

TARTALOM [TABLE OF CONTENTS]

MAGAY Tamás: Emlékezés Ruttkay Kálmánra (1922–2010) [Commemorating Kálmán Ruttkay (1922–2010)]	3
*	
NIKOLOV Marianne: Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán [A framework for developing and assessing pupils' proficiency in English in the first six grades of primary school]	9
BEREGSZÁSZI Anikó: A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás ideológiai és tantárgy-pedagógiai szemléletváltásáról [About the ideological and methodological change of views of the Transcarpathian Hungarian mother-tongue education]	32
KOVÁCS Éva Mária: A kicsinyítő képzők az angolban [Diminutives in English]	45
HARDI Judit: Nyelvtanulási motivációmérés leendő angol szakos tanítók körében [Primary English Teacher Trainees' Motivation for Language Learning]	58
 KÖNYVSZEMLE [BOOK REVIEWS]	
KIS Tamás ♦♦ Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák [Ideologies, attitudes, and stereotypes of language]	73
FERENC Viktória ♦♦ Phillipson, Robert: Linguistic Imperialism Continued [Folytatódik a nyelvi imperializmus]	77
BUKTA Katalin ♦♦ Alderson, J. Charles (szerk.): The Politics of Language Education: Individuals and Institutions [A nyelvoktatás politikája. Egyének és intézmények]	81
SZILÁGYINÉ HODOSSY Zsuzsanna ♦♦ Kovács Judit: A gyermek és az idegen nyelv [The child and foreign languages]	86
FARKAS Gergely ♦♦ Graddol, David: English Next India [Indiára hANGOLva]	87
LŐRINCZ Julianna ♦♦ Krékits József – Jászay László: Szláv igeaspektus, különös tekintettel az orosz nyelvre [Славянский вид глагола, с особой точки зрения русского глагола]	90
 HÍREK [NEWS]	
GERSTNER Károly: A 3. Kiváló Magyar Szótár versenyről [3rd "Competition of Excellence" among dictionaries in Hungary]	95

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Egyetem, Észak-amerikai Tanszék
GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest; Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Fonetikai Tanszék; Budapest
HIDAS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Társadalmi Kommunikáció
és Média Intézeti Tanszék; Szolnoki Főiskola, Nemzetközi Gazdálkodási Tanszék
KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmacsképző Tanszék, Budapest
KONTRA MIKLÓS, Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
LENGYEL ZSOLT, Pannon Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém
MANHERZ KÁROLY (elnök), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest
SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Modern Filológiai Intézet, Német Nyelv és Kultúra Csoport
SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék;
Zsigmond Király Főiskola, Budapest

ZSOLNAI JÓZSEF, Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Pápa

*

Szerkesztőség (tartalmi kérdésekben levelezés): zeva1@freemail.hu; 1126 Budapest, Kiss János altbnyag u. 48/B; Szerkesztő: SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest

Szemle-rovat: TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
Szoftver-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Hírek-rovat: SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, Budapesti Műszaki Egyetem

*

Kiadó: TINTA Könyvkiadó, info@tintakiado.hu; 1116 Budapest, Kondorosi út 17. Tel.: 371-0501, fax: 371-0502 ♦ Felelős kiadó és felelős szerkesztő: KISS GÁBOR igazgató ♦ Tördelés és hirdetésfelvétel: BAGU LÁSZLÓ ♦ Előfizetés: FEKETE JÁNOS

*

A Modern Nyelvoktatás alkalmazott nyelvészeti folyóirat; a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok egyesületének (MANYE) hivatalos orgánuma. Az egyesület valamennyi tagja tagilletményként megkapja az évente négyszer (két egyes és egy dupla számban) megjelenő folyóiratot.

Az alkalmazott nyelvészet komplex interdiszciplináris terület, amely a nyelvtudomány, a neveléstudomány és a pszichológia – valamint a feladattól függően egyéb diszciplínák – igénybevitelével oldja meg a nyelvvel kapcsolatos feladatokat. A MANYE tevékenységének központja az idegen nyelvek magyarországi tanításának segítése (a magyar anyanyelvű tanárok számára). Mivel a nyelvtanárok alkotják az alkalmazott nyelvészek többségét, ezért egyrészt az ő számukra, másrészt az ő tollukból az alkalmazott nyelvészet szélesebb spektruma jelenik meg a folyóiratban. Ezek a következők: nyelvsajátítás az anyanyelven, valamint az anyanyelvi nevelés; kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció; alkalmazott szociolingvisztika és alkalmazott pszicholingvisztika; nyelvpolitika, az emberi nyelvi jogok kérdése; kétnyelvűség; a magyar mint idegen nyelv tanítása; valamint az informatika hatása a nyelvhasználatra. Helyet adunk az alkalmazott nyelvészet történetével foglalkozó írásoknak is.

Cikkeink jelentős része a tantervek, a tananyagok és a mérések témakörébe esik; egyre nagyobb mértékben foglalkozunk a tantermi interakció kérdéseivel is. Írásaink egyaránt vonatkoznak a gimnáziumok, szakiskolák, általános iskolák feladataira: mind az „általános”, mind a „szaknyelv” oktatására. Figyelmünk előterében áll a felsőoktatásbeli „lektori nyelvoktatás”; és kiváltképp foglalkozunk a nyelvtanárok képzésével. Helyet biztosítunk magániskolák, magántanulók és a tananyagpiac friss problémáinak is.

Tanulmányaink és recenzióink rendszeres témája az Európai Unió nyelvi világa; az ezekről szóló írásokban szerzőink között van EU-tolmacs professzor és nyelvpolitikával foglalkozó filológus. Látóköriünkben állandóan jelen vannak Európa középső és keleti részének országai is.

Fontos célunknak tartjuk a különböző (elsősorban kormányzati) idegen nyelv-oktatási koncepciók bemutatását.

Recenziós rovatunkban főleg a friss hazai kiadványokról adunk számot, de bemutatunk néhány kiváló külföldi művet is. Szoftver-rovatunkban a nyelvoktatás digitális anyagának kritikai bemutatására törekszünk. Végül Hír-rovatunkban elsősorban saját egyesületünk tevékenységéről igyekszünk tájékoztatást adni.

A folyóirat minden egyes írását lektorálják; a tanulmányokat általában egy külső lektor bírálja el (amennyiben egy ilyen kis országban lehetséges: „vak lektorálás” keretében); a tanulmányokat és valamennyi egyéb írást elolvasva, véleményezi és szerkeszti a főszerkesztő, a szerkesztő és az egyes rovatvezetők.

A folyóirat következetesen magyar nyelvű. A tanulmányok címét idegen nyelvű (általában angol) fordításban is megadjuk. Minden egyes tanulmány és szemle cikk elején idegen nyelvű (általában angol) „absztrakt” található.

MAGAY TAMÁS

Emlékezés Ruttkay Kálmánra (1922–2010)

Commemorating Kálmán Ruttkay (1922 – 2010)

In this commemorative essay TM is remembering Kálmán Ruttkay as a student of the one-time famous Sárospatak College as well as a member of another famous one-time College, the Eötvös College, then as a brilliant philologist and a legendary teacher of English literature – but above all as a great friend.

1. Előre kell bocsátanom, hogy nem tudok nem szubjektívan írni Ruttkay Kálmánról. Mélységes barátság fűzött össze minket. Erről „Egy ötvenéves barátságról” címmel 2002-ben írtam a 80. születésnapjára megjelent tanulmánykötetbe, amelyből sokat fogok idézni.¹ Ott még jelen időben szóltam, meg is jegyeztem: „Muszáj jelen időt használnom, nehogy Kálmán közismert, kedves szakzsmusával így szóljon: »Tamás-kám, túl szép ez a nekrológ, de még élek.«” Már nem él. Csak emlékezetünkben – és szívemben.

Sárospatak szülötte – és pataki diák volt. Kötődése a Sárospataki Református Kollégiumhoz, amelynek 1933 és 1940 között diákja volt, s ahonnan elindult fényesnek ígérkező, de aztán göröngyökkel teli pályafutása, éppúgy életre szólóan meghatározó volt számára, mint az a *másik* Collegium. Egyszer így nyilatkozott: „... azt hiszem, ha valahol a sarkkörök táján a jégtáblák között, két különböző hajóról két hajótörött felkapaszkodna egy jégtáblára, és ez két Eötvös-kollégista lenne, mihelyt feljutnának rá, azonnal tudnák: ’Te, ugye, Eötvös-kollégista voltál?’”² Két nagyszerű iskola, pontosabban nevelőintézet növendéke volt, és mind a kettőt elpusztította a történelem, „percemberkéék dáridója” közepette.

Két kollégium egymás után – de mégis volt bennük valami közös: mert Ruttkay Kálmán abban az időben volt pataki diák, amikor Patakon egyidejűleg tíz volt Eötvös-kollégista tanár tanított. A Sárospataki Református Kollégiumban eltöltött – és mindvégig jeles eredményt felmutató – nyolc éve (1933 és 1940 között) mindenekelőtt a *jellemformálás* időszak volt az ő és minden kollégista életében, felekezeti különbségre való tekintet nélkül. Egyszer, szűkebb körben folytatott beszélgetés során *Keresztury Dezső* mondta, hogy az Eötvös Collegium mindent tudott adni a colle-

¹ Ittzés Gábor – Kiséry András (2002, szerk.): *Míves semmiségek / Elaborate Trifles. Tanulmányok Ruttkay Kálmán 80. születésnapjára*. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

² Kelevéz Ágnes (2007, sajtó alá rend.): *Ahol a maximum volt a minimum. Emlékezések a régi Eötvös Collegiumra*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium – Petőfi Irodalmi Múzeum, p. 143.

gistáknak, csak egyet nem: jellemet. De Ruttkay Kálmán kialakult jellemmel érkezett az Eötvös Collegiumba. Ruttkay Kálmán maga volt a jellem. Egy beszélgetés során a tekintélytisztelet kapcsán így szólt: „Nekem ebben Sárospatak nagyon jó előiskola volt, hogy nem kell hasra esni valaki előtt csak azért, mert hát ő tekintély. Az számított, hogy kinek mi a véleménye, és azért hogyan tud helytállni...”³ És ez volt az a szellem, amit magába szívott az Eötvös Collegiumban: a szabad gondolkodás, a véleménynyilvánítás és a kritika szellemét. Keresztury így jellemezte a Collegiumot: [ahol] „szabadon szolgál a szellem”.

Milyen is volt hát az az „előiskola”? Kálmán nem sokkal az után érkezett a Sárospataki Református Kollégiumba (1933-ban), amikor (1931-ben) 400. évfordulóját ünnepelte az a csodálatos iskola. Ugyanakkor határozták el *Klebelsberg Kuno* kultuszminiszter lelkes közbenjárásával az *Angol Internátus* megalapítását a gimnáziumi épület kibővítésével.⁴ Ez az intézmény volt az egyébként római katolikus Klebelsberg Kuno áldásos miniszteri működésének egyik fénypontja: az ő és kormánya segítségével nélkül nem jöhetett volna létre. *Sárospatak (volt) mind a mai napig az az egyetlen oktatási intézmény Magyarországon, ahol anyanyelvi szintű angol nyelvtudással végeztek a növendékek.* Már a 30-as évek elején angol tagozatot indítottak, heti 8 órában tanították/tanulták az angol nyelvet, s nem csupán latin-mintájú nyelvtani alapon, hanem társalgási (ma úgy mondanánk: kommunikatív) szinten, amelyben részük volt nemcsak a kiváló – mint említettem: volt Eötvös-collegista – tanároknak (mint például *Harsányi István, Kéry László, Képes Géza, Maller Sándor, Huszthy Géza, Zana István* stb.), hanem mellettük angol anyanyelvi lektoroknak, akiket állami támogatással alkalmaztak. Az Angol Internátus növendékeinek naponta 2 angolórájuk volt: délelőtt magyar anyanyelvű angoltanároktól, délután az angol anyanyelvűektől ún. társalgási órát kaptak. Amit később „direkt módszernek” hívott a nyelvpedagógia, Sárospatakon már a 30-as években megvalósult. A világtörténelmet is angol nyelven tanították. Az angol nyelv mellett az angol szellemű nevelés és kultúra elsajátítása is kitűzött cél volt, az igazi „gentleman”-né nevelés, amilyennek Ruttkay Kálmánt is ismertük. A pataki angol szellemű nevelésnek (lassan már a közelgő háború és német orientáltság fenyegetettségében) eljutott a híre az angol egyetemi világba, sőt egészen az angol királyi udvarig. Önképzőkori előadások keretében bemutatták például Shakespeare nem egy drámáját (*Julius Caesar, Macbeth, III. Richard* stb., és Madách *Az ember tragédiáját* is) *angol nyelven*, amint erről angol nyelvű diáklapjuk, a *College News* is értesítette az érdeklődőket határainkon belül és túl.

De amint oly sok érték megcsönkített hazánkban, ez sem tartott soká. Az Angol Internátus mindössze alig 20 évet élt, és vele egyetemben egy 400 éves felejthetetlen, márkás iskolát is elpusztított a marxista–leninista–sztálinista–kommunista hatalom. 1950-ben Sárospatakon az államosított gimnáziumban már csak egy élő nyelvet lehetett tanulni: az orosz. 1952. június 19-én Bereczky Albert püspök, a református konvent lelkészi elnöke a Sárospataki Református Főiskolát, a sárospataki gimnáziumot is „felajánlotta” az államnak.

³ i.m. 137–138

⁴ Kézi Erzsébet (2004): *Egy megvalósult klebelsbergi koncepció (A sárospataki Angol Internátus)*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 53 kk.

2. 1941-ben nyert felvételt az *Eötvös Collegium*-ba. A „fejtapogatás” vagy „fejkopogtatás” három napig tartott,⁵ és ezalatt tizenegy tanárral beszélgetett, közöttük *Ligeti Lajossal*, *Keresztury Dezsővel* és *Ország Lászlóval*. Ezeket a volt collegista „nagyokat” nem a szakmai tudás érdekelte igazában, hanem a jelentkező véleménye – miután magyar–angol szakra jelentkezett – írókról és művekről. Ligeti Lajossal, aki orientalista volt, például Kosztolányi Dezsőről beszélgettek, meg a műfordításról általában. Ország Lászlóval még egy kis vita is kialakult William Butler Yeats egy versének műfaja körül. Ország szonettnek nevezete, Kálmán ezt cáfolta, s Ország végül is helyt adott Kálmán véleményének. Ország nem vette zokon, hogy ellentmondott neki a jelölt, hiszen ő is collegista volt, és tudta, hogy az önálló vélemény szent. Ebből az igen jóízű és szellemesen folyó riportból, amely Ruttkay Kálmán és Kelevéz Ágnes között folyt le 2003. november 16-án,⁶ még két mozzanatot szeretnék kiemelni. Arra a kérdésre, hogy kire emlékszik úgy, mint nagy tanáregyézésre azok közül, akik tanították, a következőket válaszolta: „Nekem nagyon nagy szerencsém volt mind a két szakomon, mert az angol szakon Ország tanár úr, ... magyarból pedig ... Keresztury tanár úr volt a nagy tanárszemélyiség és a meghatározó élményt nyújtó tanárom. Azzal tisztában voltunk, hogy Ország tanár úr, vagy Keresztury tanár úr ismeretei nagyon nagy magasságban vannak a mieink fölött, de azért mertünk és tudtunk vitatkozni is velük a magunk szerényebb szintjén és szerényebb anyagi ismereteink [sic! talán: anyagismereteink] birtokában. Nem az volt a helyzet, hogy mi lestük, hogy Keresztury tanár úr mit gondol erről vagy arról, hogy mi is azt mondjuk vissza neki, sőt ez abszolúte nem érdekelte. Időnként meg is kérdezte, hogy kolléga úr, magának mi a véleménye erről. És az ember rájött előbb-utóbb, hogy ezt nem viccből kérdezi, tényleg érdeklí őt a véleményünk akkor is, ha az szögesen ellenkezik azzal, amit ő elmondott.”⁷

Az említett beszélgetésből megtudjuk, hogy Ruttkay Kálmán három évig volt egyhuzamban a Collegiumban, mert közbejött a katonáskodás és a hadifogság (1944–45). 1946 decemberében jött haza, és 1947 januárjában kapcsolódott be újra a collegiumi tanulmányokba. Itt újra idézek: „Nagyon megbolydult világot találtam ott. Akkor már létrejött egy kis kommunista frakció, nem tartoztak még bele sokan, de nagyon hangadók voltak. Utólag kiderült, egész tevékenységük legfőbb célja az volt, hogy a Collegiumot elpusztítsák. Lehet, hogy ők először csak azt szerették volna, hogy az Eötvös Collegium egyszerűen sorolódjon be a népi kollégiumok közé. Hogy aztán a népi kollégiumokkal mi történt, hogyan oszlatták fel őket, azt is tudjuk, vagyis a mi életünket ez a besorolódás sem hosszabbította volna meg. Sok, félig belső, de inkább külső támadás érte akkor a Collegiumot, és ezek a belső kommunista frakciótagok adták az anyagot a cikkekhez, vagy részben maguk írták. *Lakatos Imre* volt az egyik fő-fő támadója a Collegiumnak ... Az utolsó hivatalos dokumentum, ami a Collegium végét jelenti, 1950-ben kelt.”⁸

És hogyan parentálja el a Collegiumot Keresztury Dezső? Itt ismét idéznem kell: „...Legutóbb *Mihályi Gábor* büszkélkedhetett azzal, hogy ők, a „kizárók” meg akarták

⁵ *Ahol a maximum...* 123 kk.

⁶ Lásd a 2. jegyzetet.

⁷ i.m. 137

⁸ i.m. 141

menteni a Collegiumot. Pedig akkor is világos volt, ma pedig ki is mondható igazság, hogy a Collegiumot megszüntetni jóvátehetetlen vétek volt, s a határozat végrehajtása hitvány, gonosz praktikákkal történt. Ugyan kitől, kinek, milyen eszközökkel s mi végre kellett »megmenteni« a Collegiumot olyan hitványul, ahogyan elpusztították? Mihályi jelképes alakká vált, hiszen az egész csoport, élén *Lutterrel*, azzal szeretné igazolni magát, hogy meg akarta menteni a Collegiumot. Kereszténynek neveltek, s lelkembe, idegeimbe vésődött, hogy a megtérő bűnösnek meg kell bocsátani. Hajlamos vagyok erre. Az ellen azonban tiltakoznom kell, hogy a végzetesen hamis ítélet végrehajtójának pecérei hősiessé stilizálják egykori szerepüket!⁹

3. Kálmánnal való találkozásaink mindig kellemes élményt jelentettek nekem. Beszélgetéseinket mindig átszötte az ő kissé szarkasztikus, csak rá jellemző, Ruttkay Kálmános humora, stílusa, mint például amikor második lányom született. „Tamáskám, ez egy filozóftól nagy teljesítmény!” (Tudvalevőleg neki is két lánya volt, akiket éveken át, amíg ezt a lányok túrték, húsvétkor mindig meglócsoltam.)

S hányszor bújtunk össze abban a könyvtárban, ahol ő meghúzta magát, átvészelve az elnyomás éveit, kitiltva az egyetemről, eltiltva a tanítástól. Ezek nyilván az „anyaggyűjtés”, a tudásfelhalmozás, a feltöltődés éveit voltak Kálmán számára – és, gondolom, felesége, Ágnes számára is. Mindig külön élmény volt számomra, eleinte mint nőtlen, később már mint „ifjú” nő és családos ember számára, hogy betekinthessem Kálmánék szép, csendes családi otthonába, életébe, talán azt is mondhatnám, mint a család barátja.

Azután a nehézségek és feszültségek enyhülésével, szorgos filozkódásban kitermelt anyag birtokában, szegényen, szerényen, de tudásban meggazdagodva, hihetetlenül felkészülten folytathatta azt az egyetlen munkát, amelyre hivatva volt: a tanítást. – Nem biztos, hogy helyesen tette, de megingathatatlan jelleméből következően mást nem tehetett, hogy nem volt hajlandó ledoktorálni, amikor már lehetett volna, mert amikor ő már készen volt rá, éppen eltörölték ezt a lehetőséget. Gondolom, így gondolkodott a további grádusok megszerzéséről is: nem érdekelték. Így aztán az egyetemi és akadémiai bürokrácia nem is nevezte ki egyetemi tanárnak. Pedig én még nem találkoztam tanítványai és kollégái közül olyannal, aki nem vallotta volna, hogy Ruttkay Kálmán az angol filológiának, közelebbről az irodalomtörténetnek, annak magyarországi művelésében minden idők legmívesebb, legmélyebb, legszellemesebb és legegényibb tanára, igenis *egyetemi* tanára volt. ... Élete nagy művét nem disszertációkban írta meg, hanem beleírta sok száz, netán ezer angol szakos bölcsészhallgató és majdani kolléga agysejtjeibe, lelkébe, szívébe – azokéba, akik számára Ruttkay Kálmán fogalom, maga az igényesség és a minőség volt.

4. Meg kell még emlékezni Ruttkay Kálmánról, a *lexikográfusról*. Bármennyire is epizódyszerű volt ez az életében, a magyar/angol szótárírásban jelentős nyomot hagyott, és a teljes életpályához szervesen hozzátartozott. A lexikográfusi „pálya” többnyire kényszerpálya, amelyre nem *készül* valaki, hanem belecsöppen, esetleg *modus vivendiként* választja. (Legalábbis régebben így történt. Ország László maga mondta

⁹ *Valóság* 89/3, p. 84.

egyszer: a szótárírás olyan munka, amiben jól el lehet bújni.) Az pedig nem volt véletlen, hogy Országh Ruttkay Kálmánt is munkatársául választotta az Akadémiai Kiadóban folyó szótárszerkesztési munkálatokban, ugyanis mint régi Eötvös collegista, a szárnyai alatt felnövő, ugyancsak collegista Ruttkay Kálmánban is megérezte azt a kritikai szellemet, amelyet mindketten a Collegiumban szívtak magukba. Márpedig a szótárszerkesztéshez, amely döntések végtelen folyamatáról szól, s amelyhez mindenekelőtt élesen működő kritikai érzék és képesség szükséges, természetesen párosulva élő angol nyelvtudással, amit viszont Sárospatakon tett magáévá, Ruttkay Kálmánban mindkettő megvolt. Egyébként is, a szótáríró nem egyéb, mint minősített szótárhasználó. De úgy is fogalmazhatnánk, hogy nincs szorgalmasabb szótárforgató a szótárírónál. Országh biztosra ment. Tudta, hogy Kálmánnál lelkiismeretesebb, szorgalmasabb, rátermettebb munkatársat erre az alapjában filozsmunkára keresve sem talál. S ráadásul – sajnálatosan – Kálmán rá is ért, örült egy számára is kihívást jelentő munka lehetőségének.

Két szótárba írta be a nevét. Az egyik Országh Lászlónak 1953-ban megjelent *Magyar–angol szótára* volt. Ennek a szótárnak az előtörténetéhez annyit kell tudni, hogy az Országh által szerkesztett 1948-as *Angol–magyar kézisztár*¹⁰ ellenkötetének készült, akkor még a Franklin-Társulat ösztönzésére, sőt a kiadó erre szerződést is kötött Országhgal. Azonban csak a szótár feléig (*A*-tól *kenyér*-ig) jutott el. Időközben államosították a Franklin-Társulatot, s 1950-ben jogutóda az újonnan alakult Akadémiai Kiadó lett. Ahhoz, hogy a szótár főszerkesztője csak Országh László lehet, kétség nem fért. Nyomban hozzáfogtak a *kényes*-től *zsűri*-ig terjedő anyag szerkesztéséhez. A határidő 1952 volt. Miután a második rész anyaga összeállt, kiderült, hogy a szótár második fele jóval nagyobb lett. Ekkor elhatározták, hogy az anyag első felét *A*-tól *K*-ig ki kell bővíteni. A bővítést *Ruttkay Kálmán* és *Péter Jakab* végezte marginális módszerrel.

