, amikor a számítógépes könyvkiadás egésze (annak filológiai részével együtt) egészen

más lesz. S ez is hozzá fog járulni különféle monopóliumok, presztízs-centrumok hatalmának a leépítéséhez; meg a humanista (nem „big science” igényű) alkotások egyedi sajátosságainak megmaradásához; olyanokhoz is, mint a leírt társadalomtudománynak, az átélt társadalmi tapasztalatnak (irodalomnak) és a társadalmi aktivizmusnak – egy fedél alatt történő – békés együttéléséhez. Erre példa ez a könyv.

A szerző Kárpát-alján szerzett magyartanár diplomát, majd áttelepülve Kaposvárott romológus oklevelet is. A Kárpát-régióban (Eger központjával) kezdte, Baranyában változatos szociális szervezői tevékenységét. Az első fejezet alcímében szituálja földrajzilag a művét: „Íródtak 1997-ben Ungváron,

Pécsett és Egerben, vagyis útközben keresgélve.”

Szakmailag az előzőkben említett keretben szociolingvisztika, kontakt-nyelvészet, etnográfia, kisebbségkutatás, cigányság-kutatás, csángó-kutatás területén mutatja be felméréseit, problémáit. A kutatások átélt élményekkel szövődnek össze, akárcsak a XIX. században.

A szerző mosolygósan szépen ír olyan témákról, amit látott, amit tapasztalt és amin töprengett, s ezen közben nyelvészetileg is méltányolható anyagot tárt fel és kommentált.

Érdekes tudomány is, meg szép dokumentum is.

Szépe György

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt olvasóink!

Folyóiratunk a jövőben is folyamatos tájékoztatást szeretne adni a szakma hazai és külföldi rendezvényeiről, konferenciákról, továbbképzésekről, valamint a különböző ösztöndíj-kiírásokról és egyéb, a szakmát érintő eseményekről. Ahhoz, hogy minél pontosabb információkkal szolgálhassunk, szükségünk van a szervező, illetve a lebonyolító intézmények együttműködésére.

Továbbra is kérjük, juttassák el szerkesztőségünkbe ilyen jellegű híreiket, hogy időben közzé tehesük őket, és így minél több érdeklődő szerezhessen tudomást a különböző álló szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna
rovatvezető

Beszámoló egy veszprémi konferenciáról

A Veszprémi Egyetem Francia Tanszéke és a Győri Egyetem Idegennyelvi Kommunikációs Tanszéke szervezésében került megrendezésre 2005. június 10–11-én a *Langues de spécialité et Femmes-écrivains dans la littérature française, italienne et hongroise. / Linguaggi settoriali e Scrittrici nella letteratura francese, italiana e ungherese* című konferencia, melynek lebonyolításában az MTA Veszprémi Akadémiai Bizottság, a Budapesti Olasz Kultúrintézet, és a Budapesti Francia Kultúrintézet is szerepet vállalt.

A konferencia két fő téma köré szerveződött, ennek megfelelően két párhuzamos szekcióban folyt a munka: nyelvészet (ezen belül a szaknyelvek kérdésköre) és irodalom (ennek témája női írók a francia, olasz és magyar irodalomban). A program a Tanárképző Kar dékánja, Földes Csaba üdvözlésével kezdődött és a Francia, valamint az Olasz Intézet igazgatójának köszöntő beszédével folytatódott. A szakmai program két plenáris előadását nagy érdeklődéssel hallgatták a résztvevők: Véronique Liard „La place de Jelinek Elfriede dans la littérature autrichienne” címmel, és Arnaldo Dante Marianacci „Multilinguis-

mo nella letteratura europea. Tre esempli dall' Italia” címmel elhangzott előadását, melyet három, frissen megjelent többnyelvű verseskötet bemutatása is színesített. A továbbiakban egymással párhuzamosan folyt a nyelvészeti és az irodalmi szekció munkája, ezek közül a nyelvészek munkáját kitértem figyelemmel.

A XX. század második felében kibontakozott tudományos-műszaki robbanás és a gazdasági fejlődés eredményeként a nemzeti kultúrákban egyre nagyobb szerepet játszanak a tudomány, a technika, a gazdaság eredményei. Ez a folyamat az olasz–magyar és a francia–magyar kapcsolatokban a közös tudományos kutatás megerősödéséhez, az ipari-kereskedelmi kapcsolatok volumenének a növekedéséhez vezetett. A tudomány és a technika társadalmi felértékelődése és a gazdasági fejlődés maga után vonta, hogy a szaknyelvek kutatása, a nyelvhasználatához szükséges segédletek előállítására az érdeklődés középpontjába került. Az olasz és a magyar, a francia és a magyar nyelv közös kutatásának eredményekben gazdag hagyományai kiváló lehetőséget biztosítanak a szaknyelvek közép-pontba való állításához.