A másik szótár az angol–magyar szótárirodalom mindmostanáig alapműnek számító opusa lett: az *Angol–magyar szótár* (később címváltozással „nagyszótár”), amely sok viszontagság után 1960-ban jelent meg. Ha a magyar–angol kötetben Ruttkay Kálmán részvétele „vendégfellépés” (angolul talán: *casual entry*) volt, ebben ő vitte – természetesen Országh László mint főszerkesztő mellett – a prím szerepet. Volt ugyan egy *managing editor* (szerevező szerkesztője) a szótárnak, *Bálint András*, aki a magyar–angol kötetnek is ugyanebben a minőségében volt fő szervezője, de míg a magyar–angol részben valóban ő (Bálint András) segítette a viszonylag gyors megjelenéshez a szótárt, addig az angol–magyar kötet létrejötté, de még inkább *minősége* Ruttkay Kálmán nevéhez fűződik. Az Akadémia Szótári Munkabizottságának egyik korabeli jegyzőkönyvében ezt olvashatjuk: „A szerkesztőség legképzettebb lexikográfusát, Ruttkay Kálmánt, ezenkívül azzal is megbízták, hogy a Harrap-szótár [*Harrap's Standard French and English Dictionary*. Ed. by J.E. Mansion. London, Harrap, 1939, 1948.] kicédelázandó anyagát kijelölje. Ez a szótár volt a fő forrásmunkája az angol szerkesztőségnek. Jellemző, hogy két példány volt belőle összesen, az egyik a főszerkesztőnél, a másik szétépve, hogy az aktuális oldal az aktuális szerkesztő kezében lehessen. A megbízás kelte 1954. nov. 15. Harrap-oldalanként maximum 120 szótári

¹⁰ Országh László (1948): *Angol–magyar kézisztár*. Budapest: Franklin-Társulat.

adatot kellett kijelölni. Az, hogy az *Angol–magyar szótár* anyagának a válogatását mind a kritika, mind a széles közvélemény a legnagyobb elismeréssel fogadta, és hogy a válogatás kiállta az idők próbáját, nagy mértékben Ruttkay Kálmán érdeme.”¹¹ A nagyszótár szerkesztésének nyomdai előkészítő munkálataiban (1956 után) Kálmán már nem vett részt, kilépett a szerkesztőségből. Ennek okairól és körülményeiről Kálmánt kellett volna megkérdezni, de abban biztos vagyok, hogy nem rajta és Országhon múlt, hanem a Kiadó akkori vezetőinek diktatórikus vezetési stílusán. Kálmán érzékenysége ezt nehezen tűrhette. Ő már – amint említettem – lassan visszatérhetett méltó helyére: az egyetemi katedrára.

Még egy szótári epizódot szeretnék elmondani. Ez már a 90-es években történt. A metrón akadtunk össze Kálmánnal, s azonnal „letámadtam” egy éppen akut szótári problémámmal. Nevezetesen azzal, hogy a készülő új angol idiomaszótáramban az angol idiómák egyes jelentéseit illusztráló angol szövegkörnyezeti példamondatokat véleménye szerint hol, hogyan helyezzem el: az egyes számozott jelentések alá sorolva be őket, vagy a végén, mintegy „ömlesztve”. Még két megálló maradt. Kálmán azonnal átlátta a problémát, noha több mint harminc éve aligha foglalkozott lexikográfiai kérdésekkel. – És az idiomaszótár úgy jelent meg néhány évvel később, ahogy akkor ő tanácsolta. Ezt a tulajdonságát Kálmánnak csak egy angol szóval tudnám jellemezni: *insight* (ösztönös meglátás, belső látás). Mondatban ez körülbelül így festene: *He was a scholar of great insight*. Belülről látta a dolgokat, a problémákat, a lényegét. És azt hiszem, egész filozofájára, tudományos és pedagógiai munkásságára, vagy irodalmi (főleg fordító) tevékenységére ez volt a jellemző. *He was really a man of great insight*. – *And he was a great friend, too!*

Az elmúlt néhány évben minden május 23-án, Dezső napján, Keresztury Dezsőre gondolva régi Eötvös collegisták össze szoktunk jönni *Vekerdi József* leányfalui nyaralójában. Egyre kevesebben találkozunk, hiszen akik még élünk, mind 80 felé vagy a fölött járunk. Az elmúlt évben hárman is „távol voltak”, *Bornyai Sándor*, *Benyhe János* és – akkor még csak betegsége miatt – *Ruttkay Kálmán*. Az idei Dezső napon sem lesz már közöttünk. Nagyon, nagyon fog hiányozni.

¹¹ Magay Tamás (1979): *A kétnyelvű szótárírás törvényszerűségei (Országh László szótárai alapján)*. Kiadatlan kandidátusi értekezés, Budapest. 53. jegyzet.

NIKOLOV MARIANNE

Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán

A framework for developing and assessing pupils' proficiency in English in the first six grades of primary school

The aim of the study is to outline a framework for developing and assessing Hungarian learners' proficiency in English as a foreign language in grades 1 to 6 in public schools. The first part of the paper provides a critical overview of the teaching and learning situation of English in primary schools by looking at empirical studies inquiring into learners' achievements and motivation, factors contributing to outcomes, and classroom studies exploring processes including teachers' roles and beliefs. The second part analyzes language policy documents, curricula, and other documents to show major controversies inherent in them. The third section discusses how children's proficiency in English develops in grades 1 to 6, what the main principles of teaching methods appropriate for this particular age group are, and how the implications for setting realistic achievement targets for assessment should be integrated into a comprehensive framework. The last part lists "can do statements" along which age-appropriate teaching materials and tests can be developed at the A1 and A2- levels defined in the Common European Framework of Reference (KER 2002). A long-term aim is to develop a useful framework for designing teaching materials and diagnostic tests teachers can use in their classes to find out where their students are in the learning progress, what their strengths and weaknesses are, and how they can be developed along their needs.

1. Bevezetés

A tanulmány célja, hogy az általános iskolai nyelvtanítás hazai helyzetének rövid és kritikus áttekintése után felvázolja a nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének elméleti kereteit az első hat évfolyamon, és javaslatot tegyen konkrét, az életkori sajátosságokat tükröző követelmények megfogalmazására, amelyeket a jövőben empirikus vizsgálatokkal lehet és kell ellenőrizni.

Miért van éppen most szükség erre? Hosszú évek óta hiányzik egy olyan keret, amely eligazít abban, hogy mik az általános iskolai nyelvtanítás céljai és alapelvei, mik lehetnek a reális követelmények, és hogyan lehetne megtudni, hogy a követelményeket milyen mértékben teljesítik a diákok, hol vannak az erős pontjaik, hol van szükség további fejlesztésre. Mint látni fogjuk, a tantervi szabályozás két évtizede nem tart lépést az iskolai valósággal: az intézmények jelentős részében tanterv és útmutató nélkül is sok helyen sikeres programokat valósítanak meg, amit úgy is értelmezhetünk, hogy nincs szükség tantervre, kimeneti követelményekre, ezek nélkül is remekül elboldogulnak az iskolák. Osztálytermi kutatásokból azt is tudjuk, hogy az egyértelműen megfogalmazott tantervi célokkal éles ellentétben, a kommunikatív nyelvpedagógia

alkalmazása és a használható nyelvtudás fejlesztése helyett az iskolák jelentős részében a hagyományos nyelvtani-fordító, unalmas drillekre építő nyelvtanítás a jellemző, és az eredmények messze nem tükrözik a befektetett időt és energiát. Azt is tudjuk, hogy az osztálytermi gyakorlat és a tanulók nyelvtudása szélsőségesen eltérő az egyes oktatási intézményekben, és a nagyon színes paletta miatt gyakran nehézséget okoz a zökkenőmentes átmenet az általános iskolából a középiskolába.

A tanulmány elméleti keretét adja a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.9 „Az angol nyelvtudás diagnosztikus fejlesztésének és mérésének lehetőségei” című projektjének. Célunk az angol nyelvtudás fejlesztési és mérési keretének kidolgozása, amely megfogalmazza a nyelvtanítás céljait, a konkrét követelményeket, összhangban a korosztály tanításának alapelveivel, reálisan tükrözve azt a folyamatot, ahogyan az osztálytermi környezetben elsőtől hatodik évfolyamon angolul tanuló gyerekek nyelvtudása kedvező nyelvpedagógiai feltételek között fejlődik. Az alapelveknek megfelelően, egyszerűen és közérthetően megfogalmazott követelményeket határozunk meg a négy alapkészségre, a KER-ben (2002) használt „mit tud angolul csinálni” (*can do statement*) állításokhoz hasonló formában és azok szintjeivel összhangban. Ezek a követelmények a legalacsonyabb szintű nyelvtudástól az egyre magasabb szintűig terjednek, amelyet a hatodik évfolyam végére várhatóan elérnek a tanulók. Kiindulásul szolgálunk ahhoz, hogy a gyerekek nyelvtudásának fejlesztésére és diagnosztikus mérésére feladatokat dolgozzunk ki, majd a kipróbálásukat követően egységes skálán tudjuk elhelyezni őket a könnyebbtől a nehezebbig. Másképpen fogalmazva: az egymásra épülő követelmények segítségével lehetővé válik olyan angol feladatok kidolgozása, amelyekkel egyrészt hatékonyan fejleszthető a tanulók nyelvtudása, másrészt alkalmasak a nyelvtudás diagnosztikus mérésére az alacsonyabbtól a magasabb szintű tudásig terjedő skálán a négy alapkészségből. Alapvetően azért van szükség egy ilyen keret megalkotására, hogy egy koherens és konkrét követelményrendszerben meg tudjuk határozni, hogy mit kell tudnia angolul a diákoknak, figyelembe véve életkori sajátosságait.

A tanulmány a következőképpen épül fel: az első rész vázolja az általános iskolai nyelvtanulás helyzetét, a második áttekinti a tanterveket és ajánlásokat, az azokban megfogalmazott célokat és követelményeket. A harmadik rész az 1–6. osztályosok angol nyelvi fejlődésének állomásait jellemzi, és ezekkel összhangban a vizsgált korosztály hatékony nyelvtanításának és nyelvtudásuk mérésének alapelveit részletezi. A negyedik rész a fentiekből következő célokat és kimeneti követelményeket fogalmazza meg, majd azokat a témaköröket és tantervi tartalmakat vázolja, amelyekre építve olyan feladatok készülhetnek, amelyek megfelelnek a nyelvtudás fejlesztéséről és méréséről szóló szakirodalomban és az elemzésekben megfogalmazott kritériumoknak. Mint látható, bár a fent hivatkozott projekt célja a nyelvtudás diagnosztikus értékelése, ez a cél kizárólag a tantervi követelményekkel alkotott dinamikus egységben valósulhat meg, szervesen illeszkedve a nyelvtanítás és a nyelvtanulás folyamatába.

2. Az általános iskolai nyelvtanítás és nyelvtanulás helyzete

Magyarországon az idegen nyelvek tanulása és tanítása lényeges változásokon ment keresztül az elmúlt két évtizedben. A felnőtt lakosság körében két évtized alatt lényegesen nőtt az idegen nyelven beszélők aránya. Az önbevalláson alapuló felméré-

rések adatai szerint a kilencvenes évek elejére jellemző közel 12 százalékról, 2005-re 29 százalékra nőtt azok száma, akik tudnak egy idegen nyelven, és 2006-ban a magyar válaszadók 42 százaléka állította, hogy egy, 27 százalék pedig két idegen nyelven tud beszélni (*Eurobarometer* 2005, 2006: 10). Nem tudjuk, hogy az általános iskolai nyelvtanulás milyen mértékben járul hozzá a javuló tendenciához, de feltételezhető, hogy kamatozik a felnőttek nyelvtudásában.

Az általános iskolai nyelvtanítás helyzetét számos tanulmány vizsgálta. Ebben a részben ezek eredményeire támaszkodunk. Kiindulásként megállapítható, hogy napjainkban a folyamatosan csökkenő diáklétszám ellenére egyre többen tanulnak idegen nyelvet a közoktatásban, aminek egyik oka, hogy egyre korábbi életkorban kezdődik a nyelvtanulás az iskolákban, illetve az iskolai éveket megelőzően is. Ez utóbbi világszerte jellemző trend: Európában, Ázsiában, Dél-Amerikában a hazaihoz hasonló dinamikus növekedés tapasztalható elsősorban az angolul tanuló gyerekek számában (Graddol 2006). A másik ok a nyelvi előkészítő évfolyam elterjedése 2004 őszétől kezdve. Ennek a hungarikumnak a léte, mint látni fogjuk, szorosan összefügg az általános iskolai nyelvtanítás minőségével (Nikolov, Öveges és Ottó: 2009a).

2.1. Egyre többen és egyre korábban tanulnak angolul az általános iskolások

Az ezredforduló óta az általános iskolások többsége a kötelező negyedik osztály előtt kezd idegen nyelvet tanulni, a legtöbben angolt és németet. Az interneten elérhető hivatalos statisztika nem ad eligazítást arra vonatkozóan, hogy hány diák tanul idegen nyelvet az egyes évfolyamokon, mivel a tanult idegen nyelvek népszerűségéről kizárólag összesített adatokat találunk az általános iskolákra vonatkozóan. Ezek az angol nyelv dinamikus előretörését mutatják: az *Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008* (23. o.) szerint a 1989/1990-es tanév létszámaihoz képest, közel két évtized során, saját számításaim szerint az angolul tanulók száma 11 és félszeresére, 376 098 főre emelkedett. Ezzel szemben a franciául tanulók alacsony száma lényegében nem változott, az oroszul tanulók létszáma 655 218 főről 1018-ra olvadt. A németül tanulók száma egészen másként alakult: a kilencvenes évekre jellemző gyors felfutás eredményeként az 1997/1998-as tanévben 364 351 általános iskolás tanult németül, míg ez a létszám napjainkra a felére csökkent.

Az általános iskolai nyelvtanítás helyzetének feltárására az Oktatási és Kulturális Minisztérium felkérésére készült egy felmérés, amely elsősorban az 1–3. évfolyamot vizsgálta (Morvai, Öveges és Ottó 2009): 2415 általános iskolába küldtek ki kérdőívet, amelyet az intézmények fele (1286) töltött ki. A válaszadó iskolák 58 százalékában tanulnak a diákok idegen nyelvet az 1–3. évfolyamon. Az első két évfolyamon a gyerekek kétharmada, a harmadik évfolyamon pedig 86 százaléka vesz részt nyelvórákon. Mindhárom évfolyamon a tanulók háromnegyede angolul, egynegyede németül tanul, és elenyésző a más nyelvet tanulók létszáma.

A fenti változások hátterében a szülők állnak: számos kutatás (pl. Nikolov 2003) és az említett 2009-es felmérés adatai szerint az intézmények elsősorban szülői nyomásra kezdik egyre korábbi időpontban az angol tanítását (Morvai, Öveges és Ottó 2009).

2.2. A nyelvpedagógusok felkészültsége

Az iskolák döntéseiben az is szerepet játszik, hogy egyrészt kevés a megfelelően képzett angol szakos, de arra is ügyelniük kell, hogy minden főállású tanárunknak óraszámot biztosítsanak. A mai napig nincs elegendő megfelelő végzettségű nyelvszakos pedagógus a tömeges képzések ellenére (pl. orosz szakos tanárok átképzése, egyszakos nyelvtanárképzés), mivel az egyes nyelvek iránti igényekkel nehezen tud lépést tartani a pedagógusok képzése. Az általános iskolákban idegen nyelvi műveltségterületen végzett tanítók és főiskolai vagy egyetemi szintű egy- vagy kétszakos diplomával rendelkező nyelvtanárok taníthatnak idegen nyelvet, illetve anyanyelvűek megfelelő pedagógiai képesítéssel. Átmenetileg – sok éven át – pedagógus végzettségűek is taníthattak nyelvvizsgával. A legutóbbi felmérés (Morvai, Öveges és Ottó 2009) egyik legfontosabb eredménye, hogy az alsó tagozaton nyelvet tanító pedagógusok többsége nem kapott módszertani felkészítést ennek a korosztálynak a tanítására.

Egy új, egyre erősödő trend is figyelemre méltó a felmérés adataiban: két tanítási nyelvű osztályban elsöben 1409 diák tanul angolul és 744 németül, másodikban az adatpárok 1052 és 643, harmadikban 975 és 601 fő (Morvai, Öveges és Ottó 2009). Jól láthatóan ebbe az irányba lényeges az elmozdulás az alsó tagozaton, és várhatóan eléri a felső tagozatot is. Egyre több iskola két tanítási nyelvű alsó tagozatos programmal csábítja magához a szülőket és gyermekeiket, holott két tanítási nyelvű képzésre felkészítő nyelvpedagógusok képzése kizárólag a nemzetiségi tanítói és nyelvtanári képzésben létezik (angolból nem), illetve rövid továbbképzések keretében. Arra vonatkozóan, hogy mi történik a két tanítási nyelvű alsó tagozatos foglalkozásokon, és hogyan fejlesztik a gyerekek nyelvtudását, egyetlen hosszanti vizsgálatot ismerek. Sebestyénné Kereszthidi Ágnes (előkészületben) kutatásában a német két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatást elemzi óramegfigyelések és a pedagógusokkal készült interjúk alapján. A kibontakozó kép kedvezőtlen: egyrészt kizárólag a magyarul már ismert tananyagot tanítják németül elsősorban fordítás segítségével, másrészt a nyelvet apránként, drillezve, szabályokat, szavakat ismételve csepegtetik a gyerekeknek. Ezek az eljárások nem felelnek meg a két tanítási nyelvű oktatás alapelveinek. A megfigyelésekből az is kiderül, hogy ugyanazek a pedagógusok a német nyelvóráikon is ezeket az eljárásokat alkalmazzák.

Ez az elavult, egyértelműen rossz gyakorlat sajnálatos módon az általános iskolai angol nyelvórákra is jellemző, amelyek sem az életkori sajátosságoknak, sem pedig a kommunikatív nyelvoktatás alapelveinek nem felelnek meg (Nikolov 2008). Egy reprezentatív mintán végzett országos felmérésben (Nikolov 2003) a hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamos diákok véleménye szerint a nyelvórákon egyrészt a frontális, kérdés-válaszra épülő osztálymunka a legjellemzőbb, ritkán fordul elő a pármunka, illetve csoportmunka. Másrészt a leggyakrabban alkalmazott osztálytermi eljárások – angol és német nyelvből egyaránt – a grammatizáló-fordító és drillező hagyományokat jelenítik meg: leggyakrabban a hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat fordul elő, legritkábban a videónézés, a társalgás, a szerepjáték, a nyelvi játékok. A tevékenységek kedveltsége ennek az ellenkezője: legkevésbé motiválóak a leggyakoribb eljárások, és megfordítva. A nyelvtanárok az órák jelentős részében magyarul beszélnek, fegyelmeznek. Mindezek miatt nem csoda, ha nehezen képesek a tanulók motivációját fenntartani, de az szintén elgondolkodtató, hogy ezért többnyire a diákokat okolják (Nikolov 2008).

Keveset tudunk arról, hogy a nyelvórákon hogyan értékelik a pedagógusok a tanulókat. A már idézett kutatások tanulságai szerint többnyire írásban tesztelik a tanulókat, és a tanításkor alkalmazott eljárások a meghatározóak: fordítás, kontextusból kiemelt szavakból szövegalkotások, nyelvtani tesztek. A beszédkésztséget leggyakrabban memorizált szövegek felmondásával mérik, és a legelhanyagoltabb készség a beszédértés (Nikolov 2003, 2008). Ahhoz, hogy a tanulókat sikeresen fejlesszék, a tanárok diagnosztikus kompetenciájának a fejlesztése az egyik előfeltétel. Arra kellene őket megtanítani, hogy az értékelésnek a tanulást kell szolgálnia: segítségével minden tanuló rendszeresen visszajelzést kapjon arról, hogy mik az erős és gyenge pontjai, és személyre szabott feladatokat kapjon a gyakorláshoz.

2.3. A nyelvtanítás hatékonysága és az esélyegyenlőség

Mint látható, egyre többen és egyre hosszabb ideig tanulnak idegen nyelvet a közoktatásban, miközben jól tudjuk, hogy a nyelvtanulásra fordított órák számában a hazai nyelvoktatás, európai összehasonlításban, évek óta élen jár. Első idegen nyelvet például Dániában 6 tanéven át 510 órában, Finnországban és Svédországban 6 vagy 9 éven át 456–480 órában, Ausztriában 9 évig 630 órában tanulnak a diákok teljes osztályokban. Ezzel szemben Magyarországon minimum 9 tanéven át 984 (heti 3) nyelvórán tanulnak a középiskolát végzettek nyelvi csoportokban (*Key data...* 2005: 74). A gimnáziumokban az átlagos óraszám ennél is lényegesen magasabb: 1363, míg a szakközépiskolákban 1240 (Vágó 2007). A magyar diákok átlagosan több mint kétszer annyi órában tanulnak egy nyelvet, mint más európai országokban, miközben a nyelvtanulás hatékonysága jelentősen elmarad annak ellenére, hogy nálunk nyelvi csoportokban folyik a nyelvoktatás, míg a többi országban nincs csoportbontás.

Az általános iskolai nyelvtanítást számos empirikus kutatás vizsgálta, amelyekből konkrét adataink vannak például arról, hogy mennyire nem hatékony a nyelvtanítás a kimagasló időbeli ráfordítás ellenére, és hogy miért nem. Egy 2003-ban (Józsa és Nikolov 2005), az OKÉV hatodik és tizedik évfolyamos reprezentatív mintán végzett felmérés egyértelműen megállapította, hogy a tanulók angol és német nyelvtudásának szintje, a nyelvtanulással töltött évek száma és a heti óraszám között igen gyenge a kapcsolat. Az évek a teljesítmények varianciájának mindössze 3–4, a heti óraszám pedig 10–14 százalékát magyarázza meg. Ennél lényegesen fontosabb szerepet játszik a diákok szociokulturális háttere (17–25%), a szülők iskolázottsága és érdekérvényesítő ereje, mivel gyermekeiket sikeresebben motiválják a nyelvtanulásra. Ez a magyarázata annak, hogy a heti óraszám szorosabban jár együtt a jobb nyelvi teljesítménnyel, mint az évek száma. Ugyanis az iskolák a jobban teljesítő, jobb képességű, motiváltabb diákokat intenzívebben fejlesztik (Bors, Lugossy és Nikolov 2001; Csapó 2001; Csapó és Nikolov 2009). Az első három évfolyamos felmérés (Morvai, Öveges és Ottó 2009) eredményei is alátámasztják a fentieket: a nyelvtanárok véleménye szerint az angolul tanuló diákok szülei lényegesen nagyobb arányban és fokozottabb érdeklődést mutatnak gyermekük fejlődése iránt, mint a német esetében: feleannyian válaszolták azt, hogy nagyon támogatóak a szülők, mint az angolul tanuló gyerekek szülei esetében.

Mindezekhez járul még hozzá, hogy a közismerten eredményesebb nyelvtanár tanítja a tehetségesebb csoportot „emelt óraszámban”, míg a gyengébbet kevesebb órában tanítják, és gyakran nem az a nyelvet tanulják a gyerekek, amit szeretnének (Bors,

Lugossy és Nikolov 2001). Ezzel a gyakorlattal a gyorsan fejlődő diákokat még jobbra, a lassan haladókat leszakadókká teszik. Ráadásul a kisebb iskolákban a negyedikesekek közül minden tizedik egyáltalán nem tanul idegen nyelvet, mivel nincs nyelvtanár (Vágó 2007). Az egyenlőtlenséget egy további jelenség is rontja: a második idegen nyelv tanulása az általános iskolában. A NAT (2007) egy idegen nyelvet ír elő az általános iskolások számára, de számos iskola túlteljesíti a követelményeket. A legutóbbi felmérésből kiderül, hogy az intézmények harmadában tanulnak két idegen nyelvet a diákok, többnyire 5. és 7. évfolyamtól kezdve (Morvai, Öveges és Ottó 2009), míg sok tanuló számára elérhetetlen az egy idegen nyelv is a közoktatásban.

Ami a tanulók nyelvtudásának szintjét illeti, egyrészt a teljesítmények rendre jobbak angolból, mint németből, aminek magyarázata az, hogy több jobb képességű és motivált diák tanul angolul. A másik, minden hazai pedagógiai vizsgálatból visszaköszönő fontos eredmény: a teljesítmények óriási különbségeket mutatnak iskolák és osztályok között, ami a képességek szerinti besorolásnak és a tanítás minőségének tulajdonítható (Józsa és Nikolov 2005; Nikolov 2007).

Végül a hatékonyság kapcsán lényeges kérdés a folytatás a középiskolákban, bár tanulmányunk középpontjában az általános iskolai nyelvtanítás áll. A nyelvi előkészítő évfolyam, amely az esetek túlnyomó többségében a 9. évfolyamra esik, az általános iskolai nyelvtanítás intézményes kritikájának is tekinthető. Hiába kezdődik a nyelvtanulás egyre korábbi évfolyamon és tart minimum öt tanéven át, amelynek során legkevesebb 629 nyelvórán vesz részt minden diák, aki „normál óraszámában” tanulja az idegen nyelvet, mégis szükség van egy intenzív nyelvtanulással töltött tanév beiktatására ahhoz, hogy az érettségire a diákok elérjék a kívánatos szintet. Az is évek óta köztudott és empirikus adatokkal alátámasztott tény, hogy a középiskolák az eltérő nyelvtanulási háttérű és nyelvtudású diákokat nem onnan fejlesztik tovább, ahol tartanak, hanem közel kétharmaduk álkezdőként folytatja a tanult nyelvet, vagy kezdőként új nyelvet kell tanulnia (Vágó 2007). Ez a gyakorlat jellemzőbb a szakközépiskolákban és a szakképző intézményekben, mint a gimnáziumokban, ezzel is növelve a hátrányos helyzetűek további lemaradását (Nikolov, Öveges és Ottó 2009b). Mindezekből látható, hogy az általános iskolai nyelvtanulás folytatása sem mentes a problémáktól.

3. Tantervi szabályozás

3.1. A NAT

Az idegennyelv-oktatás kereteit a NAT (2007) számos szövegváltozatot (Medgyes és Nikolov 2010) követően hatályba lépett, ma is érvényes szövege határozza meg – számos kérdést nyitva hagyva. A nagyon általánosan megfogalmazott kereten belül szinte bármilyen idegen nyelvi program megvalósulhat, és az iskolák lehetőségeit tovább bővíti a két tanítási nyelvű intézményekről szóló külön szabályozás, amely nem szerepel a NAT-ban. A korai nyelvtanulás kérdésével kapcsolatban a NAT szövege pontosan dokumentálja az oktatáspolitikára régóta ellentmondásos viszonyát. Egyrészt nem gördít akadályt a szülők akaratának érvényesülése elé: az iskolák bármelyik évfolyamon szabadon indíthatnak idegen nyelvi programokat bizonyos órakereten belül. A NAT szerint ahol a „feltételek adottak”, ott már a kötelezőként megjelölt negyedik évfolyam előtt megkezdhető a nyelvtanítás. Ugyanakkor a mai napig nincs érvényes tanterv az 1–3. évfolyamra, illetve az elérhető kerettantervek státusza tisztázatlan.

A NAT-ban megjelölt 4–12. évfolyamokra érvényes szabályozás szintén problémás, több ok miatt. Ugyanis kizárólag idegen nyelvekből már a 4. évfolyamtól kezdve két-féle követelményrendszert állapít meg annak megfelelően, hogy milyen szintet kíván elérni a tanuló a 12. évfolyam végére: a közép vagy az emelt szintű érettségit fogja-e letenni. Az így megfogalmazott kettős kimeneti követelmények aszerint vonatkoznak a diákra, hogy mit tervez hosszú távon, de aligha várható, hogy ötödik osztályban már eldöntse, milyen szintet céloz meg nyolc év múlva. Emiatt nem világos, hogy mitől függ, kire melyik követelmény vonatkozik az érettségire történő jelentkezés előtti bármelyik évfolyamon. Érdekes módon más műveltségterületen nincs kettős követelmény, holott az érettségi két szinten tehető le.

További probléma, hogy a NAT kizárólag a heti óraszámában határozza meg a nyelvtanulás keretét, a tervezett kimenettől függően. Ráadásul nem heti óraszámot, hanem az összes óraszám százalékát adja meg változó határok között: ez 1–4. évfolyamon 2–6 százalék, 5–8. évfolyamon 12–20 százalék között lehet. A gyakorlatban ez a következőket jelenti: pl. heti 1 óra évi 37, heti 5 óra egy tanévben 185 angol órával azonos. Az óraszámokban kifejezett intenzitás azt sugallja, hogy minél több órában tanítják az idegen nyelvet, annál magasabb szintű nyelvtudásra tesznek szert a diákok. A kutatások eredményei és a pedagógiai tapasztalat ezt nem támasztja alá (Józsa és Nikolov 2005; Nikolov, Ottó és Öveges 2009a). Az óraszámok és az esélyegyenlőség közötti kapcsolatról már esett szó. Annak ellenkezője volna szükséges, mint ami a széles körben elterjedt gyakorlat: a jobb képességű, gyorsabban tanuló, motiváltabb diákokat helyezik el a magasabb óraszámú tanuló csoportokban, míg a lassabban tanulókat kevésbé intenzíven fejlesztik az iskolák. Ezen változtatni kellene ahhoz, hogy minden diák megfelelő szintű, használható nyelvtudásra tegyen szert a közoktatásban, de a NAT semmit nem ír erről.

A Nemzeti Alaptanterv az említett kettős mércén belül minden diák számára azonos követelményt ír elő mind a négy alapkészségből. Másképpen fogalmazva: a használható nyelvtudás fogalmába minden elvárt szinten beleérti a beszédértést, beszédkésztséget, olvasásértést és íráskészséget. A kívánt szint elérése négy készségnél kevesebből nem elegendő a szint teljesítéséhez, ami alapvetően ellentmond a KER-ben (2002) megfogalmazott alapelveknek. Megfontolandó lenne lehetővé tenni azt, hogy akár egy vagy két készségből a megfelelő szint teljesítése elegendő legyen (Nikolov, megjelenés alatt). Ugyanis a közoktatásban tanulók jelentős arányban nem teljesítik a legalacsonyabb szintet sem.

A NAT követelményei egyik évfolyamon sem igazodnak empirikus nyelvtudás-szint-méréshez, így nem tudható, hogy mennyire reálisak az ott meghatározott szintek. A NAT (2007) legutóbbi változatába olyan megkötések is bekerültek, amelyek realitását empirikus kutatás cáfolta. A nyelvi előkészítő évfolyamra vonatkozó elképzelés nincs összhangban azzal a teljesítménnyel, amelyet az összes érettségiző elért a nyelvi előkészítő évfolyamot követő ötödik tanév végére (Nikolov, Ottó és Öveges 2009a). Az érettségi két szintjének vizsgálata is várat magára: a mai napig nem történt meg az érettségik vizsgálata a külső nyelvvizsgák kötelező akkreditációjához hasonló eljárással, illetve senki nem tudja, valójában milyen szinteket takarnak az érettségiken elért százalékos eredmények, illetve a két szintnek mi a viszonya egymáshoz.

Jelenleg ismét folyamatban van a NAT követelményeinek módosítása, de hogy milyen alapelvek mentén és milyen adatokat vesznek figyelembe, arról nincs információ. Célszerű lenne a követelményeket az empirikus vizsgálatok eredményeihez igazítani, illetve még ennél is jobb megoldás lenne megvizsgálni, hogy a követelményeket milyen arányban és minőségben tudják teljesíteni azok, akikről a tanterv szól.

3.2. Kerettantervek, ajánlások, helyi tantervek

A NAT mellett léteznek kerettantervnek nevezett dokumentumok, amelyek részletesebben szólnak az idegen nyelvekről az általános iskolás korosztályra vonatkozóan. Az egyik két részből áll: a *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* és a *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás alapozó és fejlesztő szakaszára* (2004), és külön tárgyalja az idegen nyelveket: az első részben a 4., a másodikban pedig az 5–8. évfolyamot (ez a 2000-ben megjelent dokumentum szövegével azonos). A másik *Az Educatio Kht. Kompetenciafejlesztő program kerettanterve. Idegen-nyelvi kompetencia. Általános iskola, középiskola. Kiegészítő tananyag a 6-13 éves tanulók angol és német nyelvi kompetenciájának fejlesztéséhez* (2008) címet viseli és az 1–6. évfolyamot fedi le. Mindkettő elérhető az interneten. Mivel ezek státusza, célja és a NAT-hoz való viszonya nem világos, röviden térünk ki ezekre.

A dokumentumok eltérő hosszúságúak, szerkezetűek, és tartalmukban is lényegesen különböznek, így nem állapítható meg, hogy mi is konkrétan a kerettanterv definíciója és célja. Az *Kerettanterv...* (2004) röviden megfogalmazza a célokat, fejlesztési feladatokat, míg a 2008-as dokumentum hosszan és részletesen tárgyal számos módszertani kérdést, magába foglal idézőjel nélkül a *Kerettantervből* beemelt részeket, és a végén egy irodalomjegyzéket is tartalmaz, de a forrásokra a szövegben nincs utalás. A célokkal és az alapelvek többségével egyet lehet érteni, de nem következetes a szakkifejezések használata (pl. nyelvi kompetencia) és az értékelésről szóló rész kifejezetten zavaros.

A kerettanterveken kívül egy *Ajánlások az általános iskola első három osztályában folyó idegennyelv-oktatás eredményesebbé tételére* (2004) című dokumentum is elérhető az interneten, amelynek célja segítséget adni az alsó tagozatos nyelvi foglalkozások megszervezéséhez. A szöveg hasznos megállapításokat tartalmaz, de mivel nem tudjuk, hogy kikre érvényes és használják-e az iskolák, ezért részletes elemzésére nem térünk ki.

Az iskoláknak az eddig tárgyalt dokumentumok alapján kell saját helyi tantervüket, pedagógiai programjukat kialakítani, amelyeket követve az egyes évfolyamokon a nyelvi csoportok tanmeneteit megtervezik a nyelvtanárok munkaközösségei. Sajnálatosan keveset tudunk arról, hogy a nyelvpedagógusok hogyan dolgozzák ki tanmeneteiket, azok mit tartalmaznak, milyen kritériumok alapján választanak tananyagokat, és a tanév közben hogyan értékelik a tanulókat és igazítják a tanmenetüket a diákok képességeihez és előrehaladásához. A közelmúltban végzett felmérésben (Morvai, Öveges és Ottó 2009) megkérdezték a tanárokat arról, hogy mire támaszkodnak a tervezés során, de a válaszok nem adnak eligazítást ezekben a témákban. Ugyanis a legtöbben a helyi tantervet említették, és emellett konkrét tankönyveket soroltak fel, kiadók tanterveit, programcsomagokat, központi tantervet, ajánlásokat, mindezzel dokumentálva, hogy rendkívül változatos a kép. Ami világos: leggyakrabban a tankönyvek alapján haladnak, amelyek jelentős része nem a magyar tanulók számára

íródott. Nagy valószínűséggel ezért nem esnek kétségbe a pedagógusok, hogy nincs tanterv vagy nem világos, hogy melyik kire vonatkozik, vagy a meglévő dokumentumok nem adnak világos eligazítást a napi munka megtervezésére – ők követik a tankönyvet, esetleg időnként kiegészítik azt. Fontos lenne megtudni, hogy ez az ellentmondásos állapot hogyan függ össze a nyelvtanítás minőségével és hatékonyságával.

4. Az 1–6. évfolyamos tanulók angol nyelvtudása

4.1. A nyelvtudás konstruktuma

Világszerte egyre hangsúlyosabb követelmény, hogy a közoktatás autentikus, az életben, az iskolán túli világban adódó problémák megoldását segítő tudást adjon (pl. Strong, Silver és Perini 2001: 9). A nyelvtudással kapcsolatban évtizedek óta megfogalmazódik ez az igény, amely a nemzetközi és hazai dokumentumokban is megjelenik. Mi a nyelvtudás? A NAT (2007) a KER (2002) meghatározását veszi át: a kommunikatív nyelvi kompetencia azonos a használható nyelvtudással, ami az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználat képességét jelenti, amelynek mérése a négy nyelvi alapkészség (hallás, beszéd, olvasás és írás) révén lehetséges.

A fenti meghatározás közérthető, és összhangban van a széles körben elfogadott felfogással: például Bachman és Palmer (2010) modelljükben nyelvhasználatról (*language use*) és nyelvi képességről írnak (*language ability*), bár túlhaladottnak tartják a négy nyelvi alapkészség használatát (56. o.). A NAT nem ad eligazítást, hogy miből is áll a használható nyelvtudás konstruktuma, amit fejleszteni, mérni szeretnénk. Bachmann és Palmer (2010) modelljében a nyelvhasználat során az egyénre jellemző tényezők között a tárgyi vagy háttértudás (*subject knowledge*), a nyelvtudás (*language knowledge*) és az egyéni jellemzők (*personal attributes*) a stratégiai kompetenciával (ami alatt metakognitív stratégiákat értenek), kognitív stratégiákkal, affektív sémákkal, valamint a tesztfeladattal állnak kölcsönhatásban, amelynek segítségével mérni kívánjuk a nyelvhasználatot lehetővé tevő nyelvi képességet.

A nyelvi képesség a kommunikatív kompetencia szinonimája (lásd Bachman 1990): az a képesség, amely lehetővé teszi a kommunikatív nyelvhasználatot. Két átfogó komponense a nyelvtudás (*language knowledge*) és a stratégiai kompetencia. A nyelvtudásba beletartoznak a szókincs, a fonetikai, morfológiai, mondattani és a szövegtani tudás, amelyek segítségével mondatokat, hosszabb szövegeket tudunk szóban és írásban megérteni és létrehozni, valamint a pragmatikai (funkcionális és szociolingvisztikai) tudás, amelynek a segítségével a kommunikatív szándékot meg tudjuk érteni és valósítani a kontextushoz, a beszédpartnerhez, a kulturális normákhoz illeszkedő nyelvhasználat során. A stratégiai kompetencia a metakognitív stratégiák megfelelő használatával lehetővé teszi a feladat megoldásának megtervezését, végrehajtását, és annak értékelését (Bachmann és Palmer 2010). Az 1–6. évfolyamos tanulók angol nyelvtudásának diagnosztikus értékelése során ezt az összetett konstruktumot kell szem előtt tartanunk, amit az életkori sajátosságoknak és a tanulók nyelvtudásának szintjeivel kell megfeleltetnünk.

4.2. Az angol mint idegen nyelv – a nyelvtanulás kontextusa

Az alkalmazott nyelvészeti szakirodalomban két terület foglalkozik ennek a korosztálynak a nyelvi fejlődésével. Az egyik megközelítés, amelynek hatalmas kutatási háttere több évtizedre visszatekint, kétnyelvű gyerekekről és olyan iskolai programok-

ról szól, amelyekben az angol második nyelv (*second language*, pl. Baker 2001; Bialystok 2001). A másik terület, az angol mint idegen nyelv (*foreign language*) a közelmúltban vált igazán fontossá, mivel egyre nagyobb létszámokat érint az általános iskolai korosztály (pl. García Mayo és García Lecumberri 2003; Muñoz 2006; Nikolov 2009a, 2009b). Az eltérő közelítések között lényeges a mennyiségi és a minőségi különbség: egyikben a célnyelvvel a nap jelentős részében, iskolai és azon kívüli kontextusban találkoznak a diákok, és anyanyelvű beszélők autentikus nyelvhasználata a modell, akit követnek, míg az idegen nyelv esetében korlátozott az idő és az input elérése: többnyire heti néhány órára korlátozódik, és a tanár az angolt szintén idegen nyelvként, gyakran nem anyanyelvi szinten használja. Természetesen a valóságot jobban tükrözi egy skála két végéhez közel elhelyezni a két kontextust. A skálán számos variációs lehetőség van, pl. otthon melyik nyelvet használják, elérhetőek-e filmek, játékok, érdekes szövegek a célnyelven például az interneten. A második nyelvi környezet előnyeit kísérli meg integrálni és az idegen nyelvi programokba átültetni a tartalom-alapú (*content-based, content and language integrated learning*) nyelvtanítás, amely szintén nem egységes: jelentheti egyes témakörök integrálását az idegen nyelvi tantervbe, de egyes tantárgyak célnyelven történő tanítását is. A lényeg, hogy fokozott hangsúlyt kap a tartalom a célnyelven.

A szakirodalomban egyetértés van abban, hogy a nyelvtanulás folyamatát és kimenetét meghatározza a program, amelyben a tanulók részt vesznek. A hazai közoktatásban angol nyelvből valahol a féléton helyezhető el a két tanítási nyelvű képzés konstruktuma, de a megvalósítás a lényeg annak eldöntéséhez, hogy mit takar. Az idegen nyelvi programok esetében a várható angol nyelvi tudásszint alacsonyabb, mint az intenzívebb és tantárgyi tartalmakat közvetítő programokban, és a céloknak és kimeneti követelményeknek összhangban kell lenniük a program sajátosságaival.

A hazai nyelvtanítás problémáinak ismeretében ezen a területen volna célszerű megújulnia a tanterveknek és a módszertannak. A mindenkori életkori sajátosságoknak megfelelően a tantervben meghatározott tananyagokat kellene integrálni angolul (pl. környezetismeret, matematika, testnevelés), így elkerülhető lenne az angol nyelvkönyvek örök dilemmája: miről szóljanak az angol szövegek? Ennek megvalósításához olyan pedagógusokra van szükség, akik képesek az angol nyelvet tartalom közvetítésére, eszközként használni.

A NAT és a kerettantervek, mint láttuk, nem fogalmazznak meg külön követelményeket angolból a két tanítási nyelvű programok számára. Ebben a keretben sem különítjük el a programokat, de lényeges kiindulás a nyelvtudás kimeneti követelményeinek felvázolásához, hogy a hangsúly a használható nyelvtudáson van, és nem az esetleg angolul tanult tantárgyi tudáson (Inbar-Lourie és Shohamy 2009; McKay 2006). Ez utóbbi fontos terület lehet, de nem tartozik ebbe a keretbe, illetve csak annyiban, amennyiben a diákoktól a NAT alapján elvárható háttértudás (*topical knowledge*, Bachmann és Palmer 2010: 36) feltételezett az angol nyelvtudás követelményeinek meghatározásához (Nikolov és Szabó, megjelenés alatt).

A követelményeknek összhangban kell lenniük a NAT-ban és a nemzetközi szakirodalomban széles körben elfogadott nyelvtudás konstruktumával (Bachman és Palmer 2010; Inbar-Lourie és Shohamy 2009; McKay 2006): ez utóbbi, mint láttuk, a nyelvhasználatból indul ki, míg a követelmények a négy nyelvi alapkészségre vonatkoznak,

témakörökhöz és kontextusba ágyazott beszédzándékokhoz kapcsolódnak. A hangsúly a kommunikáció tartalmán, a nyelvhasználaton van. A reális követelmények megfogalmazásához tudnunk kell, hogyan fejlődik a 6–12 éves magyar tanulók angol nyelvtudása, nyelvhasználata osztálytermi körülmények között. Ezekről lesz szó a következő részben.

4.3. A 6–12 éves diákok angol nyelvi fejlődése, fejlesztése és mérése

Az elsőtől hatodik osztályos tanulók angol nyelvi fejlődésének szakaszai meghatározzák, hogyan fejleszthetjük és mérhetjük a nyelvtudásukat, mivel ezek csak egymással összhangban valósulhatnak meg sikeresen. Röviden áttekintjük a leglényegesebb tényezőket, amelyeket a vizsgált korosztály nyelvtudásának diagnosztikus mérésekor szem előtt kell tartanunk.

A szakirodalomban széles körben elfogadott felfogás szerint a nyelvelsajátítás két-féle rendszeren keresztül valósul meg (MacWhinney 2005; Paradis 2004, 2009; Skehan 1998; Ullman 2001). Az egyik a konkrét példák, formulák, paneleken alapuló tanulási rendszer, amely a memória segítségével dolgozza fel az információt, és az eredménye a deklaratív (mit) tudás. Ez a tudás olyan egész egységekből áll, amelyeket a nyelvhasználó nem elemez (pl. gyakran használt kifejezések: *What's this? How are you doing? You know what?* stb., idiómák, mondókák). A másik a szabályok vezérelte procedurális (hogyan) tanulás és tudás: ez fokozatosan kiépülő és egyre bővülő implicit nyelvi szabályokból áll, amelyek segítségével a még nem hallott, olvasott tartalmakat, gondolatokat meg tudjuk érteni, és újakat tudunk megfogalmazni. Az egyik legfontosabb tény, amit figyelembe kell vennünk a vizsgált korosztály nyelvtudásával kapcsolatban, hogy minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál meghatározóbb a természetes, spontán nyelvelsajátítás (*acquisition*), és annál kevésbé jellemző rá az elemző, szabálykövető, tudatos nyelvtanulás (Krashen 1985). Másképpen fogalmazva: minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál inkább a memorizált szókincsre, panelekre épül mindaz, amit angolul használni tud, a szabályok lassan alakulnak ki, nem tudatosak. A szabályokat felismerő és alkalmazó explicit tanulási képesség az évek során fokozatosan fejlődik, de a vizsgált életkornak csak a vége felé kezd kialakulni, és főként a serdülőkor táján válik meghatározóvá. Ezen a területen igen nagy egyéni különbségek jellemzőek (pl. Csapó és Nikolov 2009; Nikolov 2002, 2009a, 2009b; Skehan 1998).

Ennek megfelelően az 1–6. évfolyamon a tanulók angol nyelvtudását olyan eljárásokkal fejleszthetjük hatékonyan, amelyek az anyanyelv elsajátításában is meghatározó szerepet játszanak. Ilyenek a kontextushoz, konkrét tevékenységekhez kapcsolódó mondókák, dalok, körjátékok és társasjátékok, mesék, történetek, szerepjátékok, amelyekben rendszeresen ismétlődnek a mindennapi tevékenységeket kísérő panelek (pl. *Your turn. Who's that? Look at this. What's he doing? And then he said...* lásd Curtain és Dahlberg 2004; Moon 2000; Nikolov 2002; Pintér 2006). Következésképpen ezeknek fontos szerepe van a nyelvtudás mérésében is (McKay 2006).

Ahhoz, hogy a tanuló a nyelvet el tudja sajátítani, értenie kell azt, amit angolul hall vagy olvas az adott kontextusban és tevékenységben, amiben részt vesz: ez az érthető bemenet a nyelvelsajátítás kulcsa (*comprehensible input*, Krashen 1985). Angolból segíti a megértést a háttértudás, a sémák és a kontextus: az induktív gon-

dolkodási képesség segítségével a tanuló ki tudja következtetni a jelentést, a beszélők szándékát, és ehhez nincs szükség arra, hogy anyanyelvére lefordítsa, amit hall vagy olvas, mivel a célnyelven érti meg a szöveget. Ezt a folyamatot kiegészíti az interakció, amelyben visszajelzést kap arról, hogy mennyire érthető a kimenet (Swain 2000), mennyire képes a nyelvet kommunikációra használni, őt hogyan értik meg. A nyelvtudás mérésekor ezeket a tényezőket is figyelembe kell venni: azt kell mérnie a feladatoknak, hogy a tanuló milyen mértékben képes megérteni a hallott vagy olvasott szöveget, és hogyan képes az angol nyelvet interakcióban használni (társaival és tanárával).

A nyelvelsajátítási folyamat leírására a köztes nyelv (*interlanguage*) konstrukta szolgál: erre a nyelvre jellemzőek az anyanyelv és a célnyelv megjelenési formái, amelyek az elsajátítási sorrendet tükrözik, részben a hibákon keresztül. A legalacsonyabb szinten például a gyerekek többsége egy néma szakaszon (*silent period*) halad át, amelynek során először cselekvéssel, majd egyszavas magyar, aztán angol válasszal reagál a kérésre, majd fokozatosan többszavas, egyre hosszabb válaszok válnak gyakorivá angolul. A tanulók többségére jellemző az angolul feltett kérdésre az anyanyelven adott válasz, amely a beszédértést jelzi. A fonetika, fonológia, morfológia, szintaxis, pragmatika szintjén és a szókincsben megjelenő köztes formák, hibák a nyelvi fejlődés természetes és tipikus velejárói. Ezek magyar tanulóknál gyakran azonosak az angolt anyanyelvként elsajátítók típushibáival (a részleteket lásd Nikolov 2002, *intra-lingual errors*, pl. az egyes szám harmadik személy *s* vagy a múlt idő *-ed* elhagyása, tagadás kezdése *no*-val, *no he come*), de az anyanyelv hatása is érezhető (*interlingual errors*, például *cognate* esetében a kiejtésben: *hamburger*, *hot dog*, a kérdés szórendjében, intonációjában). Ezek a hibák a fejlődés során fokozatosan eltűnnek, de jellemző a célnyelvi fejlődésre az U alakú elsajátítás: a közel hibátlan nyelvhasználati fázist gyakran követi visszaesés, amikor a helyes és helytelen alakokat, kifejezéseket felváltva használják a tanulók, majd fokozatosan, következetes és azonnali hibajavítás nélkül is a helyes alakok kerülnek túlsúlyba. A tanulási folyamat gyorsíthatja, segítheti a tapintatos tanári visszajelzés (Nikolov 2002), melynek segítségével a tanuló észreveszi, amit nem tud (*noticing the gap* pl. Schmidt 1990), és fokozatosan elmozdul a helyes nyelvhasználat felé. A kimeneti követelmények megállapításakor és a nyelvtudás értékelésekor a konkrét feladatokban ezt a köztes nyelvet kell figyelembe vennünk: arra vagyunk kíváncsiak, hol tart a tanuló a köztes nyelv elsajátításában, tehát annak fejlődési szakaszait tükröznie kell a feladatoknak és értékelési szempontoknak. Például ha tudjuk, hogy egyszavas válasz jellemző a nyelvelsajátítás első szakaszában, akkor ezt a nyelvtanulás sikerének első jeleként kell értékelnünk. Vagy ha tudjuk, hogy a magyar diákoknak nehézséget okoz bizonyos hangok és betűk megfeleltetése, akkor leghatékonyabban úgy fejleszthetjük őket, ha a tipikus hibákból generálunk feladatot: a *bear*, *elephant* szó írott formájának rögzülését segíti, ha ez a feladat: *fill in the missing letter in BE_R, ELEP_ ANT* és a két szó mellett az állatok képe látható.