Az előadások témája a szaknyelvek köre szerveződött, ezen belül is több fejtegetés témája volt a terminológia kérdésköre. Az előadások a következő témaköröket ölelték fel: latin terminusok Verancsics Faustus szótárában (Vig István); a gazdasági kommunikáció és a gazdasági nyelv (Ablonczyné Mihályka Lívia, Ziskáné Kiczenkó Katalin); a fizika terminológiai problémái (Fóris Ágota); a diplomácia nyelve (Mihalovics Árpád); a jogi nyelv (Horváth Márta, Ortutay Katalin); a rendőrségi nyelvhasználat (Holló Magdolna); a szőlészet és a borászat szókincse (Vágási Margit); a gombák elnevezései (Örsi Tibor); a pedagógiai terminológiai oktatás problémái (Lőrinc Ildikó – Vanessa Thomann, Szladek Emese); a filmművészet magyar terminológiájára gyakorolt francia és német hatások (Cowderoy Natália); az udvariassági nyelvhasználat (Wallendums Tünde) és fordítási problémák az oktatásban (Józsa Judit). Nagyon hasznos volt, hogy a konferenciát munkakonferenciaként szervezték meg. A három nyelv terminológiai problémái párhuzamosan kerültek feldolgozásra és tanulmányozásra, a hasonló kérdések tárgyalása gyümölcsöző vitákat eredményezett és alapvető kérdésköröket érintett.

Az a jó, ha a szaknyelvi kutatások interdiszciplináris körben folynak. A szakemberek és a nyelvészek együttműködése ezen a téren elengedhetetlen. A nyelvészeti megközelítésű kutatásokhoz a téma széleskörű ismerete szükséges, valamint az adott

fogalmi és nyelvi rendszerben való elmélyülés. A konferencia résztvevői az oktatás területén dolgozók és fordítással foglalkozók voltak. Az idegen nyelv oktatásában egy megfelelő kompetencia-szint elérése után és a fordítás gyakorlatában és a fordítástudományban is igen fontossá vált az utóbbi években a szaknyelvek jellemzőinek és a terminológiának az ismerete. Egyértelmű, hogy ma már nem elegendő ismerni egy nyelvet, hanem szükség van szaknyelvi tudásra is.

Érdemes volna folytatni ezt a kezdeményezést és a jövőben rendszeresen megrendezni ezt a konferenciát. Egy ilyen konferencia-sorozat a jelenleg hiányzó terminológiai fórumok egyike lehetne. A legközelebbi konferencia megszervezésekor valószínűleg hasznos lenne az alkalmazók meghívása is – ennek következtében esetleg ipari támogatás is segíthetné a lebonyolítást.

A konferencia mérlege pozitív: a francia és olasz szaknyelvvvel foglalkozó nyelvészek hasznos és gyümölcsöző munkát folytattak, és lehetővé vált termékeny szakmai viták, megbeszélések folytatása is.

Köszönet és elismerés illeti a szervezőket, a Veszprémi Egyetem Francia Tanszékét és a Győri Egyetem Idegennyelvi Kommunikációs Tanszékét, személy szerint Mihalovics Árpádot, Ablonczyné Mihályka Líviát, Tegye Gabriellát és Désfalvi-Tóth Andrászt, valamint a Francia Tanszék munkatársait.

Fóris Ágota

KONGRESSZUSI NAPTÁR

2006

Április 8–12.

Az ITEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) éves konferenciája

Színhely: Harrowgate, Anglia

Felvilágosítás:

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

Április 19–21.

Az ALTE (Association of Language Testers in Europe) konferenciája

Színhely: Koppenhága, Dánia

Felvilágosítás:

Web: http://www.alte.org/further_info/index.cfm

Április 20–22.

Első szlovén nemzetközi fonetikai konferencia

Színhely: Ljubljana, Szlovénia

Felvilágosítás:

Web: <http://slofon.zrc-sazu.si/>

Május 2–5.

2. Nemzetközi angoltanítási konferencia

Színhely: Famagusta, Ciprus

Felvilágosítás:

Web: <http://elt2006.emu.edu.tr/>

Május 5–6.