A készségek nem azonos ütemben fejlődnek az 1–6. osztályban. Az első évfolyamokon, illetve a nyelvtanulási folyamat kezdetén, ami későbbi évfolyamra is eshet, meghatározóak a szóbeli készségek (hallásértés és beszédképesség). Ezt hagyományosan szóbeli kezdő szakasznak nevezik, és a hossza attól függ, hogy a tanulók az anya-

nyelvükön mikor tanulnak olvasni és írni, mivel széles körben elfogadott, ésszerű alapszabály, hogy előbb kezdjenek magyarul olvasni és írni, mint angolul. Nem arról van szó, hogy már biztosan kell tudniuk értően olvasni, mielőtt angolul olvasnának, de például az első tanévben, hazai tapasztalatok szerint, célszerűbb az olvasást és írást elhalasztani a második tanévre, kivéve, ha a gyerekek igénylik az írott alakot. Lényeges, hogy mivel az anyanyelvén minden normálisan fejlődő gyerek képes az alapvető személyes kommunikációra (*basic interpersonal communication skills*, Cummins 2000), ezért ez a cél angolból is elérhető és reális. A lényeges egyéni különbségek az olvasás és írás tanulása során (*cognitive academic skills*, Cummins 2000) jelentkeznek hangsúlyosabban, hasonlóan az anyanyelvi fejlődéshez, amit hazai kutatási eredmények is alátámasztanak (pl. Csapó és Nikolov 2009). Ez azt jelenti, hogy a módszertanilag megfelelő angol programban a gyerekek többségének beszédértése és beszédképessége lényegesen gyorsabban fejlődik és kisebb egyéni különbségeket találunk, mint az olvasás, betűzés, írás területén, ahol nagyobbak az egyéni eltérések és lényegesen több gyakorlásra van szüksége a lassabban tanulóknak, hogy jobb képességű társaikat beérjék. Ennek fontos következményei vannak a nyelvtudás mérésére: egyrészt az egy-egy szintre meghatározott követelmények közül lehet, hogy a diák egyik készségből már meghaladja, a másiktól nem éri azt el. Másrészt feltétlenül figyelembe kell venni, hogy magyarul mit tudnak a diákok olvasásból és írásból, mivel nem reális feltételezés, hogy angolból meghaladják a magyar nyelven elért szintjüket. Az is feltételezhető, hogy amit angolul tudnak, az hat a készségeikre magyarból is.

Ugyanis az anyanyelv meghatározó szerepet játszik az idegen nyelv tanulásában. Ez nem jelenti azt, hogy „aki magyarul sem tud, ne tanuljon idegen nyelvet”, ahogy sokan gondolják. Az angol nyelv párhuzamosan fejlődik és dinamikusan kiegészíti mindazt, amit a diák magyarul már tud, és ezek egymásra hatnak. Például sokkal sikeresebben tanulnak meg a magyar diákok angolul írni, mint sok más olyan anyanyelvű tanuló, akinek az anyanyelvére nem jellemző az egy hang = egy betű szabály. A magyar tanuló a magyar nyelv szabályait követő stratégiával olvassa ki és írja le az angol szavakat akkor is, ha erre senki nem tanítja. Ez a stratégia gátolja a szó helyes kiolvasását, de egyben támogatja is az írott alak felidézését. Minden magyar, aki helyesen tud előbb diktálás után, aztán kreatívan angolul írni, ezt a stratégiát alkalmazza (Nikolov 2002). Ez nem jelenti azt, hogy az anyanyelvi és célnyelvi készségek egymással nagyon szoros összefüggésben lennének, de ezek együtt járása ismert (pl. Csapó és Nikolov 2009; Nikolov és Csapó 2010; Józsa és Nikolov 2005; Mihaljević Djigunović, megjelenés alatt). Ezt a jelenséget Cummins (2000) úszó jéghegy metaforájával jeleníti meg, melynek egyik látható csúcsa az anyanyelvi, másik a célnyelvi nyelvtudás, de a jégtömb a felszín alatt azonos.

A szóbeli készségekhez kapcsolódva ki kell térni a kiejtésre, intonációra, mivel egy fontos tévhit kapcsolódik ezekhez. A szülők és nyelvtanárok körében is széles körben elfogadott, hogy a kisgyerekek szivacsként szívják be az új nyelv hangzását, ezért könnyedén akcentus nélküli beszédképességre tesznek szert. A tévhit a kritikus periódus hipotézisén alapul (pl. DeKeyser és Larson-Hall 2005; Nikolov és Mihaljević Djigunović 2006; Scovel 2000; Singleton és Ryan 2004), amely – rövidre zárva – nem releváns az angol mint idegen nyelv esetében. Ugyanis a nyelvtanárok többségének nyelvhasználat, beleértve a kiejtését és intonációját, messze elmarad az anyanyelvi beszélőkéétől

(sőt, az angol órákon főként magyarul beszélnek, lásd pl. Nikolov 2008). Az esélyek javíthatók autentikus hanganyagokkal, filmekkel, de a nyelvpedagógus nyelvhasználatának minősége határozza meg a diákok nyelvtudását. Ezért a kiejtésre, intonációra külön értékelési kritériumot nem volna célszerű használni a gyerekek beszédprodukciónak értékelésekor – az érthetőség elegendő. A hallott szöveg értését mérő feladatok esetében célszerű az egyes itemek között rövid szüneteket hagyni, illetve a beszéd tempójára is ügyelni kell ahhoz, hogy a gyerekek sikerrel oldják meg az anyanyelvű beszélők szövegére épülő feladatokat.

A nyelvtudás mérése szempontjából különleges kihívás, hogy a gyerekek angol nyelvtudása lassan fejlődik, ezért nagyon alaposan meg kell tervezni, hogy mik azok az apró jelek, amelyek a fejlődés szintjeit elkülönítik. Röviden úgy összegezzük, hogy minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál lassúbb a nyelvi fejlődése, míg leggyorsabban a serdülők fejlődnek (Krashen 1985), ahogyan a kérdéskört vizsgáló kutatások tanulságait részletesen elemző Nikolov és Mihaljevic Djigunovic (2006) megállapítja. Kevésbé közismert, hogy a célnyelvi környezetben, kétnyelvű programokban is hosszú időt vesz igénybe (5–7 év), mire az angolt második nyelvként tanulók anyanyelvű társaik szintjén tudják használni a nyelvet. Emiatt sok apró lépést kell megjeleníteni a feladatokban, amelyeknek a megoldása sikerélményhez vezet, és fontos, hogy gyakori legyen a visszajelzés, a gyerekek érezzék, hogy fejlődnek, tudnak angolul, mert ez is lényegesen befolyásolja a motivációt.

Mivel a nyelvtanulási folyamat viszonylag lassú, a motiváció fenntartása kulcsfontosságú. Ennek érdekében a gyerekek számára érdekes, értelmes, önmagukban (intrinzik) motiváló és mindenkor kognitív szintjüknek megfelelő kihívást jelentő feladatokat kell alkalmazni (Nikolov 1999). Figyelmük rövid, változatos feladatokkal köthető le. A nyelvtanulás folyamatában új dolgok megismerése is motiváció a számukra. A célnyelvi kultúrák megismerése során az angol nyelvet hallva, a szituációt, kontextust értve sajátítják el a nyelvet – eltérő tempóban. Emiatt ügyelni kell az egyéni különbségekre: ami egyik tanulónak még nagyon érdekes, a másik számára már nem motiváló. Mindezek miatt a feladatoknak érdekesnek és viszonylag rövidnek kell lenniük. A tanulók szintjét kissé meg kell haladniuk, de még reálisan teljesíthetőnek kell lenniük, másképpen hozzá sem fognak a megoldáshoz. Az értékelésnek azonnal kell követnie a megoldást, és minden tanulónak olyan személyre szabott visszajelzést kell kapnia, amely további tanulásra ösztönzi őket, nem veszi el a kedvüket a további gyakorlástól.

A motiváció fenntartásának másik fontos eszköze a reális, viszonylag könnyen elérhető célok, feladatok kitűzése, és az azonnali visszajelzés a teljesítésről, ami tanári és önértékelés formájában hatékonyan kiegészítheti egymást. A további tanulási motivációt megalapozza a sikerélmény: ha a tanuló érzi, hogy mi sikerül neki, és látja, hogy ami nem, további gyakorlással elérhető. Ez a diagnosztikus értékelés lényege (Nikolov és Szabó, megjelenés alatt). A kutatási eredményekből tudjuk, hogy a korai nyelvtanulási kudarc hosszú távra elkedvetleníti a nyelvtanulót (Nikolov 2001; Nikolov és Nagy 2003). Ezért a diagnosztikus értékelés egyik célja, hogy a visszajelzés, amit a diák kap, motiválja arra, hogy fejlődjön, jobb eredményt érjen el. Ennek érdekében kis lépésekre bontott, pontosan érthető követelményeknek megfelelő feladatokat kell kidolgozni, amelyeknek a megoldása motiváló a tanulók számára, amelyeket érdekes és teljesíthető kihívásnak tartanak.

Az egyéni különbségekről volt már szó a képesség kapcsán, de külön ki kell térni arra, hogy bár sokan feltételezik, hogy a vizsgált korosztályra nem jellemzőek a felnőtteknél komoly egyéni különbségekért felelős affektív tényezők, lényeges eltérések jellemzik már az alsó tagozatosokat is a motiváció és a szorongás terén (Mihaljević Djigunović 2009). Nem minden 6–12 éves tanuló nyitott és motivált, valamint a szorongás is gyakran jelentkezik már ezeken az évfolyamokon. Továbbá lényeges különbség az idősebb nyelvtanulók motivációjával összevetve, hogy az eszközjellegű motiváció, amely az angol nyelv felnőttkori hasznáival, vizsgák teljesítésével kapcsolatos, amit ebben az életkorban a szavak szintjén ugyan fontosnak tartanak (Nikolov 2002), de az órai motivációt nem befolyásolja. Ezt a szerepet a feladatok, a visszacsatolás, a folyamatos diagnosztikus értékelés jelenti.

Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál meghatározóbb a tanár szerepe az attitűdök és motiváció alakulásában, ami az életkor előrehaladásával fokozatosan gyengül, és előtérbe kerül a kortársak szerepe (Nikolov 1999). Az értékelés során fontos, hogy egyrészt az a tanár értékelje a tanulók tudását, akiben bíznak, akit ismernek. Másrészt hasznos kiaknázni a pármunkából adódó lehetőségeket: az autentikus nyelvhasználat jelentős része interakcióban valósul meg, így célszerű olyan feladatokat adni a nyelvtudás diagnosztikus értékelése céljára, amelyekben a gyerekek egymással vagy egy felnőttel beszélgetve oldják meg a feladatokat, és fokozatosan tudatosul bennük, hogy egymástól is tanulnak, egymás teljesítményéért is felelősek.

Végül a nyelvtudás fontos komponenséről, a nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiákról kell szólni. A rendszeres visszajelzéssel és önértékeléssel az önálló nyelvtanulási stratégiák már a legfiatalabb tanulóknál is megjelennek, és az évek során fokozatosan újak tudatosulnak. Már az elsősök is észreveszik az angol kifejezéseket a mindennapi környezetükben, észlelik az eltérő kiejtést a tanári beszéd és a rajzfilmek, reklámok szereplőinek kiejtése között, és minden életkorban hatékonyan tudnak egymásnak segíteni szóban és írásban (pl. Nikolov 2002; Pintér 2005, 2006) és a szókincs tanulásában (Mihaljević Djigunović 2001). Fontos, hogy a stratégiák hatékony használata segítségével önbizalmuk fejlődik, és természetes számukra, hogy használni tudják az angolt, és sikeres nyelvtanulói énképük alakul ki. Ennek elérésében egyik legfontosabb stratégia, hogy a hallott és olvasott szövegekből képesek kikövetkeztetni a szavak, kifejezések, beszédzándékok jelentését, induktív gondolkodási képességüket használják és fejlesztik (Nikolov 2002). Meghatározó a sikeres nyelvtanulásban, hogy arra figyeljenek, amit tudnak, ami ismerős, és nem arra, ami ismeretlen, illetve hogy az ismert az ismeretlentől meg tudják különböztetni. A nyelvtudás mérésekor elkerülhetetlen a stratégiák hatékony használatának mérése is, hiszen ezek segítségével tudják a gyerekek a feladatokat megoldani. Ezért is fontos alkotóeleme a nyelvtudás konstruktumának a stratégiai kompetencia (Bachman és Palmer 2010; McKay 2006). Ez természetesen az anyanyelven és az idegen nyelven azonos kompetencia, mint a jéghegy két csúcsa alatti masszív tömb.

Összegezve: a 6–12 éves angolul tanuló diákok fejlesztésére és diagnosztikus mérésére olyan feladatok alkalmasak, amelyek az itt vázolt alapelveknek, az életkorra jellemző nyelvfejlődési sajátosságoknak megfelelnek, és a mindenkori fejlődési szinten arról adnak visszajelzést a tanulónak és a pedagógusnak, hogy hol tart a diák, mit tud, mit nem, és miben szükséges tovább fejlődnie.

5. A nyelvtanulás céljai és követelményei az 1–6. évfolyamon

5.1. Célok

Ebben a részben először röviden megfogalmazzuk azokat a célokat, amelyeket az eddig áttekintett szakirodalom, kutatások, érvek és tantervek alapján reális célkitűzésnek gondolunk. Ezekből következnek majd a konkrét követelmények, amelyek alapján feladatok készülhetnek a nyelvtudás fejlesztése és diagnosztikus mérése céljából.

A nyelvtanulás céljait hármas egységben határozzuk meg az első hat évfolyamon: (1) a nyelvtanulási motiváció, az új nyelv, a más kultúrák iránti érdeklődés felkeltése és folyamatos fenntartása, elmélyítése és a nyelvi szorongás kialakulásának megelőzése, (2) az angol nyelvtudás megalapozása és fejlesztése, (3) a nyelvtanulási, nyelvhasználati és metakognitív stratégiák, a stratégiai kompetencia kialakítása és fejlesztése. Másképpen fogalmazva: a nyelvtanulás céljai összhangban vannak a motivált, kiegyensúlyozott, magabiztos, kompetens, önállóan tanulni képes gyermeki személyiség fejlesztésének céljaival.

5.2. Követelmények

A követelményeket három szintre fogalmazzuk meg, amelyek egymáshoz szervesen kapcsolódnak, és egy skála három fokaként foghatóak fel. Az alsóbb szintet minden esetben magába foglalja a magasabb szint, és a szintek közti különbségek egyaránt mennyiségi és minőségi. Ezeket a követelményeket 2010 júniusában egy nemzetközi workshop keretében, magyar és külföldi szakértők segítségével, a tanulmány elején hivatkozott TÁMOP 3.1.9 projekt keretében dolgoztuk ki és hagytuk jóvá a témakörökkel és szövegtípusokkal együtt (lásd a köszönetet a cikk végén).

Mint a tantervek tárgyalásakor láttuk, a NAT szerint a 6. évfolyam végére A1- vagy A1 szintet, a 8. tanév végére pedig A1 vagy A2 szintet kell elérnie a tanulóknak, és A1 és A2 közötti szintet nem említ. Az itt megfogalmazott követelmények az A1 és az A1+ / A2- szintek közötti skálán helyezkednek el. Ez valamivel magasabb, mint amit a NAT elvár, de az fentebb áttekintett kutatásokból tudjuk, hogy jelentős azoknak a diákoknak a száma, akiknek a nyelvtudása hatodik osztályban meghaladja az A1 szintet. A szinteket megkíséreljük megfeleltetni annak, hogy a mennyi időráfordítással várható, hogy motivált, közepes és jó képességű diákok azt elérjék (tudva, hogy a nyelvtanulással eltöltött évek, heti óraszámok és a nyelvtudás szintje között gyenge a kapcsolat, lásd Józsa és Nikolov 2005):

Kezdő szintű várhatóan annak a diáknak az angol tudása, aki 1–4. éve, heti 1–3 órában tanul angolul a 2–4. évfolyamon. Ez a KER szerint A1- szintnek feleltethető meg. Ezt a szintet valószínűleg eléri az a diák, aki első, második vagy harmadik osztályban teljesen kezdő, nem tanult angolul, vagy álkezdő, aki már tanult valamennyit angolul óvodában, szakkörön, magánórán az iskolai tanulást megelőzően.

Kezdő plusz szintű várhatóan annak a tanulóknak az angol tudása, aki 2–5. éve, heti 1–3 órában tanul angolul a 3–5. évfolyamon. Ez a szint a KER A1 szintnek feleltethető meg.

Alapszintű várhatóan annak a diáknak az angol tudása, aki 3–6. éve, heti 1–3 órában tanul angolul az 5–6. évfolyamon. Ez a KER szerinti A1+ vagy A2- szint.

A követelményeket szintenként egy-egy táblázatban soroljuk fel a KER-hez hasonlóan három területre: az első sorban szerepel a beszédértés, beszédképesség és interakció, a másodikban az olvasás, a harmadikban az írás következik.

Mint az 1–3. táblázatban látható, a követelmények listája az első sorokban hosszabb, mivel ebben két készség és a kettő kombinációja is megtalálható. Ebben megtartottuk a KER ajánlását, bár külön is választhattuk volna a beszédértést és beszédképességet. A diagnosztikus feladatok megtervezésekor arra kell törekedni, hogy a készségeket a lehető legpontosabban elhatároljuk annak érdekében, hogy tudjuk, mit mérünk. A feladatok teljesítésének szempontjai között is érvényesíteni szükséges, hogy a tanuló például azért nem tud-e egy kérdésre válaszolni, mert nem érti azt, vagy azért nem, mert angolul még nem érte el azt a szintet, amelyen néhány szóval érthetően tudna válaszolni.

A táblázatos formában megadott követelményekről látható, hogy a kezdő szinten lényegesen hosszabb az első sor, mint a két magasabb szinten. Ennek az az oka, hogy a magasabb szint mindig magában foglalja az előző szintet.

1. táblázat: Kezdő szint

Beszédértés, beszédképesség, interakció	<p>Követni tudja az egyszerű, ismerős kontextusban elhangzó angol nyelvű utasításokat: cselekvéssel, testbeszéddel, arckifejezéssel tud rájuk válaszolni vagy egyszavas választ tud adni.</p> <p>Részt tud venni az órai feladatokban, követve az angol nyelvű óravezetést.</p> <p>Részt tud venni az órai feladatokban egyénileg, párban és csoportban.</p> <p>Meg tudja érteni a gyakori angol szavak, kifejezések, kérések, kérdések jelentését.</p> <p>Rövid, egyszerű magyarázatból ki tudja találni angol szavak jelentését (rámutatással vagy magyarul tud reagálni).</p> <p>Követni tudja rövid angol mesék, történetek menetének lényegét képek segítségével.</p> <p>Követni tudja képek leírását angolul.</p> <p>Részt tud venni társaival együtt 4-5 körjátékban.</p> <p>Válaszolni tud angolul feltett kérdésekre testbeszéddel vagy magyarul, vagy angolul egy szóval.</p> <p>Be tud kapcsolódni angol nyelvű társalgásba testbeszéddel vagy magyarul, vagy angolul egy szóval.</p> <p>Tud angolul köszönni, elköszönni, megköszönni, beleegyezést, elutasítást kifejezni (yes-no).</p> <p>El tud mondani 4-5 mondókát, el tud énekelni 4-5 dalt úgy, hogy követhető, amit mond, énekel.</p> <p>Mesehallgatás közben az ismétlődő, visszatérő szavakat, kifejezéseket társaival együtt vagy egyedül el tudja ismételni.</p>
Olvasás	<p>Felismeri az ismerős szavak írott alakját.</p> <p>Megérti az ismerős szavak írott formájának jelentését.</p> <p>El tudja olvasni hangosan az ismerős szavak írott alakját.</p> <p>El tud betűzni néhány ismert szót.</p>
Írás	<p>Az ismerős szavak többségét le tudja másolni.</p> <p>Kihagyott betűk helyére többnyire be tudja írni a hiányzókat ismerős szavakban.</p> <p>Betűzve diktálás után az ismerős szavakat le tudja írni.</p>

2. táblázat: Kezdő plusz szint

Beszédértés, beszédképesség, interakció	<p>Követni tudja az egyszerű, ismerős kontextusban elhangzó angol nyelvű utasításokat: cselekvéssel, testbeszéddel, egy-két szóval angolul tud rájuk válaszolni.</p> <p>Részt tud venni az órai feladatokban az angol nyelvű óravezetést pontosan követve.</p> <p>Meg tudja érteni gyakori angol kifejezések, kérések, kijelentések, kérdések, leírások, események jelentését.</p> <p>Rövid, egyszerű magyarázatból ki tudja találni angol szavak jelentését egy angol szóval.</p> <p>Követni tudja rövid angol mesék, történetek menetének lépéseit képek segítségével.</p> <p>Részt tud venni társaival együtt 5-10 körjátékban.</p> <p>Válaszolni tud angolul feltett kérdésekre angolul néhány szóval.</p> <p>Be tud kapcsolódni angol nyelvű társalgásba angolul néhány szóval.</p> <p>Válaszolni tud angolul feltett kérdésekre angolul néhány szóval.</p> <p>Tud angolul beleegyezést, elutasítást, kérést kifejezni egy-két szóval.</p> <p>Tud angolul egyszerű kérdést feltenni.</p> <p>El tud mondani 5-10 mondókát, el tud énekelni 5-10 dalt úgy, hogy követhető, amit mond, énekel.</p> <p>Mesehallgatás, mesemondás közben a visszatérő kifejezéseket társaival együtt vagy egyedül el tudja ismételni vagy el tudja mondani.</p>
Olvasás	<p>Felismeri az ismerős szavak, kifejezések, mondatok írott alakját</p> <p>Megérti az ismerős szavak, kifejezések, mondatok jelentésének lényegét.</p> <p>El tud olvasni hangosan egy ismert képeskönyvet.</p> <p>Csendben, magában el tud olvasni 4-5 ismert képeskönyvet.</p> <p>El tudja betűzni az ismert szavak egy részét.</p>
Írás	<p>Az ismerős szavakat többségét hibátlanul le tudja másolni.</p> <p>Az ismerős szavak többségét diktálás után, kevés segítséggel, le tudja írni.</p> <p>Egy képen látható dolgokról néhány szót tud írni.</p> <p>Egy egyszerű szövegbe, pl. kérdőívbe, a hiányzó szavakat jelentésüknek megfelelően be tudja másolni.</p>

3. táblázat: Alapszint

Beszédértés, beszédképesség, interakció	<p>Az angol nyelvű óravezetést pontosan tudja követni.</p> <p>Pontosítást tud kérni, ha valamit nem ért.</p> <p>Tud kérdezni, segítséget kérni, ha nem ért valamit.</p> <p>Meg tudja érteni angol dalok, mondókák, játékok lényegét.</p> <p>Meg tudja érteni a hallott mesék, történetek lényegét és azok menetét szemléltetés segítségével (képek, film, rajzfilm).</p> <p>Meg tudja érteni a szerepjátékokban társai szerepét, és tud rájuk reagálni.</p> <p>Ismeretlen szavak, kifejezések jelentését ki tudja következtetni a kontextusból.</p> <p>Kérdésekre rövid, a kontextusnak megfelelő választ tud adni.</p> <p>Fel tud tenni rövid, egyszerű kérdéseket kevés segítséggel.</p> <p>El tud mondani egy mesét, történetet képek és kérdések segítségével.</p> <p>El tud játszani egy rövid párbeszédet társaival vagy tanárával úgy, hogy csak ritkán vált magyarra.</p> <p>Segíteni tud társainak, ha elakadnak, kérdeznek.</p>
---	---

Olvasás	Megérti az ismerős rövid szövegek jelentésének lényegét. El tud olvasni hangosan néhány ismerős képeskönyvet. Csendben, magában el tud olvasni 5-10 ismerős képeskönyvet, mesét. Megérti a néhány ismeretlen szót, kifejezést tartalmazó, rövid leíró szöveg, párbeszéd, történet lényegét. Rövid, egyszerű, ismeretlen szövegben konkrét információt ki tud keresni.
Írás	Az ismerős szavakat, rövid mondatokat, hibátlanul le tudja másolni. Az ismerős szavak többségét diktálás után le tudja írni, helyességüket ellenőrizni tudja. Rövid, egyszerű szöveget diktálás után többnyire helyesen le tudja írni. Egy képen látható dolgokról rövid, egyszerű mondatokat tud írni. Ki tud tölteni egy egyszerű adatlapot személyes adatokkal.

A három táblázatban foglalt követelmények teljesítéséhez a tanulóknak különböző stratégiákat is használniuk kell. Néhány stratégiát alapvetően fontosnak tartunk, ezért ezeket külön felsoroljuk. Ezek minden készségre vonatkozóan fontosak, és használatukat a nyelvtanítás folyamatának kezdetétől a nyelvpedagógusoknak tudatosan fejleszteniük kell.

- Az ismerős szavakat, kifejezéseket az ismeretlenektől el tudja különíteni.
- A kontextusból és háttértudásából ki tudja következtetni szavak, kifejezések jelentését.
- Tudja használni a képi és egyéb információt a nyelvi jelentés kikövetkeztetésére.
- Társának segítséget tud adni, ha az nem ért valamit.
- Az ismerős szövegben (képes szótár, mese, leírás) meg tudja találni azt, amire nem pontosan emlékszik.
- Tudja ellenőrizni saját teljesítményét.

A követelmények között felsorolunk néhányat, amelyek a kultúrához köthetőek. A már említett workshop résztvevői fontosnak tartották ezek megfogalmazását.

4. táblázat: Kultúra

<i>Kezdő szint</i>	Ismer néhány angol dalt, mondókát, játékot, mesét, történetet. Ismer a célnyelvi kultúrákhoz kapcsolódó 1-2 ünnepet és szokást.
<i>Kezdő plusz szint</i>	Ismer számos angol dalt, mondókát, játékot, mesét. Ismer a célnyelvi kultúrákhoz kapcsolódó 3-4 ünnepet és szokást. Ismer néhány célnyelvi kultúrához kapcsolódó tárgyat, kifejezést, könyvet, helyet. Tudja, hogy az angol nyelvű kultúrák számos területen eltérnek a magyartól.
<i>Alapszint</i>	Ismer a célnyelvi kultúrákhoz kapcsolódó tárgyakat, kifejezéseket, történeteket, meséket, szereplőket, helyszíneket. Tudja, hogy az angol nyelvű kultúrákban sok egyezés és eltérés található a magyar és más kultúrákhoz képest.

A táblázatokban felsorolt követelmények az alábbi témakörökre és szövegtípusokra vonatkoznak a KER és a NAT alapján:

- Az élővilág: állatok, növények, emberek
- Bemutatkozás, külső és belső jellemzés
- Család és barátok
- Otthon, házimunka, pihenés, játék
- Iskola és tanulás
- Idő, időjárás, évszakok
- Vásárlás, szolgáltatások
- Közlekedés, járművek, utazás, kirándulás, üdülés
- Napirend, hobbi, sport, szabadidő
- Foglalkozások
- Egészség, étkezés
- Érzések, vélemények
- Események, szokások, ünnepek
- Helyek: város, falu, hegyek, folyók, tengerek

Az alábbi szövegtípusok a legalkalmasabb feladatok kidolgozására a fenti témakörökben:

- Mondóka, dal, játék
- Mese, képregény, kalandtörténet, detektívtörténet, legenda
- Bolti feliratok, termékek címkéi
- Hirdetés, reklámfüzet, brosúra
- Lista, használati utasítás, étlap, ételrecept
- Levél, üdvözlőlap, email üzenet, text message
- TV program, moziműsor
- tankönyv
- újság, magazin, honlap
- párbeszéd, társalgás, telefonos beszélgetés, interjú, szóbeli leírás.

6. Összegzés és továbblépés

A tanulmány az általános iskolai nyelvtanítás helyzetének kritikus elemzését követően felvázolta a nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének elméleti kereteit az első hat évfolyamon. Mint láttuk, az iskolai nyelvtanulás nem eléggé hatékony, és a tantervi szabályozás messze elmarad a gyakorlati igényektől. A tanulmány második része konkrét javaslatokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy milyen alapelvek határozzák meg az angol nyelv tanításának módszertanát, és mit kellene tudnia angolul a magyar diákoknak a közoktatásban az 1–6. évfolyamon. A következő lépés egyrészt tudományos vitára bocsátani az itt megfogalmazottakat. Ezt a célt szolgálja a tanulmány közzététele. Ezen túl, a követelményeknek megfelelően pontosan meg kell határozni, hogy milyen feladattípusok a legalkalmasabbak arra, hogy a tanulók angol tudását a követelményeknek megfelelően fejlesszük, és fejlődésükről diagnosztikus tesztekkel visszajelzést kapjunk. Új feladatok készítésével és kipróbálásával megtudhatjuk, mennyire reálisak az itt vázolt követelmények.

Köszönet

A tanulmány elkészítését a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportjának „Diagnosztikus mérések fejlesztése” projektje támogatta. Külön köszönet illeti Csapó Benőt és Horváth Józsefet, akik javaslataikkal segítettek a szöveg pontosítását.

Köszönettel tartozunk a következő kollégáknak, akik szakértő véleményükkel segítettek a követelmények, témakörök és szövegtípusok megfogalmazását és azok véglegesítését. Magyar szakértők: Bors Lídia, Font Judit, Hild Gabriella, Kiss Csilla, Lugossy Réka, Pathó Ildikó, Szabó Gábor, Turányi Zsófia. Külföldi szakértők: Karmen Prizorn (Szlovénia), Heini-Marja Järvinen (Finnország), Jelena Mihaljević Djigunović (Horvátország), Lucilla Lopriore (Olaszország).

IRODALOM

- Ajánlások az általános iskola első három osztályában folyó idegennyelv-oktatás eredményesebbé tételére (2004): Budapest: Oktatási Minisztérium. (online dokumentum, 2009. június 20.)
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. – A.S. Palmer (2010): *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (2001): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3. kiadás. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bors Lídia – Lugossy Réka – Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra* 11/4, pp. 73–88.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 1/8, pp. 25–35.
- Csapó, B. – M. Nikolov (2009): The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences* 19, pp. 203–218.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Curtain, H. – C. Dahlberg (2004): *Languages and children – making the match: New languages for young learners, grades K-8*. New York: Allyn & Bacon.
- DeKeyser, R. – J. Larson-Hall (2005): What does the critical period really mean? In: Kroll, J. F. – A.M.B. De Groot (szerk.): *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, pp. 88–108.
- <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=710&articleID=4195&ctag=articlist&iid=1>
- Az Educatio Kht. Kompetenciafejlesztő program kerettanterve. Idegen-nyelvi kompetencia. Általános iskola, középiskola. Kiegészítő tananyag a 6–13 éves tanulók angol és német nyelvi kompetenciájának fejlesztéséhez. (2008): (online dokumentum, 2010. január 24.)
- http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=253
- Eurobarometer (2005): *Europeans and languages*
- http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf
- Eurobarometer (2006): *Europeans and their languages*:
- http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- García Mayo, M.P. – M.L. García Lecumberri (2003, szerk.): *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Graddol, D. (2006): *English next*. London: The British Council.
- Inbar-Lourie, O. – E. Shohamy (2009): Assessing young language learners: What is the construct? In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, pp. 83–96.
- Józsa Krisztián – Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia* 105/3, pp. 307–337.
- Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára, valamint a Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás alapozó és fejlesztő szakaszára (2004): *Magyar Közlöny* 2004/68/II. (online dokumentum, 2010 február 15.)
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk68/MK68_1_03-1.mell-p8-91-kerettanterv_1-4o.pdf
- Key data on education in Europe 2005*. (2005): Brussels: Eurydice, European Commission.
- Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Pilisborosjenő: Pedagógusképzési Módszertani és Információs Központ.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- MacWhinney, B. (2005): A unified model of language development. In Kroll, J.F. – A.M.B. De Groot (szerk.): *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, pp. 49–67.
- McKay, P. (2006): *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medgyes, P. – M. Nikolov (2010): Curriculum development: The interface between political and professional decisions. In: Kaplan, R. (szerk.): *The Oxford handbook of applied linguistics*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, pp. 264–274.
- Mihaljević Djigunović, J. (2001): Do young learners know how to learn a foreign language? In: Vrhovac, Y. (szerk.): *Children and foreign languages III*. Zagreb: University of Zagreb, pp. 57–72.
- (2009): Individual differences in early language programmes. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 199–226.
- (2010): Starting age and L1 & L2 interaction. *International Journal of Bilingualism* 14, pp. 303–314.
- Morvai Edit – Öveges Enikő – Ottó István (2009): Idegennyelv-oktatás az általános iskola 1-3. évfolyamán. Budapest: Oktatási és Művelődési Minisztérium. (online dokumentum, 2009. június 20.)
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_100510.pdf
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. London: Macmillan Heinemann.
- Muñoz, C. (2006, szerk.): *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Nemzeti alaptanterv* (2007): Budapest: Oktatási és Művelődési Minisztérium. (online dokumentum, 2011 január 5.) http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- Nikolov, M. (1999): ‘Why do you learn English?’ ‘Because the teacher is short.’ A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research* 3/1, pp. 33–56.
- (2001): A study of unsuccessful language learners. In: Dörnyei, Z. – R. Schmidt (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 149–170.
- (2002): *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang AG.
- (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 13/8, pp. 61–73.
- (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, pp. 43–72.
- (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás* 10/1–2, pp. 3–19.

- (2009a, szerk.): *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- (2009b, szerk.): *The age factor and early language learning*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- (megjelenés alatt): Az idegen nyelvek tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*.
- Nikolov, M. – B. Csapó (2010): The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism* 14, pp. 315–329.
- Nikolov, M. – J. Mihaljević Djigunović (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, pp. 234–260.
- Nikolov Marianne – Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás* 9/1, pp. 14–40.
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009a): *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009*.
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_nyek2009_jelentes_100510.pdf
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009b): *Szakma és nyelv? Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben*. Budapest: Oktatásért Köz-alapítvány.
- Nikolov Marianne – Szabó Gábor (megjelenés alatt): Az angol nyelvtudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az általános iskola 1–6. évfolyamán. In: Csapó Benő – Zsolnai Anikó (szerk.): *A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus mérése az iskola kezdő szakaszában. Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008*. (online dokumentum, 2009. június 20.)
http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2007_2008_080804.pdf
- Paradis, M. (2004): *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- (2009): *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pinter, A. (2006): *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, pp. 129–158.
- Scovel, T. (2000): A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, pp. 213–223.
- Sebestyénné Kereszthidi Ágnes (előkészületben): *Német két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás elemzése és értékelése*. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem.
- Singleton, D. – L. Ryan (2004): *Language acquisition: The age factor* (2nd edition). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Strong, R. W. – H. F. Silver – M. J. Perini (2001): *Teaching what matters most: Standards and strategies for raising student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Swain, M. (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J.P. (szerk.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 97–114.
- Ullman, M. (2001): The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, pp. 105–122.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatásutató és Fejlesztő Intézet, pp. 137–174.

BEREGSZÁSZI ANIKÓ

A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás ideológiai és tantárgy- pedagógiai szemléletváltásáról*

About the ideological and methodological change of views of the Transcarpathian Hungarian mother-tongue education

Language planning in educational context and different educational strategies play expressly important role in the language maintenance of a minority community. Education is one of the effective means of achieving goals of language planning. One of the most important tasks of mother-tongue education is to make pupils able to handle and to solve all the linguistic problems that they can meet in the classroom or outside the school. Thus the aim of the Transcarpathian Hungarian mother-tongue education should be the following: to teach pupils mother tongue in an additive way (besides teaching the standard version and its sphere of applicability, stress should lay upon the sphere of the local dialectological characteristics), to make pupils aware of the linguistic diversity in a functional view, applying contrastive methods.

In my paper I will show the current state of realization of changing attitudes in the Hungarian mother-tongue education. I will report on *how* the linguistic research findings, the analysis made by the Hungarian department of the Transcarpathian Hungarian College and the Institute named after Antal Hodinka can be utilized and *how* they appear in everyday life, in the reality of the Transcarpathian Hungarian community. I try to answer the question: does our work become complete, and is it realizable and if so, in what way?

*...akármibe fogsz, legyen egyszerű, váljon egészsé.
(Horatius)*

A tudományos kutatási eredmények gyakorlatba való ültetésének leghatékonyabb módja a nyelvi tervezés, azon belül is az oktatástervezés folyamatának megfelelő elgondolása. Az oktatás mind a többségi, mind a kisebbségi helyzetben lévő közösségek esetében a nyelvi tervezési célok elérésének egyik leghatékonyabb eszköze, hiszen az oktatási intézmények minden esetben valamely társadalmi, gazdasági és/vagy politikai célok mentén szervezik tevékenységüket. Az oktatás így a vállalt és a rejtett társadalmi célok megvalósításának legjobb terepe, és mindig valamilyen ideológia mentén történik. Ez határozza meg mind a tartalmát, mind a megvalósítás lehetséges stratégiáit. Az anyanyelv oktatásának esetében ezek az ideológiák meghatározzák egyrészt a nyelvről való vélekedést, másrészt a nyelvvél való boldogulás lehetőségeit. Az anyanyelvi nevelés folyamata során sztereotípiákat oszthatunk, terjeszthetünk, legalizálhatunk és konzerválhatunk a mindenkori választott ideológiának megfelelően.

* A tanulmány a Bolyai János Alapítvány támogatásával készült.

Ahogy a történelem és a mindennapok során változik egy közösség társadalompolitikai helyzete, szerepe, súlya, lehetőségei, úgy jelenik meg mindez a közösség oktatásának tartalmában és stratégiáiban. A társadalmi, közösségi céloknak megfelelően történik az oktatás céljait meghatározó ideológia megválasztása. Majd a megválasztott ideológia megjelenik az oktatás gyakorlatában. Mindez hozhat mutatható/mérhető eredményeket vagy eredménytelenséget egyaránt.

A kárpátaljai és más kisebbségi magyar közösségek esetében is a szocializmus évtizedei kitermelték az oktatásban is megjelenő, a rendszer társadalompolitikai céljainak megfelelő ideológiákat. Évtizedekig mind Magyarországon, mind a határon túli magyar régiókban a szocializmus homogenizáló ideológiájának megfelelően az egynormájú, felcserélő szemléletű, a különbségek elmosására törekvő, a nyelvi változatosságot figyelmen kívül hagyó anyanyelvi oktatás folyt az iskolákban. Az 1990-es évektől kezdődően számos tudományos kutatás bizonyította az olyanfajta felcserélő szemlélet eredménytelenségét, melynek során nem tudatosítják a diákokban saját regionális nyelv-változataik jellegzetességeit, értékeit, hanem mindent a magyar(országi) standard nyelv-változat normáihoz mérnek, s mindazt, ami nem egyezik ezzel az eszménnyel, stigmatizálják (a kárpátaljai magyar oktatásra vonatkozóan lásd pl. Beregszászi 2002, 2004; Beregszászi és Csernicskó 1996, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b; Beregszászi, Csernicskó és Orosz 2001; Csernicskó 1996; Csernicskó szerk. 2003; stb.). Ezek a régi beidegződések és eredménytelen módszerek azonban nem múltak el nyomtalanul a szocializmussal együtt, hanem a mai napig befolyásolják például a kárpátaljai magyar iskolákban az anyanyelvi nevelés hatékonyságát (a gyakorlatban: eredménytelenségét) is. Ebből következően elodázhatatlan feladata volt a közösségnek az elmúlt húsz évben bekövetkezett társadalompolitikai és ideológiai változásokat figyelembe véve az új nyelvészeti paradigmáknak és azok kutatási eredményeinek leszivároztatása az oktatásba, mely feladat természetszerűleg magával vonja az anyanyelvi nevelés reformját is.

Ukrajna függetlenségének első évtizede, az 1990-es évek számos változást hoztak a kárpátaljai magyar közösség szakmai és politikai önszerveződésében (szakmai és tudományos társulások, érdekvédelmi szervezetek alakultak, létrejött például a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, lásd még Csernicskó 1998; Beregszászi 2002; Orosz 2005), illetve oktatási rendszerében is (kiépült az anyanyelvű iskolahálózat az óvodától a felsőoktatásig, magyar tannyelvű óvodai csoportok alakultak, létrejött a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, lásd Orosz 2005). A kárpátaljai magyar közösség megfogalmazta nyelvi tervezési, azon belül oktatástervezési céljait, melyek lényege az anyanyelv-domináns kétnyelvűség kialakítása az államnyelv és egy idegen nyelv megfelelő szintű ismerete mellett, az anyanyelvű iskolahálózat, a magyar nyelv és kultúra értékének, helyi sajátosságainak és presztízsének megőrzésével (vö. Beregszászi 2002). A megvalósításhoz pedig az anyanyelvi nevelés reformjára van szükség.

A szükséges szemléletváltás azonban csak jól átgondolt oktatási stratégiai döntések segítségével valósítható meg és a *Milyen volt? – Miért akarunk változtatni? – Hogyan lehet ezt elérni? – Milyen legyen?* négyes tengely mentén gondolandó el.

A *milyen volt* a korábbi ideológia és annak következményei az anyanyelvi oktatás szemléletében kérdésre a következő összefoglalást adhatjuk:

- a felcserélő szemlélet dominanciája az anyanyelv oktatásában,
- az egynormájú nyelvi eszmény követése,

- a kétnyelvűség nyelvi hatásainak és következményeinek negatív megítélése, megbélyegzése,
- a nyelvjárások és nyelvjárási jelenségek negatív megítélése, megbélyegzése,
- a nyelv valós használati lehetőségeit figyelmen kívül hagyó grammatika-közpon-tú oktatás.

Miért jött el az ideje a szemléletváltásnak, mi okból akarunk változtatni az anyanyelvi oktatás stratégiáin? Elsősorban a közösségi hasznosíthatóság érdekében, illetve mert ahogyan megváltoztak a kárpátaljai magyar közösség lehetőségei, úgy váltak túlhaladottá, cáfolhatóvá, akár vállalhatatlanná a korábbi ideológiák mentén kialakított szemléletmód elemei. Mindezek után megtörtént közösségi viszonylatban a problémafelvetés, majd fokozatosan tudományos eredmények, alap kutatások igazolták a korábbi ideológiáknak megfelelő szemlélet létjogosulatlanságát, eredménytelenségét (lásd pl. Beregszászi, Cserniczkó és Orosz 2001; Beregszászi 2002, 2004; Cserniczkó szerk. 2003; Beregszászi és Cserniczkó 2004a, 2004b, 2007a, 2007b; Karmacs 2007; Kont-ra 2010). Kimondatott továbbá közösségi szinten, hogy az oktatásban korábban uralkodó szemlélet nem felel meg a kurrens, elfogadható társadalompolitikai, közösségi normáknak, például a nyelvi emberi jogi feltételeknek (Beregszászi és Cserniczkó 2004b, 2007a, 2007b).

A szemléleti reform elméleti, stratégiai szinten tehát azt jelenti, tudjuk, *mi helyett*, és tudjuk, *mit* akarunk. Az anyanyelv oktatásának viszonylatában a következőket:

- felcserélő helyett hozzáadó szemlélet alkalmazását,
- egynormájúság helyett a nyelvi változatosság tényére építő tantárgy-pedagógiai stratégiát,
- a kárpátaljai magyar nyelvhasználat valós lehetőségeinek és elemeinek a figyelembevételét az oktatás során,
- a kétnyelvűségnek és összes nyelvi velejárójának mint természetes állapotnak az elfogadását és megjelenését az oktatásban,
- hozzáadó szemlélet alkalmazását a nyelvjárási jelenségek megítélésében,
- a valós élethelyzetekben hasznosítható nyelvi tudás közvetítését kommunikáció-közpon-tú oktatás segítségével.

Az iskolai anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb feladata, hogy felkészítse a tanulókat mindazon nyelvi kihívások megoldására, kezelésére, amelyekkel az iskolában és az iskolán kívül találkozhatnak. Ezért nem mindegy, hogy ezt milyen szemléletben, milyen tudományos kutatási eredmények figyelembevételével, melyekre alapozva teszi.

A kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatás célja az kell legyen, hogy additív, hozzáadó szemléletben tanítsa a tanulókat anyanyelvét, a standard nyelvváltozat és használati köre mellett tudatosítsa a helyi nyelvjárási jellegzetességek használati körét, valamint a nyelv változatosságát funkcionális megközelítésben, kontrasztív módszereket alkalmazva (vö. Beregszászi és Cserniczkó 2007; Beregszászi 2009). Ennek a szemléletváltásnak a társadalmi, közösségi hozadéka pedig az, hogy a tanulókat kommunikatív kompetenciájának szerves részévé válik a beszédhelyzethez automatikusan igazodó (szóbeli és írásbeli) nyelvhasználat képessége. A nyelv használat közben történő vál-

tozásának, alakulásának ténye és alakításának képessége pedig a mindennapi eredményes kommunikáció feltétele.

A gyakorlatban tehát egy tantárgy-pedagógiai reform megvalósítására van szükség, ami a kárpátaljai magyar közösség esetében most van folyamatban.

A reform leglényegesebb lépése a gyakorlatba ültetés, a *hogyan?* újragondolása, ennek megfelelően az anyanyelvi oktatás tartalmi és stratégiai (problémamegoldó) feltételeinek egyeztetése, az összhang kialakítása oktatástervezési lépések segítségével. Ezután következik a szemléletváltás alapjait jelentő tudományos eredmények beépítése az oktatás folyamatába és mindennapi gyakorlatába.

A reform megvalósításának és megvalósíthatóságának öt alapvető összetevője van:

- a tudományos alap kutatások megléte: a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán és annak Hodinka Antal Intézetében folyó nyelvészeti kutatások és azok eredményeinek hasznosítása,
- a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán folyó magyar szakos tanárképzés,
- az ideológiaváltás és szemléletváltás kodifikálása: tantervek, tankönyvek, oktatási segédletek, módszertani útmutatók készítése az új szemléletnek megfelelően,
- a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség és a Rákóczi Főiskola égisze alatt folyó szakmai továbbképzések és konferenciák, melyek a szemléletváltás lépéseit, lehetőségeit és módszereit és eredményeit közvetítik a tudós- és pedagógustársadalom felé,
- a tudományos utánpótlás nevelése.

Az elmúlt 15 évben a Rákóczi Főiskola, annak Limes, később Hodinka Antal Intézete és Magyar Tanszéki Csoportja számos elméleti és gyakorlati vonatkozású kutatást végzett a kárpátaljai magyar közösség nyelvállapotának, nyelvhasználati sajátosságainak vonatkozásában, melyek elsősorban a következő területekre terjednek ki:

- a kárpátaljai magyar nyelvhasználat tudományos (legfőképpen szociolingvisztikai) vizsgálata;
- írott és beszélt nyelvi adatbázisok építése, archiválása, elemzése;
- a helyi magyar nyelvhasználat nyelvtervezési, oktatástervezési problémáinak áttekintése, javaslatok megfogalmazása;
- a nyelvileg vegyes családban felnövő gyermekek nyelvi fejlődése;
- a magyar szülők iskolaválasztási és tannyelv-választási stratégiái;
- a kárpátaljai migrációs tendenciák alakulása;
- oktatás, továbbképzés;
- kutatásszervezés;
- a tudományos utánpótlás nevelése, segítése;
- a nyelvészetiek mellett társadalomtudományi kutatási programok segítése, támogatása.

A Hodinka Intézet és a Magyar Tanszéki Csoport az MTA határon túli kutatóállomásai közötti együttműködés révén számos, az egész Kárpát-medencére kiterjedő kutatási

programba is bekapcsolódott. Ilyen korpuszmunkát a Magyar Nemzeti Szövegtár építése, vagy a magyar nyelv „detrianonizálása”, határtalanítása, azaz lexikográfiai munkálatok végzése. Az intézetnek és a tanszéknek számos olyan kiadványa jelent meg, mely a kárpátaljai magyar közösség valós nyelvi, nyelvpolitikai, oktatási, demográfiai stb. helyzetének bemutatásával foglalkozik (Cserniczkó szerk. 2003, szerk. 2010; Cserniczkó 2004, 2005, 2006; Beregszászi és Cserniczkó 2004a, 2004b; Beregszászi és Papp szerk. 2005; Molnár és Molnár 2005; Beregszászi és Cserniczkó 2006; Cserniczkó és Márku szerk. 2007; Karmacsi 2007; Cserniczkó, Hires-László és Márku szerk. 2008; Márku 2008; Karmacsi és Márku szerk. 2009; Braun, Cserniczkó és Molnár 2010).

A módszertani szemléletváltás következő fontos állomása, hogy a kutatási eredményeink bekerüljenek a kárpátaljai magyar nyelvű iskolai oktatásba. Először a 2005-ben megjelent magyar nyelv tanterv (Kótyuk és mtsai 2005b) próbálta kodifikálni és átültetni az oktatás mindennapi gyakorlatába a kutatási eredményeinkre alapítva a hozzáadó (additív) anyanyelv-oktatási szemléletet (vö. Beregszászi 2009).

Ukrajnában a 2005/2006. tanévben megkezdődött az európai normáknak megfelelő 12 évfolyamos képzésre való áttérés. Az átállás természetszerűleg vont maga után a tantervek és tankönyvek átszerkesztését, átdolgozását is. Az ország 100-nál több magyar tannyelvű iskolája számára az anyanyelv és az integrált (nemzeti és világirodalom) irodalom tanterveket az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által kiírt pályázatra a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség együttműködésében egy olyan munkacsoport készítette el, amely szakképzett nyelvészekből, irodalmárokból és gyakorló középiskolai tanárokból állt. A benyújtott nyelv és irodalom tantervet a minisztérium elfogadta és hivatalosként ismerte el (lásd Kótyuk és mtsai 2005a, 2005b).

Ha nyelvtudományi megközelítésben vizsgáljuk meg a Magyar nyelv tanterv útmutatójában megfogalmazott és a tananyag tartalmában, bemutatásának szemléletében és szerkezetében többé-kevésbé következetesen alkalmazott koncepciót, akkor azt mondhatjuk: az új tanterv révén a kárpátaljai magyar iskolai anyanyelvi nevelés a modern nyelvtudomány és nyelvpedagógia alapelveire épül. A korábbi tantervekkel ellentétben nem a grammatika oktatását tekinti fő feladatának, hanem azt, hogy az iskolából kikerülők képesek legyenek minden helyzethez megtalálni a megfelelő nyelvi változatokat és grammatikai formákat. Ez pedig nem más, mint a kommunikatív kompetencia, a helyzethez igazodó nyelvhasználat, vagyis: a nyelvhasználat *helyénvalóságának* ismerete. Ez a hozzáállás mindenképpen új a korábbi tantervek grammatika-központúságához képest, ami azonban nem jelenti azt, hogy a nyelvtani rendszer megismertetésére nem fordítanak kellő figyelmet a szerzők. A szemléletváltás azt jelenti, hogy a nyelvtant nem öncélúan kell tanítani, hanem azért, hogy a tanuló könnyen, magabiztosan és tudatosan tudjon válogatni a rendelkezésére álló nyelvi elemek közül, amikor egy konkrét élethelyzetben kell szóban vagy írásban megnyilvánulnia.