ERIC - European Resources for Intercultural Communication

Színhely: Veszprém, Magyarország

Felvilágosítás: Veszprémi Egyetem, Német Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Földes Csaba, Holicsek Szilvia

Web: <http://www.fh-koeln.de/ERIC>

Május 19–21.

Az EALTA (European Association for Language Testing and Assessment) konferenciája

Színhely: Krakkó, Lengyelország

Téma: Az elmélet és a gyakorlat között táguló szakadék áthidalása

Felvilágosítás:

E-mail: ealta@lancaster.ac.uk

Web: <http://www.ealta.eu.org/conference/2006/introduction.htm>

Május 27–30.

A Kanadai Fordítástudományi Egyesület konferenciája

Színhely: Torontó, Kanada

Felvilágosítás:

Web: http://www.uottawa.ca/associations/act-cats/Eng/E_index.htm

Június 5–7.

24. Alkalmazott Nyelvészeti Nyári Akadémia

Téma: A nyelvtanulás és a nyelvi nevelés szociokulturális megközelítése

Színhely: Jyväskylä, Finnország

Felvilágosítás: Helen Niskanen

Centre for Applied Language Studies

University of Jyväskylä

P.O. Box 35

40014 University of Jyväskylä FINLAND

tel.+358 14 260 3530

fax +358 14260 3521

E-mail: hniskane@campus.jyu.fi

Web: http://www.solki.jyu.fi/summerschool2006/index_en.htm

Június 7–11.

7. Északi germanista találkozó

Színhely: Riga, Litvánia

Felvilágosítás:

E-mail: nordgerm@lanet.lv

Június 9–11.**EUROPHRAS 2006**

Színhely: Veszprém, Magyarország
Téma: A frazeológia diszciplináris és interdiszciplináris megközelítésben
Felvilágosítás: Veszprémi Egyetem, Germanisztikai Intézet, Földes Csaba
 Tel.: 88/624 791
 E-mail: EUROPHRAS-2006@almos.vein.hu
<http://www.vein.hu/german/europhras-2006.htm>

Június 15–17.

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

Színhely: Göteborg, Svédország
Felvilágosítás:
 Web: <http://www.fipltv.org/>

Június 17–20.

Az AAAL (American Association for Applied Linguistics) konferenciája

Színhely: Montreal, Kanada
Felvilágosítás:
 E-mail: aaal@primemanagement.net
 Web: <http://www.aaal.org/aaal2006/index.htm>

Július 6–9.

Az ALAA (Applied Linguistics Association of Australia) éves konferenciája

Színhely: Brisbane, Ausztrália
Felvilágosítás:
 Web: <http://www.latrobe.edu.au/alaaal/congress.htm>

Augusztus 5–6.

Nemzetközi japántanítási konferencia

Színhely: New York, USA
Felvilágosítás:
 Web: <http://www.japaneseteaching.org/icjle/>

Augusztus 7–10.

21. Olvasási világkongresszus

Színhely: Budapest, Magyarország
Felvilágosítás: ELTE és International Reading Association
 E-mail: attila@oszk.hu, mciambrone@reading.org
 Web: <http://www.reading.org/association/meetings/world.html>

Augusztus 10–12.

9. Északi konferencia a kétnyelvűségről

Színhely: Joensuu, Finnország
Felvilágosítás:
 E-mail: jussi.niemi@joensuu.fi
 Web: <http://cc.joensuu.fillinguistics/9NCB>

Szeptember 4–7.

EUROCALL 2006

Színhely: Granada, Spanyolország
Felvilágosítás:
 E-mail: tharris@ugr.es
 Web: <http://www.eurocall-languages.org/newsletters/futureconfs2.html>

Szeptember 7–9.

A BAAL (British Association for Applied Linguistics) éves konferenciája

Színhely: Nagy-Britannia
Felvilágosítás:
 E-mail: admin@baa.org.uk
 Web: http://www.baal.org.uk/conf_dates.htm

Szeptember 13–16.

Az EuroSLA (European Second Language Association) 2006. évi konferenciája

Színhely: Isztambul, Törökország
Téma: Idegennyelv-elsajátítási elméletek és azok alkalmazása
Felvilágosítás:
 Web: <http://www.eurosla2006.boun.edu.tr/>

Szeptember 26–28.

Anglicizmusok Európában

Színhely: Regensburg, Németország

Felvilágosítás:

Web: <http://www-AiE2006.uni-regensburg.de/>

November 2–5.