Mindenképpen új, a nemzetközi és magyar nyelvtudomány szellemiségével egyező az új tanterv szemléletváltása a magyar nyelv különböző változataival, a nyelvi változatossággal kapcsolatban. Hiába is keresnénk a tantervben olyan részeket, amely arra buzdítja a tanárokat, hogy irtsák ki a tanulók nyelvhasználatából a nyelvjárási

jelenségeket vagy a magyar nyelv kárpátaljai helyzetéből adódó kontaktusnyelvi hatásokat. Azaz: a tanterv nem a felcserélő (szubtraktív), hanem a modern nyelvészeti és nyelvpedagógiai álláspont által képviselt, nyelvi emberi jogi szempontból is támogatandó hozzáadó (additív) nyelv szemléletet alkalmazza és ajánlja a pedagógusoknak. Ebben a tantervben először jelennek meg olyan témakörök, mint például az alábbiak: *Nyelv és nyelvváltozatok. A nyelv változékonysága és viszonylagos állandósága. Egy ember – több nyelvváltozat. A nyelvváltozatok virtuális egyenlősége és aktuális egyenlőtlensége. A nyelvi alapú diszkrimináció és a nyelvi tolerancia. A helyi magyar nyelvváltozatok jellemző sajátosságai (nyelvjárási jellemzők, a nyelvi kontaktusok hatásai: kölcsönzés, kódváltás, pragmatikai sajátosságok); a magyar nyelv más változataihoz viszonyított különbségek. A szituatív (beszédhelyzethez igazodó) nyelvhasználat.*

A tanterv szerkezete szerint az 5–9. osztályban kerül sor a nyelvtani ismeretek átadására, s a 10–12. osztályban a stilisztika, a retorika, illetve a nyelvváltozatok és a nyelvi változatosság tanítása során nagyobb figyelem jut a hasznosítható nyelvészeti és nyelvhasználati ismeretek és készségek elsajátításának, illetve kialakításának és begyakorlásának.

Az új tanterv megjelenése magával vonta a neki megfelelő tankönyvek iránti igényt is. A régi tankönyvek elavult szemlélete helyett olyan tankönyvek készítése van folyamatban, melyek nemcsak az irodalmi nyelvváltozat és a grammatika oktatására fókuszálnak, hanem figyelembe veszik a nyelv változatosságát és a kárpátaljai magyar közösség valós nyelvállapotát, nyelvhasználatának jellemzőit is (lásd pl. Kótyuk 2005; Beregszászi 2010).

Sajnálatos, és az ukrainai állami oktatáspolitikai tervezetlenségét és kiszámíthatatlanságát, vagyis az elgondolt oktatástervezési lépések megvalósításának nehézségeit jelzi, hogy a 12 osztályos rendszerre való áttérés nem fejeződött be az országban. 2010 nyarán ugyanis a parlament megszavazta a 11 osztályos képzéshez való visszatérést, ami a gyakorlatban, a kárpátaljai magyar iskolák gyakorlatában is, egy új, egy tanévre érvényes anyanyelvi tanterv bevezetését eredményezte, amely gyakorlatilag összevonni volt kénytelen a korábban két tanévre tervezett, a szociolingvisztika és a retorika tárgykörében mozgó tananyagot (Cserniczkó, Beregszászi, Braun és Hnatik-Riskó 2010).

Az új ideológia és szemlélet tantervi kodifikálása után következő oktatástervezési, tantárgy-pedagógiai lépés a fentebb megfogalmazott elméleti tételeknek a gyakorlatba ültetése. Ennek egy lehetséges módját példázzák az alábbi feladatok, melyek a kárpátaljai magyar iskolák számára készült új 10. osztályos *Magyar nyelv* tankönyvből valók (lásd Beregszászi 2010).

Korábban a helyi magyar iskolák számára készült magyar nyelv tankönyvek vagy mélyen hallgattak a kárpátaljai magyar nyelvhasználat jellegzetességeiről, vagy stigmatizálták azokat. A szemléletváltásnak a gyakorlatban való megjelenését mutatja a jellegzetesen kárpátaljai nyelvi, nyelvkörnyezettani (pl. kétnyelvűségi hatásból eredő) tényekre és a nyelvi változatosság tudomásul vételére épülő elmélet és hozzá kapcsolódó feladatok megjelenése a tankönyvekben.

Feladatok a 10. osztály számára készült *Stilisztika* tankönyvből:

1. *A nyelvi változatosság tényének és a kommunikatív kompetencia létének elfogadása*
- Alkossátok meg azokat a beszédszituációkat (megnevezve a szituáció elemeit), amelyekben helyénvalóak a következő köszönési és megszólítási formulák: *Jó reggelt kívánok, doktor úr! Jó reggelt, drágám! Jó reggelt, gyerekek! Viszlát! Pá, édesem! Na húztam, csá!*
 - Válasszatok egy részletet Gárdonyi Géza Egri csillagok című regényéből, és mondjátok el a részlet tartalmát a következő beszédszituációkban:
*irodalmi szakkörön beszéltek a regényről osztálytársaitoknak,
 filmrendezőként a választott jelenetben játszó színészeknek,
 a barátainak és kötetlen beszélgetés keretében.*
 Figyeljétek meg, hogyan változik a tartalom nyelvi megformáltsága, hogyan változik a stílus a beszédhelyzetnek megfelelően!
2. *A kárpátaljai magyar nyelvhasználat jellegzetességeinek figyelembevétele*
- Vizsgáljátok meg saját családotok névhasználatát! Írjátok le édesapátok és édesanyátok nevét, édesanyátok leánykori nevét, a saját nevetek teljes formáját magyarul és ukránul, majd figyeljétek meg rajtuk a kárpátaljai magyar névhasználat sajátosságait!
 - Készítsetek táblázatot arról, hogy szólítják édesapátokat, édesanyátokat, esetleg a veletek élő nagyszületeket: *munkahelyi főnökeik, beosztottjaik, munkatársaik, szomszédai, barátaik, és hogyan szólítják meg őket idegenek?*
 - Képzelteteket el és játsszatok el egy olyan párbeszédet, amely során egy kárpátaljai magyar beszélget egy Magyarországról ide látogatott magyarral! A mellékelt szöszedetből illesszétek be a szavakat a párbeszédbe odaillo módon! Mi alapján döntöttetek?
Paszport, göngyöleg, bánka, útlevel, elektricska, intercity vonat, májka, köjál.
 - A helyi magyar sajtótermékekből gyűjtsetek olyan szavakat és kifejezéseket, amelyek Magyarországon nem használatosak, de a kárpátaljai magyar nyelvben igen! (pl. *hrivnya, gyermekintézmény 'óvoda', 'iskola' jelentésben*)
 - Vegyétek kezetekbe a Magyar Értelmező Kéziszótár 2003-ban megjelent második, átdolgozott kiadását, amely már kárpátaljai magyar szavakat is tartalmaz! Nézzetek utána, mit jelentenek a kárpátaljai magyarban és mit a magyarországi magyar nyelvben a következő szavak: *bíró, felszámol, beteglap, csenget.*
 - Olvassátok el figyelmesen a kódváltás típusait bemutató tizenkét példát! Majd saját, illetve környezetetek nyelvhasználatát véve alapul, mondjatok ti is példákat a kódváltásra a kárpátaljai magyar beszélt nyelvből!
 - Képzelteteket el egy olyan beszédszituációt, melyben kódváltásra kerülhet sor a beszélgetés során! Nevezzétek meg a szituáció elemeit, majd játsszatok is el a jelenetet!
 - Házi feladatként figyeljétek meg lakóhelyeteken az emberek nyelvhasználatát! Milyen a kétnyelvűség hatásaként jelen lévő nyelvhasználati jelenségekre tudtok példát gyűjteni a környezetetekben elhangzó beszélgetéseket figyelve? Írjátok le a hallott példákat!
 - Képzelteteket el és játsszatok el az alábbi beszédhelyzeteket, amelyeknek kárpátaljai magyarok a szereplői. A beszédpartnerek megszólalásaiban használjatok helyi

nyelvi jellegzetességeket, nyelvjárási vagy kétnyelvűségi jelenségeket odaillő módon:

- *a beregszászi piacon egy öreg, falusi nénitől zöldséget vásároltok,*
- *valamilyen hivatalos ügyben egy hivatalnoknál jártok (mind a ketten beszéltek magyarul),*
- *magyarul is tudó ukrán barátoddal találkozol és beszélgettek a tegnapi buliról.*

Válogassatok a szöszedetből!

Paszport, csókolom, viszont látásra, privet, ugorka, szprávká, kopek, málé, csajok, szétszűszás, tudnák hozni magának, legyen szíves, tessék szíves lenni

A nem standard nyelvi elemek esetében mindig nevezétek meg standard változatukat, illetve azt, milyen más szituációban kellene a standard változatot használni!

- Olvassátok el a szöveggyűjteményből *A kisebbségi nyelvek megtartásának alapvető feltételei című írást*, mely a kárpátaljai magyar kisebbség nyelvi helyzetéről szól! Majd foglaljátok össze írásban, milyen feltételei vannak egy kisebbségi nyelv megmaradásának!
- Készítsetek egy legalább öt pontból álló törvénytervezetet, mely a saját lakóhelyetek nyelvhasználati jogait szabályozná!
- A szöveggyűjteményben megtaláljátok a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola kétnyelvű hivatalos leckeönyvének első oldalait. Ennek a kétnyelvű dokumentumnak a mintájára készítsétek el iskolátok kétnyelvű diákigazolványának mintáját!
- Végezzetek terepszemlét lakóhelyeteken, gyűjtsétek össze, milyen közterületi tájékoztató és figyelmeztető feliratok találhatóak a környezetetekben! Amennyiben a felirat vagy tábla csak ukrán vagy csak magyar nyelvű, készítsétek el másik nyelvű változatát! Majd készítsétek el két nyelven azokat a táblákat (jeleket, ábrákat, képeket is használhattok), amelyek szerintetek hiányoznak lakóhelyetek közterületeiről!

A tanterv és a tankönyvek kínálta lehetőségek gyakorlatba való átültetése a szemléletváltás folyamatának leglényegesebb része. Ez azonban már nem a nyelvészek feladata. Sok múlik a gyakorló magyartanárok hozzáállásán, nyelvészeti és tantárgy-pedagógiai felkészültségén. Az pedig a pedagógusképzés és -továbbképzés feladata, hogy ezek a szakmai feltételek meglegyenek. Az additív szemlélet megvalósulását a gyakorlatban az alkalmazott funkcionalitás, vagyis a következő tantárgy-pedagógiai axiómák segítik, illetve teszik lehetővé, melyek a tanárképzés és -továbbképzés során jutnak el a hasznosulásig:

- minden nyelvváltozatnak megvan a szerepe és helye az életben, és ennek a megtanítása, tudatosítása az iskola feladata,
- nem helyénvaló az iskolában az egyes (alacsonyabb ptesztízű) változatok lerombolása, elfelejtetése,
- az iskola feladata a kommunikációs képességek *továbbfejlesztése*, a szituatív nyelvhasználat képességének kialakítása,

- az anyanyelvi nevelésnek *nem lehet célja* a tanulók alapnyelvének kiirtása, lerombolása, nem a *helyett*, hanem a *mellé* tanítja a standard változatot,
- az élőbeszéd továbbfejlesztése azt is jelenti, hogy megtanítjuk azt, hogyan lehet a mindennapokban ránk váró kommunikációs szerepeket céljainknak megfelelően verbálisan (is) megoldani,
- mindebből egyenesen következik, hogy minden nyelvváltozatnak, stílusrétegnek, nyelvi elemnek megvan a maga használati köre, azt kell tudnunk csupán, mi, hol, mikor helyénvaló,
- a társasnyelvészeti szemléletet, illetve a kontrasztív módszert nemcsak azokon az órákon kell alkalmaznunk, ahol a nyelv és társadalom kapcsolatáról, a nyelvi változatosságról, a nyelvjárásokról és azok értékeiről esik szó, hanem *minden nap, valamennyi órá*n.

Ennek a nyelvhasználati képességnek a kialakításán és fejlesztésén kell fáradoznia az iskolai anyanyelvi nevelésnek. A kárpátaljai magyarnyelv-oktatásnak az kell legyen a célja, hogy az iskolából kikerülőк nyelvhasználatuk automatikusan igazodjék a beszédhelyzethez.

Nem véletlen tehát, hogy a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán az anyanyelv különböző változatai használatának helyénvalóságára oktatjuk a hallgatókat; arra, hogy minden nyelvváltozatnak megvan a szerepe és helye, és az iskola feladata ennek a helynek a megtanítása, nem pedig az egyes változatok lerombolása, elfelejtése. Azt, hogy a jövő pedagógusai ezt a szemléletet a magukévá tegyék, azzal is megpróbáljuk segíteni, hogy korszerű nyelvészeti és tantárgy-pedagógiai alapismertekkel vétezzük fel őket.

Mindenekelőtt világossá kell tennünk, hogy az iskolai magyarórákon *nem általában „A” MAGYAR NYELV grammatikáját tanítjuk*, illetve tanuljuk (hiszen tudjuk: nem is létezik általában vett nyelv, minden nyelv nyelvváltozatok összessége), *hanem a magyar nyelv standard változatának (vagy ahogyan az iskolai tankönyvek és tantervek nevezik: az irodalmi és köznyelvnek) a normáit közvetítjük* tanítványaink felé. Ami tehát nem egyezik a standard normával, éppúgy lehet helyes, szabályos és jó magyarul, csak épp nem a standard nyelvváltozat szabályai szerint. A mi feladatunk pont az, hogy felhívjuk a standard és nem-standard nyelvváltozatok közötti különbségekre a figyelmet, és tudatosítsuk, melyik nyelvi elem tartozik az egyik s melyik a másik változathoz, melyik nyelvi jelenség használható az egyes beszédhelyzetekben; ám egyetlen pillanatra sem feledkezhetünk meg arról, hogy mindezt nem felszerelő (szubtraktív), hanem hozzáadó (additív) szemléletben tegyük, tanulóink nyelvhasználatának megbélyegzése nélkül (vö. Beregszászi és Csernicskó 2007a, 2007b; Beregszászi 2009).

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán a magyar szakos tanárképzésben a nyelvészeti diszciplínának, valamint *Az anyanyelv oktatásának módszertana* című tárgy oktatása a fentebb megfogalmazott elvek és elméleti tételek mentén folyik (vö. Beregszászi és Csernicskó szerk. 2008). Ezt példázzák az alábbi államvizsgatételek (BA és MA szint), amelyekben a gyakorlatban is megjelennek a fentebb megfogalmazott módszertani alaptételek.

**ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІМ. Ф. РАКОЦІ ІІ
II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA
ДЕРЖАВНИЙ ІСПИТ / ÁLLAMVIZSGA, BA**

- Специальність / Szak: 6.010100 „Педагогіка і методика середньої освіти. Мова та література (угорська)”
- Навчальний предмет / Tantárgy: Угорська мова, література з методикою викладання

No 2. sz. vizsgatétel

- 1. Az anyanyelvi nevelés módszertani elvei. Az anyanyelv oktatásának additív, illetve szubtraktív lehetősége. A hozzáadó szemlélet és a kontrasztív módszer szükségessége és helyénvalósága a kárpátaljai magyar iskolákban. A nyelvjárási jelenségek és a kontaktushatások megközelítése az oktatás során.
- 2. A magyar beszédhangok egymásra hatása a beszédben (hangrendi harmónia, illeszkedés, hasonulás, összeolvadás stb.).
- 3. A magyar nyelvű vallásos irodalom kialakulásának társadalmi szükségszerűsége. Az Ómagyar Mária-siralom, a Margit-legenda, a Ferenc-legenda. Az első Bibliafordítások.

**ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІМ. Ф. РАКОЦІ ІІ
II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA
ДЕРЖАВНИЙ ІСПИТ / ÁLLAMVIZSGA, MA**

- Напря́м, спе́ціальність / Szak, szakirány: 0101 Педагогічна освіта. 7.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (угорська) / Magyar nyelv és irodalom
- Мовознавство та угорська мова з методикою викладання (Загальне мовознавство, соціолінгвістика)

No 11. sz. vizsgatétel

- 1. A nyelv változatossága és változása. A nyelvek és nyelvváltozatok virtuális egyenlősége és aktuális egyenlőtlensége.
- 2. A nyelv szerepe az identitás alakulásában. A nyelvhasználat joga. Nyelvmegtartás és nyelvcseré fogalma. Készítsen egy óravázlat-tervezetet, melyben a fenti fogalmakat magyarázza feladatok segítségével a 11. osztályban!

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség megalakulása óta kiemelt kérdéskörként foglalkozik a kárpátaljai magyar iskolában tanító tanárok szakmai továbbképzésével, például éves rendszerességgel a Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia keretein belül. A Hodinka Intézet és a Magyar Tanszék munkatársai ezen kívül előadásokat tartanak rendszeresen Ungváron a Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet szervezte módszertani kurzusokon is. Ezekben a szakmai találkozókban a kárpátaljai magyar szakos társadalmat leginkább érintő és érdeklő kérdések kerülnek megbeszélésre. Az alábbi, az említett szakmai továbbképzéseken elhangzott előadások címei is mutatják azt a szemléletbeli irányt és problémafelvető igényt, amelyet a kárpátaljai magyar pedagógustársadalom felé közvetítünk az anyanyelv oktatásának vonatkozásában.

- *Nyelvhasználatunkról: az oktatásban hasznosítható módon.* Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia – 2009. Beregszász (Csernicskó István)
- *Az ukrainai kisebbségi oktatás és a nyelvpolitika kapcsolata.* Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia – 2009. Beregszász (Csernicskó István)
- *A hivatali magyar nyelv és a hivatalos nyelvhasználat Ukrajnában: jogok és lehetőségek.* Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia – 2009. Beregszász (Csernicskó István)
- *Érvek az anyanyelven (domináns nyelven) folyó oktatás mellett.* Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia – 2009. Beregszász (Csernicskó István)
- *Kommunikáció-központú anyanyelvtanítás a gyakorlatban.* Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia – 2008. Beregszász (Karmacsi Zoltán)
- *Nyelvtudományi kiadványok, publikációk Kárpátalján (1990–2008).* Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia – 2009. Beregszász (Karmacsi Zoltán)
- *Anyanyelvi oktatásunk és a hozzáadó (additív) szemlélet: az új (2005-ös) magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek.* Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet – 2009. Ungvár (Beregszászi Anikó)
- *A stílisztika oktatásának tantárgy-pedagógiája.* Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia – 2009. Beregszász (Beregszászi Anikó)

A szemléletváltás utolsó, de nem kevésbé fontos összetevője a folytonosságot biztosító tudományos utánpótlás nevelése. A Rákóczi Főiskolának elvitathatatlan eredményei vannak ezen a téren. Mi sem mutatja ezt szemléletesebben, mint hogy a Hodinka Antal Intézet mind a négy kutatója a KMF végzőse, jelenlegi doktorandusz: Karmacsi Zoltán a kétnyelvű környezetben folyó nyelvelsajátítás kérdésével, a kétnyelvű gyermek beszédének vizsgálatával, Márku Anita a kárpátaljai magyarok kódváltási szokásainak vizsgálatával, Molnár D. István a kárpátaljai magyarság demográfiai mutatóinak változásával és alakulásával, Hires-László Kornélia pedig a helyi magyar közösség identitásának kérdésével foglalkozik kutatási témaként.

A tudományos utánpótlás nevelésének fő bázisa a főiskola keretein belül működő Zrínyi Ilona Kárpátaljai Magyar Szakkollégium is, ahol számos nyelvészeti tárgyú kutatás is folyt és folyik, a kollégium végzősei doktori képzésekben folytatják tanulmányaikat, témáik szervesen illeszkednek a kárpátaljai magyar közösség nyelvi tervezési céljaihoz.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, annak Hodinka Antal Intézetében, valamint Magyar Tanszéki Csoportjában folyó tudományos kutatások és oktatási tevékenység, az iskolákban folyó anyanyelv-oktatási reform azt a hosszabb távú nyelvtervezési célt szolgálja, hogy a helyi magyar közösség a jövőben is megőrizze identitását, anyanyelvét és kultúráját, aminek egyik feltétele az anyanyelv eredményes használata. Ezért oktatási célunk, hogy váljon a tanulók kommunikatív kompetenciájának szerves részévé a beszédhelyzethez automatikusan igazodó (szóbeli és írásbeli) nyelvhasználat képessége, mert a mindennapi eredményes kommunikáció feltétele a nyelvhasználat közbeni alakulása és alakításának képessége.

Kontra Miklós (2010) írja, hogy „...lehet hasznos nyelvészetet is művelni”, hogy a nyelvészeti kutatások közösségileg hasznosíthatók és hasznosítandók. A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés keretein belül ennek megvalósítására és igazolására törekszünk.

IRODALOM

- Beregszászi Anikó (2002): *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok*. PhD-értekezés. Budapest, kézirat.
- (2004): Anyanyelvoktatásunk hatékonyságáról. In: Beregszászi Anikó – Csernicskó István (szerk.): *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Beregszász: PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, pp. 79–97.
- (2009): Anyanyelv-oktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek. In: Karmacsai Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint, pp. 20–25.
- (2010): *Magyar nyelv – 10. osztály. Stilisztika*. Csernyivci: Bukrek.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István (1996): A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyar nyelvtankönyvekben. In: Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, pp. 29–38.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó (2001): *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István (2004a): Egy új iskolatípus mint társadalmi és nyelvi strukturáló tényező? *Magyar Nyelv* 100/2, pp. 195–203.
- (2004b): *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*. Ungvár: PoliPrint.
- (2007a): A kárpátaljai magyar nyelvjárások és az iskola: elméleti és módszertani kérdések. *Acta Beregsasiensis* 2007/1, pp. 44–62.
- (2007b): A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról. In: Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *Hiába repül sz te akárhová. Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*. Ungvár: PoliPrint.
- (2008, szerk.): *Államvizsgaprogram a magyar szakos BSc képzés számára*. Ungvár: PoliPrint Kft.; Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Beregszászi Anikó – Papp Richárd (2005, szerk.): *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok*. Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet; Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010): *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján*. Ungvár: Poliprint.
- Csernicskó István – Beregszászi Anikó – Braun Éva – Hnatik-Riskó Márta (2010): *Magyar nyelv tanterv. 11. osztály*. Kijev: Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.
- Csernicskó István (1996): Hogyan tehetjük hatékonyabbá az anyanyelvi oktatást Kárpátalján. *Közoktatás* 1996/2: pp. 12–13.
- (1998): A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján). Budapest: Osiris.
- (2004): A kárpátaljai magyar beszélt nyelv tudományos vizsgálata: előzetes egy most induló kutatás anyagából. In: Beregszászi Anikó – Csernicskó István: *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*. Ungvár: PoliPrint, pp. 174–177.
- (2005): Kárpátaljai magyar beszélt nyelvi vizsgálatok: előzetes a Kárpátaljai Magyar hanganyagtár adatbázisából. In: Beregszászi Anikó – Papp Richárd (szerk.): *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok*. Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet; Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, pp. 101–114.
- (2006): Határon túli magyar élőnyelvi kutatások, támogatáspolitikai és magyar–magyar tudományos együttműködés. In: Berényi Dénes (szerk.): *Tudományos konferencia az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság megalakulásának 10 éves évfordulója alkalmából*. Budapest: Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, pp. 123–132.

- (2003, szerk.): *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- (2010, szerk.): *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Budapest – Beregszász: PoliPrint.
- Csernicskó István – Márku Anita (2007, szerk.): *Hiába repülsz te akárhová... Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*. Ungvár: PoliPrint.
- Csernicskó István – Hires-László Kornélia – Márku Anita (2008, szerk.): *„Hogy a magyarság ne vesszen el nyomtalanul ezen a vidéken”. A kárpátaljai magyarság 20. századi története és mai helyzete mélyinterjúk tükrében*. Ungvár: Poliprint.
- Karmacsí Zoltán (2007): *Kétnyelvűség és nyelvsajátítás*. Ungvár: Poliprint.
- Karmacsí Zoltán – Márku Anita (2009, szerk.): *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint.
- Kontra Miklós (2010): *Hasznos nyelvészet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Kótyuk István (2005): *Magyar nyelv. 5. osztály*. Csernyivci: Bukrek.
- Kótyuk István és mtsai (2005a): *Irodalom 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára*. Csernyivci: Bukrek.
- (2005b): *Magyar nyelv 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára*. Csernyivci: Bukrek.
- Márku Anita (2008): *Érvényes történetek. Nyelvválasztási és kódváltási kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar fiatalok körében*. Ungvár – Beregszász: Poliprint.
- Molnár József – Molnár D. István (2005): *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: Poliprint.
- Orosz Ildikó (2005): *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján*. Ungvár: PoliPrint.

TINTA KÖNYVKIADÓ

EÖRY VILMA (FŐSZERK.)

MAGYAR ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR DIÁKOKNAK

912 oldal, 2990 Ft

A *Magyar értelmező szótár diákoknak* egynyelvű szómagyarázó szótár, amely elsősorban 10–15 éves tanulók számára készült. A szótárban megmagyarázott szavak között nyelvünk mindennapi szavai mellett szép számmal találunk elavult, régi és új, napjainkban keletkezett szavakat is. A régi szavak közül jó néhány megtalálható klasszikus, kötelező olvasmányként is szereplő irodalmi művekben. A szócikkek megadják a szavak jelentéseit és jelentésárnyalatait, megmutatják gyakoriságukat, és feltűntetik stilisztikai értéküket. A szótár anyanyelvi oktatásban való felhasználhatóságát nagymértékben növeli, hogy összes szavának minden jelentéséhez példamondat kapcsolódik.

A *Magyar értelmező szótár diákoknak* 16 000 címszót, 40 000 jelentést, 55 000 példamondatot és 500 irodalmi idézetet tartalmaz. A szótárt a 2011-es Budapesti Nemzetközi Könyvfesztiválon Budai-díjjal tüntették ki.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.; Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

A kicsinyítő képzők az angolban

Diminutives in English

Diminutives represent a very interesting and productive part of many languages. The term itself used in morphology refers to an affix added to a word to convey the meaning 'small', used literally or metaphorically, such as a quality named, intimacy, affection, endearment or informality. Sometimes in English it also marks the off-spring of animals, female gender, resemblance or imitation.

The primary aim of this paper is to analyse the properties of English diminutives in terms of their origin, their meanings, their change of meaning during the diachronic development of English and their use mainly in informal register and the different dialects of English. Furthermore, it sets out to explore how the seemingly distinct meanings of the diminutive are related to one another. Following cognitive linguists, such as Taylor (2003: 170–176) and Green and Evans (2006: 28–31), I suggest that the different meanings of the diminutive are motivated by its central, prototypical meaning, i.e. smallness and a metonymy/metaphor with experiential bases in our conceptual system. Hence, it exhibits degrees of family resemblance with a central and some more peripheral members.

1. Bevezetés

A kicsinyítő képzők a nyelvek többségében rendkívül érdekes nyelvi anyagot képviselnek, és nagy részük a főnévképzők igen gyakori fajtái közé tartozik. Elemzésük aktualitását az adja, hogy bizonyos nyelvekben, mint például a magyarban a kevésbé választékos társalgási nyelvben, különösen a médiában és a diáknyelvben manapság a kicsinyítő képzők egyfajta elharapózásának lehetünk tanúi. Gondoljunk csak az olyan példákra, mint *meGLEPcsi*, *burgi*, *sali*, *mobcsi*, *depi*, *feszko*, *progi*, *telcsizni* és *fürcsizni* stb.

A magyar nyelvtől eltérően az angol nem rendelkezik olyan sok termékeny kicsinyítő képzővel, jóllehet az angol nyelv legtöbb dialektusában, például a skót, az ausztrál és az új-zélandi angolban szép számmal fordulnak elő. Némely kicsinyítő képző azonban a kevésbé választékos angol köznyelvben – így a brit angolban is – terjedni látszik, és bizonyos csoportnyelveknek, például az egyetemi diáknyelvnek a sajátosságai közé tartozik. Ennek illusztrálására szolgáljon a következő néhány példa: *-ie/y*: *druggie* (a habitual user of drugs ~ drogos), *hanky* (handkerchief ~ zsepi); *-er*: *footer* (football ~ foci) vagy *-ers*: *bullers* (bulldogs ~ az egyetemi rendőrség Oxfordban), *Jaggers* (Jesus College ~ főiskola Oxfordban) és *Divvers* (Divinity Honours Moderations), amely szintén az oxfordi egyetemi diáknyelvben egy vizsgára utal. Hasonlóképpen fellelhető némely új kicsinyítő képzős származék a brit médiában is,

például tulajdonnevek névváltozatai: *Beckers* (David Beckham), *Fergie* (Sarah Ferguson) vagy *Macca* (Paul McCartney).

Mindazonáltal még az olyan széles körben használt angol leíró nyelvtanok, mint például Quirk és munkatársai *A Comprehensive Grammar of the English Language* (1985) és Huddleston és Pullum *The Cambridge Grammar of the English Language* (2002) című nyelvtankönyvei sem szentelnek túl sok figyelmet a kicsinyítő képzőknek, sőt mi több, eltérő megközelítésben vizsgálják őket. Quirk és társai (1985) két különböző fejezetben foglalkoznak velük: egyrészt a főnévképzők között említik pl. az *-ette*, *-let* és *-ling* képzőket, utalva a jelentésre (*-ette*: kicsinyítés, utáztat, nőneműség jelölője, *-let*: kicsinyítés, *-ling*: állatok kicsinyeinek jelölése, megvetés) (1985: 1549); az *-ie/y*, *-a/za*, *-o*, *-er* és *-s* képzők pedig az informalitás, familiaritás jelölésére szolgáló csonkított tövekhez járuló képzőknél szerepelnek, ahol a szerzők kiemelik a képzők bizalmaskodó, kedveskedő színezetét és azt, hogy ezek a képzők gyakran az egy csoporthoz (pl. család, iskola stb.) való tartozás érzésének megnyilvánulási formái (1985: 1584). Ezzel szemben Huddleston és Pullum (2002) a fent említett összes képzőt az értékelő morfológia (evaluative morphology) fejezetben a kicsinyítő képzők (diminutives) című alfejezetben együtt tárgyalja (2002: 1677–1678).

Az alapszó szófaját tekintetve a legtöbb nyelvhez hasonlóan az angol kicsinyítő képzők is elsősorban főnevekhez (tulajdonnevekhez és köznevekhez, pl. *Johnny*, *booklet*) járulnak, de néhányat mellékneveken (pl. *sickish*) s bár ritkán, de más szófajokon, például igéken (pl. *nibble*) és számneveken (pl. *tennish*) is megtalálhatunk. Megjegyzendő, hogy kicsinyítés, becézés az angolban a képzők mellett elvonással is képezhető, egyrészt önállóan (*Bess* ← *Elizabeth*, *Tony* ← *Anthony*), másrészt köznevek csonkított tövéhez (*hanky* ← *handkerchief*, *brolly* ← *umbrella*), vagy csonkított tulajdonnévhez járuló képzőkkel, pl. *Brittters* (Britney Spears) és *Bodder* (Bodleian Library).

Ami a kicsinyítő képzők morfológiáját illeti, az angolban is számos alakjuk van. Ezek részben angol-szász eredetűek, mint például *-lock* (hillock), *-en* (kitten), *-er* (footer), *-ish* (blueish) vagy *-o* (fatsó); részben pedig más nyelvekből kölcsönözték őket, mint például *-ie/y* (doggie), *-let* (piglet), *-ling* (duckling), *-cle* (particle), *-rel* (cockerel) és *-ette* (kitchenette) stb. Úgy tűnik azonban, hogy jó néhányuk a mai angolban visszaszorulóban van mint szóképzési mód, és némelyik bizonyos jelentésváltozáson ment át az angol nyelv diakronikus fejlődése során.

Mint a fent említett néhány példa is mutatja, a kicsinyítő képzők az alapszóhoz viszonyított kisebb mértéket fejezik ki, szó szerint vagy metaforikusan értelmezve. Sokszor kedveskedő, bizalmaskodó hangulatú, becéző származékot alkotnak, de olykor rosszálló, lekicsinylő, gúnyos színezetük is lehet. Némely esetben a tulajdonság kisebb mértékét, fokát fejezik ki, valamint hasonlóságra is utalhatnak (Quirk és társai 1985: 1584, Huddleston és Pullum 2002: 1677, Mayor 2009: 472, www.en.wikipedia.org/wiki/Diminutive).

A jelen tanulmány megírását két dolog motiválta. Egyrészt úgy találtam, hogy az említett leíró nyelvtanok azon túl, hogy különböző megközelítésben és csak érintőlegesen vizsgálják az angol kicsinyítő képzőket, az egyes képzőkhöz pusztán a felsorolás szintjén említenek néhány példát. Így a tanulmány egyik célja, hogy részletesebben elemezze a kicsinyítő képzők sajátosságait, például az egyes képzők eredetét, jelenté-

seit, az angol nyelv diakronikus fejlődése során bekövetkezett jelentéstani változásait és regiszterbeli használatát, valamint arra is rámutasson, hogy az angol nyelv mely dialektusából származnak a felsorolt példák.

Másrészt felmerült a kérdés, hogy a kicsinyítő képzők szerzteágazó jelentései között lehetne-e valamilyen összefüggéseket találni. Ennek megfelelően a tanulmány másik célja annak feltárása, hogyan lehetne egységes keretben tárgyalni őket, és hogy a látószólag különböző jelentései hogyan kapcsolódnak egymáshoz. Elemzésük kapcsán azt a kognitív nyelvészek által képviselt nézetet (pl. Taylor 2003, Evans és Green 2006) szándékozom alátámasztani, hogy az emberi kategóriákhoz hasonlóan a különböző nyelvek bizonyos nyelvészeti kategóriái, így a kicsinyítő képzők jelentései is prototípus köré szerveződő, világosan le nem határolható, elmosódó körvonalú, ún. 'fuzzy' csoportokat alkotnak, és közöttük ún. *családi hasonlóság* (family resemblance) lép fel. Megjegyzendő, hogy a fent említett szerzők az olasz nyelvnek a kicsinyítő képzőit elemezték kognitív megközelítésben. Annak, hogy Taylor, Evans és Green angol anyanyelvű létükre nem az angol kicsinyítő képzőket elemezték, valószínűleg az lehetett az oka, hogy az olasz nyelv – az angollal szemben – sokkal gazdagabb termékeny kicsinyítő képzőkben.

Elemzésem során célszerűnek tartottam zárójelben megadni a példák angol definícióját, egyrészt mert nagyon gyakran szerepel bennük a 'small' (kicsi), 'young' (fiatal) vagy 'unimportant' (jelentéktelen) stb. szó, ezzel is alátámasztva a képző jelentését, másrészt mert sokszor nehéz megtalálni a hasonló színezetű magyar megfelelőt. A definíciók főként a *Longman Dictionary of Contemporary English* (2009) című szótárból származnak, a magyar megfelelők megadásához az *Angol–magyar nagyszótárt* (1998) hívtam segítségül.

2. Az angol kicsinyítő képzők sajátosságai

Ami az angol kicsinyítő képzők eredetét illeti, ahogyan már említettem, részben angol-szász eredetűek, részben más nyelvekből származnak. Elsőként vegyük szemügyre az angol-szász eredetű kicsinyítő képzőket: *-ock* (*hillock*), *-n/-en* (*kitten*), *-o* (*garbo*), *-a/za* (*Macca, Chazza*), *-er* (*fresher*), *-s(y)* (*Betsy*), *-ers/-ster* (*Britters*), *-ish* (*blueish*) és *-le* (*pebble*). Néhány közülük már egyáltalán nem termékeny a mai angolban és sokszor el is vesztette kicsinyítő jelentését, míg a gyakoribbak nagyon informális, bizalmaskodó, familiáris színezetűek (vö. Quirk és társai 1985: 1584; Huddleston és Pullum 2002: 1677–1678; www.en.wikipedia.org/wiki/Diminutive).

Az *-ock* valaha nagyon termékeny kicsinyítő képző volt. Az óangol alakja *-oc*, *-uc* volt, mint például *bulluc* BULLOCK (young male cow that cannot breed ~ ökör, tulok) vagy *hassoc* HASSOCK (a small cushion for kneeling on in a church ~ kis térdeplőpárna templomban). Számuk a közép-angolban és azt követően jelentősen gyarapodott, ennek illusztrálására szolgál például *HILLOCK* (a little hill ~ dombocska) és *PADDOCK* (a small enclosure or field of grassland, especially for horses; an area of an automobile racetrack where cars are prepared before a race ~ bekerített föld, legelő; 'bokszt' autóversenyeken). Sajátos skót származékai is fellelhetők, mint pl. a *bittock* és *lassock* köznevek és a *Bessock* és *Jamock* tulajdonnevek. A viszonylag új keletű *mullock* szó (waste rock from which gold, other minerals or other valuable material, for example opal has been extracted), az óangol *myl* ~ 'dust'-ból származik. Ez a származék először

az ausztrál angolban jelent meg a 19. században, és az aranybányában található 'meddő kőzet'-re utal, ahol a képző láthatólag elvesztette eredeti kicsinyítő jelentését. (vö. Onions 1966: 622)

Egykor az *-en* is gyakori képző volt, főleg kicsinyítés jelentésben, különösen állatok nevében fordult elő, mint ahogy ezt az óangol *ċȳcen* CHICKEN (young fowl ~ csibe), a késői középső-angol *kitoun* KITTEN (young cat ~ kismacska), vagy *mæġden* MAIDEN (girl, young woman ~ lány) példázza. Néhány esetben az *-en* el is tűnt, mint pl. *chick* (óangol *ċȳcen*), *maid* (óangol *mæġden*) vagy *eve* (középső-angol *even*) esetében (vö. Onions 1966: 331). Érdekes módon az *-en* szuffixum az óangolban a nőnem jelölője is volt, pl. *biren* (she-bear ~ nöstény medve), *gyden* (goddess ~ istennő) és *vixen* (she-fox ~ nöstény róka), amelyek közül a mai angolban csak az utolsó maradt fenn (vö. Onions 1966: 311).

Mint már említettem, Huddleston és Pullum (2002: 1678) a kicsinyítő képzők között tárgyalja az *-o*, *-a/za*, *-er* és *-s* képzőket is, amelyek köznyelvi elvonásokban fordulnak elő, és fizikai értelemben nem igazán jelölnek kicsinyítést. A jelentésük megadásakor Quirk és társai (1985: 1584) is bizalmaskodó színezetüket és az egy csoporthoz (pl. család, iskola) való tartozás jelentőségét emelik ki. Az *-o* különösen gyakori az ausztrál angolban. Például: *arvo* (← afternoon), *birdo* (← bird-watcher), *servo* (← service station) vagy *smoko* (← a short, often informal, cigarette break taken during work or military duty, or any short break such as a rest or a coffee/tea break) (<http://www.lycos.com/info/australian-english.html>). Ez a képző az angolban általánosabban is használatos, pl. *aggro* (← aggravation, mob mischief), *ammo* (← ammunition) és *garbo* (← garbage collector) stb. Néhány informális brit angol kifejezésben is megtalálható, például *billyo*, amely elképzelhetetlenül nagy mennyiségre utal ('It rained like *billyo*'), *lie doggo* (in hiding and keeping quiet ~ meg sem nyikkan, lapít), *weirdo* (← a strange person), *wacko* (← an eccentric or irrational person), *muso* (← musician), *thicko* (← someone who is very stupid) *lingo* (← language) vagy *medico* (← medic). *A fatso* (← an insulting word for a fat person), a *politico* (← politician) és a *pinko* (← an insulting word for a Socialist) származékoknak negatív konnotációjuk van. Továbbá különösen az amerikai angolban keresztnévnek becézésére is szolgál, pl. *Jacko*, *Ricko* stb. Huddleston és Pullum (2002: 1678) szerint az *-o* képzőnek a használata a ritmus-sal kapcsolatos, valamint díszítő funkciója van, és érzelmi viszonyulást fejez ki.

A ritka *-a/za* képző majdnemhogy csak tulajdonnevekre korlátozódik. Az ausztrál angolban ez a képző főleg keresztnévben fordul elő, pl. Barry-ből *Bazza*, Karenből *Kazza* és Sharonból *Shazza* lesz (<http://www.lycos.com/info/australian-english.html>). Valószínűleg ennek hatására jelentek meg a 20. század végén a brit angolban is családneveknek olyan becézó változatai, mint *Macca* (Sir Paul McCartney, a Beatles együttes egykori tagja), *Gazza* (Paul Gascoigne, egykori futballjátékos) vagy *Prezza* (John Prescott, egykori brit miniszterelnök-helyettes). A *Private Eye* című brit satirikus magazin 2006. augusztus 4-i számában megjelent, *A szerelem hercegnője* című románcában Camilla, Cornwall hercegnője a férjét, Charles herceget *Chazza*-nak szólította, aki őt *Cammers* névvel illette (http://en.wikipedia.org/wiki/Oxford_”-er”). A *Macca* egyébként gyakori beceneve olyan személyeknek, akiknek a családneve a skót kelta (gael) Mac vagy Mc prefixummal kezdődik, a 'fia' jelentésben. A *MacDonalds* éttermeket Ausztráliában közismerten "Maccas"-nak nevezik (<http://en.wikipedia.org/wiki/Macca>).

Az *-er* képző gyakran fordul elő az angol magániskolák és egyetemek diáknyelvében. Általában olyan tőhöz kapcsolódik, amely sok esetben egy szó első (olykor önmagában is deformált) szótagja. Ennek illusztrálására szolgáljanak a következő példák: *bedder* (bedroom ~ háló), *bed-sitter* (bed-sitting room ~ garzonlakás), *Divvers* (Divinity Honours Moderations ~ oxfordi vizsga neve), *ekker* (exercise ~ tornagyakorlat), *footer* (football ~ foci), *fresher* (freshman ~ első éves egyetemi hallgató), *rugger*, *soccer* (Rugby/Association football ~ rögbi/futball), *Taggers* (Torpid races (boat races) ~ evezősverseny Oxfordban) és *Tosher* (unattached student at Oxford ~ kollégiumhoz nem tartozó diák) stb. Az *-er* képzőnek vannak tréfás, rövid életű származékai is, mint például *wagger pagger bagger* (waste paper basket ~ szemetes) (vö. Onions 1966: 323). Néhány esetben jelentésváltozásnak lehetünk tanúi, mint például a *bedder* származéknál, amely nem 'hálótermet' (bedroom), hanem a Cambridge-i és Durham-i egyetemen 'gondnokot' jelöl. (vö. en.wikipedia.org/wiki/Bedder). A Harrow School-ból származó kifejezések között szerepel *bluer* (blue blazer = dark blue sweater, white shirt, black tie, grey trousers and black shoe ~ egyenruha) és *yarder* (school yard ~ iskolaudvar). Egyéb, főleg az ausztrál angolban használt példák: *tucker* (AustralE food ~ kaja), *boner* (blunder, a spectacularly bad or embarrassing mistake ~ baki) vagy *brekker*, *breakker* or *brekkers* (breakfast ~ reggeli).

Az oxfordi egyetemi diáknyelvben az *-er/ers* képzős származékok nagyon gyakran jellegzetes helyeket, épületeket jelölnek. Ilyenek például: *Adders* (Addison's Walk, Magdalen College ~ gyalogút, sétány), *Bodder* (Bodleian Library ~ könyvtár); *Deepers* (the beer cellar of Lincoln College, officially "Deep Hall" ~ söröző); *the Giler* (the street St Giles'; St Giles' Café ~ utca, kávézó); *Jaggers* (Jesus College ~ főiskola); *Radder* (Radcliffe Camera ~ könyvtár); *Staggers* (St Stephen's House ~ Anglikán Teológiai Főiskola) és *Wuggers* (Worcester College ~ főiskola), stb. (vö. www.wapedia.mobi/en/Oxford_-er_-).

Mint az *Adders*, *Divvers* és *Taggers* szavak mutatják, az *-er* képző gyakran fordul elő az *-s* szuffixumhoz kapcsolódva. További példák: *preggers* (pregnant ~ terhes), *starkers* (not wearing any clothes, naked ~ pucéran), *bonkers* (totally crazy ~ dilinyós), *champers lshampers* (champagne ~ pezsgő), *Twickers* (the stadium at Twickenham in South West London ~ Twickenham stadion) vagy *Wimbers* (the annual lawn tennis championships at Wimbledon ~ wimbledoni teniszbajnokság).

Az *-er* + *-s* családnevekben is előfordul, mint például *Beckers* (David Beckham, futballjátékos), *Britters* (Britney Spears, amerikai énekesnő) vagy *Tollers* (az író J. R. R. Tolkiennek az oxfordi beceneve). *Pragger Wagger* pedig a walesi hercegi címnek a különböző viselőjére utal (http://en.wikipedia.org/wiki/Oxford_''-er''). Ezek a származékok különösen kedveltek a médiában.

Az *-ish* képző, az óangol *-isc*, az ófelnémet *-isc* mai alakja a 16. században jelent meg mellékneveken 'valamilyen tulajdonságot megközelítve' 'majdnem olyan, mint ~' jelentésben, először színneveken, pl. *blueish*, *reddish* és *whitish* stb. de később más mellékneveken is, mint pl. *coldish*, *largish*, *sickish*, *stupidish* és *youngish* stb., ahol a tulajdonság kisebb fokát, mértékét jelöli. Ugyanez a jelentés fedezhető fel, amikor az *-ish* képző számnévhez kapcsolódik: *tennish* 'körülbelül tíz' jelentésben (különösen időre vagy korra vonatkozólag): 'about ten o'clock ~ kb. tízkor', 'about ten years old ~ kb. tíz éves' (vö. Onions 1966: 486). Az *-ish* képző főnévhez járulva sokszor pejoratív ér-

telmü melléknevet képez ‘némiképp hasonlít valamihez’ jelentésben. A fentieket illusztrálják a következő származékok: *boyish* (looks or behaves like a boy ~ fiús), *brutish* (resembling a beast; showing lack of human sensibility ~ állatias), *sheepish* (resembling a sheep in meekness, stupidity, or timidity ~ málé, mafla) és *waspish* (resembling a wasp in behaviour, easily irritated or annoyed; resembling a wasp in form ~ fullánkos természetű; darázsderekű) stb. (vö. Huddleston és Pullum 2002: 1677).

Főnévhez járulva az *-le* képzőnek is lehet kicsinyítő jelentése, mint pl. a *pebble* (a small smooth stone found especially on a beach or on the bottom of a river ~ kavics), *puddle* (a small shallow pool of liquid ~ tócsa) vagy *thimble* (a small metal or plastic cap used to protect your finger when you are sewing ~ gyűszű) esetében. Igékhez kapcsolódva olykor kicsinyítő jelentést kap, mint pl. *nibble* (eat small amounts of food by taking very small bites ~ harapdál), olykor a kicsiny mérték metaforikus kiterjesztését jelöli, pl. *squabble*, *quibble* (argue about something unimportant or some small, unimportant details in a petty manner ~ cívódik, perlekedik valami jelentéktelen dolgon, kisstíliú módon). Bizonyos esetben az *-le* képző gyakoriságát jelentést kölcsönöz az igének, és elaprózott, ismétlődő cselekvésre vagy mozgásra utal: *babble* (talk in a confused and excited way ~ hablatyol), *chuckle* (laugh quietly ~ nevetgél, kuncog), *giggle* (laugh quickly, quietly ~ vihog), *drizzle* (rain very lightly ~ szemerkél), *scribble* (write something quickly and untidily ~ firkál) és *wriggle* (twist your body from side to side with small quick movements ~ fickándozik) stb. (vö. Onions 1966: 520). Mint a fenti példák mutatják, az *-le* képző néha lekicsinyítő értelmet kölcsönöz az igéknek, máskor pedig kedveskedő, familiáris hangulatú lehet.

A fent említett óangol eredetű kicsinyítő képzők mellett más idegen eredetű kicsinyítő képzőket is találunk az angol nyelvben. Ez azt mutatja, hogy az új kicsinyítő alakok képzésénél az angol szabadon kölcsönözött más nyelvekből is. Ezek a képzők a következők: *-ie/y* (*doggy*), *-ling* (*duckling*), *-kin* (*lambkin*), *-kins* (*Laurakins*), *-cle/-ule* (*particle*, *granule*), *-ette* (*kitchenette*) vagy *-let* (*piglet*) (vö. Huddleston és Pullum 2002: 1677–1678).

Kétségtelen, hogy a mai angolban, különösen a skót, ausztrál és új-zélandi változataiban a kicsinyítés/becézés legtermékenyebb jelölője az *-ie/y* képző, amely először a skót nyelvben jelent meg köznévi és keresztnévi becéző formákban, pl. *birdie*, *brownie* (XVI. G. Douglas), *dearie* (XVII), *doggie*, *Jeanie*, *Willie* (vö. Onions 1966: 460). Az *-ie/y* képző elsősorban keresztnévből becenevet, családi névváltozatot képez, pl. *Billy*, *Betty*, *Jimmy*, *Maggie*, *Richie* és *Susie* stb., ahol egy keresztnév csonkított tövéhez járul. Becenév egyébként sokszor egy adott keresztnévből elvonással jön létre, mint ahogy azt a *Benjamin* → *Ben*, *David* → *Dave*, *Franklin* → *Frank* és *Peter* → *Pet*, stb. példák is mutatják.