Az Amerikai Fordítók Egyesületének éves konferenciája

Színhely: New Orleans, USA

Felvilágosítás:

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

A Librotrade Kft. szótárjainlata

Országos Széchényi Könyvtár

9637460020	Pálfy Miklós: Francia-magyar kéziszótár (új, színes címszavakkal)	7500 Ft
9639087726	Mollay Erzsébet: Holland-magyar kéziszótár (új, színes címszavakkal)	10500 Ft
9639087963	Hessky Regina: Német-magyar kéziszótár (új, színes címszavakkal)	7900 Ft
9639087718	Dorogman György: Spanyol-magyar kéziszótár (új, színes címszavakkal)	7900 Ft

Librotrade Kft.

1173 Budapest, Pesti út 237.

Telefon:254-0-254 Fax:257-72-4-72

E-mail: books@librotrade.

A XII. évfolyam 1. számának szerzői

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA, Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék, Győr
BALÁZS GÉZA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Mai Magyar Nyelv Tanszéke, Budapest
BORGULYA ISTVÁNNÉ, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék
CSIZÉR KATA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
EDWARDS MELINDA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
FÓRIS ÁGOTA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
FÜLÖP ERZSÉBET MÁRIA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
GECSŐ TAMÁS, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest
GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA, CED Hungária Szolgáltató Bt., Győr
HEGEDŰS JÓZSEF, Corvinus Egyetem
HIDAS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar, Keleti Nyelvek Intézete
KOVÁCS BENEDEK, Zsoldos Ferenc Szakközépiskola, Szentes
LEHMANN MAGDOLNA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
LOVAS ESZTER, Szent Margit Gimnázium, Budapest
MIKES MELÁNIA, Újvidéki Egyetem, Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológia Tanszék
NAVRACSICS JUDIT, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
NÉMETH DOROTTYA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
SALÁNKI ÁGNES, Miskolci Egyetem, Német Nyelvészeti Tanszék
SOMOGYVÁRI MÁRTA, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék
SÜMEGINÉ DOBRAI KATALIN, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék
SZÉPE GYÖRGY, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola, Budapest

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 hanglemezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427

Országos Széchenyi Könyvtár



és megrendelhető a kiadónál:

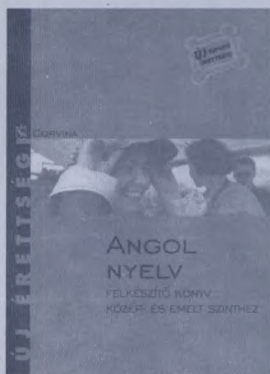
cím: Budapest, VII. Rákóczi út 16.

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

e-mail: corvina@axelero.hu

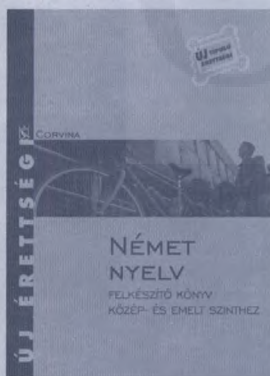


A Corvina Kiadó újdonságai érettségizőknek



176 oldal, 1450 Ft

A 2005-ben életbe lépett új, kétszintű érettségire kíván felkészíteni Budai László könyve, amely az új felépítésű angol vizsga kérdéscsoportjait járja körül. A könyv azzal nyújt segítséget az új érettségi letételéhez, hogy a nyelvtudásnak a vizsgán különösen fontos területeit fejleszti. A szerző felhasználja az első új típusú vizsga eredményeit és tapasztalatait is.



150 oldal, 1450 Ft

A három szakmódszertani szakember, Petneki Katalin, Szablyár Anna és Szalay Éva német közép- és emelt szintű érettségire felkészítő könyve a 2003-as és 2004-es próbavizsgából, a közép- és emelt szintű mintafeladat-sorokból, valamint a 2005-ös „éles” érettségiből vett feladatokat tartalmaz. Úgy segíti a diákok felkészülését, hogy az egyes feladatok felvezetése után készségenként és szintenként elmagyarázza a feladatok lényegét, működését, valamint új, rávezető feladatokkal könnyíti meg a megoldást. Az egyes feladatok megoldásához magyarázatokat fűz, valamint részletesen ismerteti az értékelési szempontokat. A kiadvány diákközpontú, közelebb viszi az újszerű vizsgát a tanulókhoz, segít eligazodni nekik a szinteken és a feladattípusok között, és ezzel a tanár munkáját is megkönnyíti.