Bár az *-ie/y* kicsinyítő képző használata többnyire gyereknevhez kapcsolódik, nem ritka felnőttek esetében sem, ahol családi, baráti névváltozatot képez: *Anne* → *Annie*, *George* → *Georgie*, *James* → *Jamie*, *Jim* → *Jimmy*, *Robert* → *Rob/Bob* → *Robbie/Bobby*, *William* → *Will/Bill* → *Willie/Billy*. A legtermékenyebb keresztnév kétségtelenül az *Elizabeth* → *Bess*, *Bessie*, *Bette*, *Bet*, *Betty*, *Beth*, *Betsy*, *Eliza*, *Elise*, *Elsa*, *Elsie*, *Elle*, *Ella*, *Lisa*, *Lisbeth*, *Lissie*, *Lily*, *Libby*, *Liddy*, *Lizabeth*, *Lizzie*, *Liz*, *Liza*, *Lilibet* (vö. www.en.wikipedia.org/wiki/Hypocorism). Gyerekek esetében a keresztnév kicsinyítő képzős alakjának egyfelől kicsinyítő, másfelől alapvetően kedveskedő, becéző funk-

ciója van. Felnőttek esetében viszont a jelentés sokszor a gyengédség és lekicsinylés, lekezelés között ingadozhat. A keresztnevek mellett a köznyelvi angolban az *-ie/y* képző olykor-olykor más tulajdonnéven is jelentkezik, informális származékok például *Brummie* (someone from the city of Birmingham ~ Birminghamból származó ember) és *Fergie* (Sarah Ferguson, the Princess of York ~ a yorke hercegnő beceneve a médiában) stb.

Harmadszor, az *-ie/y* képző gyakran fordul elő a bébi-, illetve dajkanyelvben, mint például *daddy*, *mummy*, *doggie*, *horsey*, *kitty*, *piggy*, *sweetie*, *drinky*, *potty*, *tummy*, *blankie*, *beddy-bye*, *oopsie-daisy*, *comfy*, *easy-peasy* és *teeny* stb. Ebben az esetben a képzőnek inkább érzelmi színezete van, mintsem hogy kicsinyítést jelölne. Jóllehet a kicsinyítés a játékos, familiáris színezettel együttesen is jelen lehet, mint például a *piggy* (röfi) vagy a *kitty* (cica) jelentésében. Érdekes módon *pinkie* (főleg az amerikai és skót köznyelvi angolban) 'kisujjat' jelent, bár az alapszó *pink* önmagában nem jelent 'ujjat' (vö. Huddleston és Pullum 2002: 1677).

Továbbá az *-ie/y* képzővel a kevésbé választékos társalgási nyelv csonkított tövekből igen sok származékot alkot. Ilyenek például: *Aussie* (someone from Australia ~ ausztrál ember), *bicky* (biscuit ~ keksz), *brolly* (umbrella ~ esernyő), *budgie* (budgerigar ~ papagáj), *cardie* (cardigan ~ kardigán), *chappie* (chap ~ pasas, fickó), *chevie* (chevrolet ~ autómárka), *footie* (football ~ foci), *goalie* (goalkeeper ~ kapus), *habbie* (haberdashery ~ rövidárus), *hanky* (handkerchief ~ zsepi), *hubby* (husband ~ férj), *leckie* (lecture ~ előadás), *mozzie* (mosquito ~ szúnyog), *offie* (off-licence ~ korlátolt italmérési engedéllyel rendelkező hely), *prezzie* (present ~ ajándék), *prossie* (prostitute ~ prosti) és *sandie* (sandwich ~ szendvics) stb.

Érdekes módon néhány köznyelvi származékban a képző meg is kettőződik. Ilyen pl. *arty-farty* (pretentiously artistic ~ fellengzősen intellektuális), *hanky-panky* (illicit sexual activity ~ hancurozás, entyem-pentyem) és *love-dovey* (too romantic ~ limonádé, szirupos) stb. Az utóbbiakban, valamint néhány új keletű származékban, ahol egy szótagos szóhoz járul, a képző familiáris hangulatot áraszt, vagy gyakran lekiicsinylő, lealacsonyító, elítélő jelentése van. Ezt mutatják a következő példák: *druggie/druggy* (a habitual user of drugs ~ drogos), *giftie* (gift ~ ajándék) és *groupie* (a young woman person who seeks emotional and sexual intimacy with a musician or other celebrity ~ rajongó) stb.

Néhány származékban az *-ie/y* képző melléknévi alapszóhoz járulva képez főnevet, gyakran familiáris színezettel. Például: *brownie* (a thick flat chocolate cake ~ barnasüti), *greenie* (a freshly packed hit of marijuana; an environmentalist; a member of a Green Party ~ narkó; környezetvédő), *cutie* (someone who is attractive and nice ~ helyes kis csaj), *hottie* (someone who is very sexually attractive ~ szexi), *weirdie* (someone unpleasantly strange or eccentric ~ különc alak) és *softie/softy* (someone who is easily affected by feelings of pity or sympathy, or who is easily persuaded ~ puhány alak) stb. Az *-ie* kicsinyítő képző olykor igéből is képezhet főnevet, mint például *cookie* (a small flat sweet cake ~ aprósütemény).

Az *-er* hez hasonlóan az *-ie* kicsinyítő képző is előfordul a többes számot jelölő *-s*-sel, amely bizonyos származékokban kétszer is szerepel, a képző előtt és után is, mint például a játszótéren használt szavakban. A *onesies*, *twosies*, *kneesies*, *jumpsies*, *walksies*, *runsies*, és *widesies* stb. származékok a gyermekjátékokban jellegzetesen

használt hármás kicsinyítő képzőt képviselnek. Hasonlóképpen a többes számú *undies* női alsóneműre, *tootsies* lábfejre utal, a magyar nyelvi megfelelője ‘tappancs’ lehet, de megszólításban, különösen nők esetében ‘szivi, picinyem’ értelemben is használatos. Hasonlóképpen, az *-s* képző más kedveskedő megszólítási kifejezésekben önmagában is előfordul, mint például *ducks* (What can I get you, *ducks*? ~ szivi, drágám), valamint *Babs* (Barbara), *Debs* (Deborah), *Pops* (dad) vagy *Moms* (mum).

A nem túl termékeny *-ling* kicsinyítő képző germán eredetű. Az ónorvéghez hasonlóan (Old Norse) a *-ling* képzőnek az óangolban is kicsinyítő jelentése van. Gyakran kis vagy fiatal állatok jelölésére szolgál: *codling* (young cod ~ fiatal tőkehal), *duckling* (young duck ~ kis, fiatal kacska), *gosling* (young goose ~ kisliba) és *spiderling* (young spider ~ fiatal pók) stb. Hasonlóképpen kicsinyítést jelöl a következő származékokban is: *nurseling* (an infant still being nursed ~ szopós gyerek), *suckling* (a young mammal that has not been weaned ~ csecsemő, szopós állat). Néhány esetben fiatal növényre is utalhat: *sapling* (a young tree ~ fiatal fa, csemete) és *seedling* (a young plant that is grown from a seed ~ palánta). Személyek vonatkozásában megvetést, lenézést jelöl, mint például az óangol *hireling* (someone who will work for anyone who will pay them ~ bérenc). A *princeling* (a prince judged to be of minor status or importance ~ hercegecske), *squireling* (a petty squire ~ kisbirtokos nemes), *lordling* (a lord regarded as immature or insignificant ~ lordocska, uracska) és *weakling* (someone who is not physically strong ~ nyápic) újabb származékok, amelyek a 16. századtól tűntek fel. Melléknévhez járulva a főnevet képző *-ling* már az óangolban is olyan személyre utal, aki a jelölt tulajdonsággal rendelkezik, pl. *dēorling* DARLING (dear or beloved person ~ kedves), de a fentiekhez hasonlóan többnyire pejoratív értelemben, pl. *underling* (insulting word for someone who has a low rank ~ alárendelt, alantas személy) (vö. Onions 1966: 629).

A nem túl gyakori *-kin* képző eredetét illetően a közép-holland *-kijn*, *-ken*, a közép-dél német *-kin* = az ófelnémet *-chin* (német *-chen*) képzőkkel van rokonságban. Először (13. sz.) személynevekben fordult elő, amelyek a németalföldi és holland kicsinyítő vagy becéző alakjainak az adaptációi vagy utánezatai voltak, például *Watekin* ‘Little Wat or Walter’, vagy *Wilekin* ‘little Will’. Az angol köznévi származékok a 14. században jelentek meg, mint pl. *boykin*, *ladykin* és *lambkin*. Némely más *-kin* képzős alak is a holland nyelvből származik. Vegyük szemügyre a következő példákat: *bumpkin* (an awkward, unsophisticated person ~ falusi fajankó, bugris), *catkin* (flowers found in willows ~ barka), *napkin* (piece of linen for wiping the lips ~ szalvéta), *mannikin* (a very small person; a model of a human body, used for teaching art or medicine ~ apró/kis emberke; tanbábu) vagy *ramekin* (a small dish in which food for one person can be baked and served ~ kis egyszemélyes tál). Vannak azonban nem holland eredetű származékok is, pl. a kelta *bodkin* (a small pointed instrument ~ ár) vagy az óangol, ma már archaikus, irodalmi *welkin* (weolcen ~ sky ~ égbolt) (vö. Onions 1966: 305).

A francia eredetű *-cle* képző a latin *-culus*, *-a*, *-um* képzőkkel hozható összefüggésbe, pl. a *particle* (small or minute part ~ részecske) a latin *particula* szóval rokon, amely a *parti-*, *pars* PART kicsinyítő képzős származéka, vagy a *follicle* (a small hollow in the skin which hairs grow from ~ szőrtüsző) a L. *folliculus* szóból származik, amely a *follis* kicsinyítő képzős változata. A szintén francia eredetű *-ule* képző (Latin *ulus*, *-ula*, *ulum*), a *granule* származékban (small grain ~ szemcse) a L. *granulum* szóval áll

rokonságban, amely a *granum* GRAIN kicsinyítője. Hasonlóképpen a latin *capsula*-val rokon *capsule* (a small gelatinous case enclosing a dose of medication; a type of dry fruit like the poppy ~ kapszula; gubó) a L. *capsa* CASE kicsinyítő képzős változata. (vö. Onions 1966: 180, 654, 367, 954, 410, 144).

A *-cle* és *-ule* képzőknél kissé gyakoribb francia eredetű *-let* képzőt a 14. század óta használják kicsinyítő értelemben. Példaként említhető az ófrancia *bracelet* ~ karkötő (a *bracel* kicsinyítője) (vö. Onions 1966: 524). A *-let* képző a következő származékokban is kis méretre utal: *booklet* (a very short book ~ könyvecske), *flatlet* (a small apartment ~ garzonlálás), *hamlet* (a very small village ~ falucska), *leaflet* (a small book or piece of paper advertising something or giving information on a particular subject ~ szórólap), *millet* (the small seeds of a plant similar to grass, used as food ~ köles), *necklet* (a short necklace ~ kis gyöngysor), *notelet* (a small folded piece of paper with a picture on it, used for writing notes ~ kisméretű, díszes összehajtott papírlap), *ringlet* (a long curl of hair that hangs down ~ hajfürt), *rivulet* (a very small stream of water ~ folyócska, patak, ér) és *tartlet* (a small pastry tart ~ kis lepény) stb. Továbbá a *-let* néhány esetben állatok kicsinyeit is jelöli. Ezt vélhetjük felfedezni a következő példákban: *auklet* (a young auk ~ alkafióka), *eaglet* (a young eagle ~ sasfiók), *piglet* (a young pig ~ kismalac, malacka) és *owlet* (a young owl ~ kis/fiatal bagoly, bagolyfióka) stb. Olykor-olykor ez a képző más jelentésben is megtalálható. Például *eyelet* (a small hole surrounded by a metal ring that is put in leather or cloth so that a string can be passed through it ~ fűzőlyuk, fűzőkarika), itt a kis méret és a szemhez való hasonlóság jelentés együttesen jelenik meg. Némely szóban azonban a *-let* képző valószínűleg más, nem kicsinyítő jelentésben szerepel: *anklet* (an ornament worn around the ankle ~ bokalánc) és *wristlet* (a band of material worn round the wrist for warmth or support ~ karkötő) (vö. Onions 1966: 524).

Az meglehetősen gyakori *-ette* képző is francia eredetű (ófrancia *-ete*). A hímnemű (ó)francia *-et* főnévképző megfelelőjeként nőnemű főneveket képzett. Érdekes módon a közép-angolban a francia *-et* és *-ette* nem különült el egyértelműen. Az *-et* alak olyan szavakban maradt fenn, mint pl. *bullet* (a small piece of metal that you fire from a gun ~ golyó), *casket* (a small decorated box which you keep jewellery in ~ ékszerdoboz), *closet* (a cupboard built into the wall of a room from the floor to the ceiling ~ beépített szekrény), *gadget* (a small useful, and cleverly designed machine or tool ~ ügyes szerkenyű), *hatchet* (a small axe with a short handle ~ kis balta), *pellet* (a small ball of a substance ~ golyócska), *tablet* (a small round hard piece of medicine ~ tableta), *trinket* (a piece of jewellery ~ apró dísz tárgy, bizsu) és *turret* (a small tower on a large building, especially a castle ~ fiatorony, kis torony) stb.

Az *-ette* alak viszont a 17. századtól kezdődően a következő származékokban jelent meg: *kitchenette*, *dinerette*, *statuette*, *novelette* és *maisonette*, amelyekben a képzőnek kicsinyítő funkciója van, valamint bizonyos jelentésváltozásban a *cigarette* szóban is. Ez a képző a 19. században kezdett más angol szavakra is kiterjedni, mint pl. *laundrette* (a place where you can wash your own clothes in machines that work when you put coins in them ~ önkiszolgáló mosószalón). Továbbá különösen anyagok utánzatának jelölésére szolgált, mint pl. *flannelette* (soft cotton cloth ~ pamutflanell) és *leatherette* (cheap material made to look like leather ~ műbőr, bőrutánszat). Olykor a nőnem jelölője volt, mint pl. *usherette* (a woman who works in a cinema, showing people to their

seats ~ jegyszédő) és *suffragette* (a woman who tried to gain the right to vote for women ~ a nők választójogáért harcoló nő) (vö. Onions 1966: 329). Bár az *-et/ette* nem igazán termékeny kicsinyítő képző a mai angolban, új keletű származékokat képviselnek a *ladette* (a young woman who likes to do things that young men typically do ~ fiús csajszi), *widget* (a small piece of equipment that you do not know the name of; in computer programming, an element of a graphical user interface (GUI) that displays an information arrangement changeable by the user, such as a window or a text box ~ küttyű; a számítástechnikában a rendszerint kicsi, valamely alkalmazáson belül futó, vagy az operációs rendszerrel induló hasznos segédprogram) vagy *snippet* (a small piece of something, e.g. news, information, in computer programming a short reusable piece of computer source code ~ darabka, töredék; a számítástechnikában kódtöredék) (vö.: http://en.wikipedia.org/wiki/GUI_widget, <http://en.wikipedia.org/wiki/Snippet>).

Van még néhány olyan más képző is, amely az angol nyelv diakronikus fejlődése során kicsinyítő értelemben volt használatos, de számos származék manapság már morfológiailag nehezen elemezhető, és a képző sokszor már lexikalizálódott. Ilyennek tekinthetők bizonyos esetekben a *-rel*, *-erel* vagy *-een* képzők.

A *-rel*, *-erel* középanyol kicsinyítő és lekicsinylő értelmű képző is francia eredetű. Először állatok nevében jelent meg, például *macquerel* MACKEREL (makréla) (13. sz.), majd ezt követték a DOGGEREL (comic verse, usually irregular in measure ~ kontár, rossz vers) (14. sz.), COCKEREL (a young rooster ~ fiatal, kis kakas) (15. sz.), és később a SCOUNDREL (a worthless or villainous person ~ csirkefogó, gazember) származékok (vö. Onions 1966: 753).

Néhány szóban 'utánzat' jelentésben az *-een* képző is felismerhető, mint pl. *velveteen* (a type of cloth that is similar to velvet but cheaper ~ félbársony) és *sateen*, a *satin* szó módosulása (a cotton fabric with a luster resembling that of satin ~ félszatén). A francia *-ine* képzőből ered, mint pl. a *ratteen* (a thick twilled woollen fabric ~ bolyhozott gyapjúsövet) (F. *ratine*) és *shagreen* (a type of leather consisting of rough untanned skin formerly made from a horse's back or that of a wild ass, and typically dyed green ~ számbőr) (F. *chagrín*) 17. századbeli származékokban. Szövetek, anyagok nevében fordul elő, és azt jelenti, hogy rosszabb minőségű, durvább, mint az eredeti szó által jelölt anyag (vö. Onions 1966: 302). Érdekes módon az *-een* (*-in*) képző az ír nyelvben is megtalálható kicsinyítő értelemben. Ezt mutatják a következő szavak: *boneen* (young pig ~ kis malac) (*banabhin*), *colleen* (a girl or a young woman ~ fiatal lány) (*cailín*), *boreen* (lane ~ ösvény) (*botharin*) *buckeen* (a young man of the inferior or poorer gentry ~ kismes) és *dudeen* (short tobacco pipe ~ rövid pipa) (*dúidin*) stb. (vö. Onions 1966: 302).

3. Az angol kicsinyítő képzők kognitív szemantikai elemzése

Ezek után felmerülhet a kérdés: hogyan kapcsolódnak egymáshoz a kicsinyítő képzők különböző jelentései és hogyan lehetne egységes elméleti keretben elemezni őket? Úgy tűnik, hogy erre a választ a kognitív irányultságú nyelvészet adja meg. Mint ahogy azt a kognitív nyelvészek, például Taylor (2003: 170) és Evans és Green (2006: 29) kimutatták, az elmosódott körvonal (fuzziness) és családi hasonlóság (family resemblance) nem csak az ember kategóriák, azaz olyan fizikai tárgyak, mint *csésze*, *asztal* és *madár*

sajátossága, hanem a nyelvészeti kategóriáké is. Más szóval egy kategória tagjai a hasonlóság különböző fokát mutatják, és a közöttük lévő határokat nem lehet pontosan meghatározni. A nyelvészeti kategóriák körében is – legyen az morfológiai, szintaktikai vagy fonológiai – fellelhetők ezek a jelenségek.

Ennek megértéséhez célszerű visszanyúlni a klasszikus, arisztotelészi kategória-elmélethez, amely szerint a kategóriáknak világosan elkülöníthető határaik vannak, csak két fokozat létezik: valami tagja vagy nem tagja a kategóriának. Tehát nincsenek határesetek, és minden tagnak egyenlő státusza van. A kognitív megközelítés értelmében viszont a kategóriák tagjai sokszor nem viselkednek egységes módon, bár van közöttük valamilyen kapcsolat. A kategóriának vannak ugyanis bizonyos olyan elemei, amelyek központibbak, prototipikusabbak, mások pedig sokkal periférikusabbak (Taylor 2003: 54, Evans és Green 2006: 29). Hogyan értelmezhető ez a felfogás a kicsinyítő képzők jelentéseinek vizsgálatakor?

Mint a példák mutatták, az alapszó szófaját tekintve néhány melléknév, ige és számnév kivételével a kicsinyítő képzők többsége főnévhez járulva főnevet képez. A főnevek jelentéséről azt mondhatjuk, hogy a kicsinyítő képzők központi, prototipikus jelentése egy fizikai entitás kis méretére utal (*booklet, kitchenette, mannekin, pebble* vagy *widget* stb.), gyakran állatok kicsinyeit (*duckling, gosling, eaglet, piglet* és *boneen* stb.), máskor fiatal növényeket jelöl (*seedling* vagy *sapling*).

Ezenkívül a kicsinyítő számos olyan esetben is előfordul, ahol a kicsinyítésnek nincs igazán szerepe. A kicsinyítő képzők gyakran jelölnek érzelmi kapcsolatot (gyengédség, kedveskedés, becézés), vagy közvetlenséget, familiaritást, sőt gyakran lekicsinylő, lenéző, rosszalló konnotációjuk is lehet. Egyes köznyelvi származékok bizonyos zárt társadalmi csoportok körében – pl. család, iskola – alakultak ki, és fontos társas szerepet töltenek be: erősítik az összetartozás érzését, elkülönítik a csoportokat másoktól.

Taylor (2003: 174) nézete szerint a kicsinyítő képző központi jelentésének érzelmi síkra való kivetítése a metonimikus/metaforikus kiterjesztés példája. A kisméretű entitások gondolata viszonyulások egész sorát kelti bennünk. A kis dolgokat vagy gyengédséggel, vagy megvetéssel kezeljük. Az emberek természetes gyanakvással közelednek a nagy testű teremtményekhez, míg a kis állatokat, gyerekeket félelem nélkül, nyugodtan meg lehet ölelni vagy simogatni. Ez a magyarázata annak, hogy miért használjuk a kicsinyítő képzőket gyakran becézésre (pl. *Jimmy, Annie, daddy* vagy *auntie* stb.), a bébi és dajkanyelvben (pl. *blankie, doggie, drinky, potty* vagy *tummy*), állatok kicsinyeinek (pl. *piglet, kitten* vagy *cockerel* stb.) vagy fiatal növényeknek (*sapling, seedling*) a jelölésére. A kis méret és az érzelem közötti asszociáció lehet az oka annak is, hogy az alapvetően kicsinyítésre használt képző bizonyos esetekben nőstény állatokra vagy nőnemű lényekre is utal, mint például *vixen* vagy *usherette, suffragette*. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a nőnemű lények általában törekenységet, bájt árasztanak, és ezért gyengédséggel közeledünk hozzájuk.

Különösen az *-ie/y* képző, amely kétségtelenül a legtermékenyebb kicsinyítő képző a mai angolban, széles körben használatos a kevésbé választékos társalgási nyelvben, ahogyan számos példa mutatja: *habbie, hanky, hubby, mozzie, prezzie* és *sandie* stb. Ezek a származékok is érzelmi viszonyulásra utalnak, azaz a közvetlenség, játékoság és familiaritás hangulatát keltik. Hasonló módon az egyéb, csonkult alapszóhoz kapcsolódó *-o, -a/za, és -er(s)* képzők is bizalmas hangulatot hordoznak. Példaként említ-

hető: *arvo* (afternoon), *Jacko* (Jack), *Shazza* (Sharon), *ekker* (exercise), *Radder* (Radcliffe Camera, Oxford), *champers* (champagne), *Britters* (Britney Spears), *Beckers* (David Beckham) vagy *Deepers* (the beer cellar of Lincoln College) stb. Mint láthattuk, ezek különösen népszerűek a diáknyelvben és a médiában. A kognitív megközelítés szerint az alapszóhoz viszonyított kisebb mértéknek a bizalmasság, kedvesség érzésére való átvitele tapasztalati összefüggéseken alapszik.

Egy entitásnak a kicsi volta azonban nemcsak pozitív érzéseket válthat ki bennünk, hanem sokszor értékhiánnyal is párosulhat. A tapasztalati alap itt is világos: a nagyság magasabb értékkel, a kis mérték csökkent értékkel hozható összefüggésbe. Ezek alapján a kicsinyítő képző nemcsak kedvességet, szeretetteljes közeledést sugallhat, hanem lekicsinylő, rosszálló értelme és gúnyos színezete is lehet (Taylor: 2003: 174). Ezt mutatják a *-ling* képzőnek a *hireling*, *princeling*, *lordling*, a *-rel* képzőnek a *scoundrel*, az *-ie/y* képzőnek a *prossie*, *druggie/druggy*, *groupie* vagy az *-o* képzőnek a *fats*, *politico* származékai. Más konnotatív jelentésében a kicsinyítő képző valaminek az utánzatát is jelölheti, mint például az *-ette* a *leatherette*, vagy az *-een* a *velveteen* származékokban, ami azonban meglehetősen ritka használata. A kicsinyítő képző előfordulása ebben az esetben azzal hozható összefüggésbe, hogy egy anyag utánzata kevesebb értéket képvisel, mint a valódi. A kis mértéknek az utánzatra való átvitele motiválhatja ezeknek a szuffixumoknak a jelentését. Az *-le* képző bizonyos igék esetében rosszálló színezetű, mint pl. *squabble*, *quibble*, amelyek valami jelentéktelen dolog feletti kisstílusú vitázást jelölnek, megint mások esetében kis intenzitású, elaprózott cselekvésre utalnak, mint pl. *drizzle*, *giggle* és *wriggle* stb. Ezek a származékok is a kis mértéknek az absztrakt tartományba való metaforikus kiterjesztését sugallják.

A melléknevekhez járuló *-ish* képző a tulajdonság kisebb, megközelítő mértékét, fokát fejezi ki például a *blueish*, *greenish*, *sickish*, *youngish* vagy *coldish* stb. származékokban. Bizonyos származékokban 'némiképp hasonlít valamihez' jelentésben szerepel, mint pl. *boyish*, *brutish*, *sheepish* és *waspish* stb. Hasonló megközelítő szerepe van a számnevek esetében is, pl. *tennish* vagy azt jelenti, hogy tíz óra körül, vagy azt, hogy valaki körülbelül tíz éves. Taylor (2003: 174) nézete szerint ezek a jelentések a kicsinyítő képző elutasító, lenéző jelentéséhez kapcsolódnak, vagyis azok a dolgok, amelyek kicsik, kis jelentőséggel bírnak. A fenti példák azt sugallják, hogy a pontos érték nem fontos, valamint azt, hogy a beszélő azért mentegetőzik, mert nem tudja pontosan meghatározni a mértéket.

Úgy tűnik, hogy amint a központi jelentéstől, azaz az entitás kisebb mértékétől távolodunk, a kicsinyítő szerep kezd veszíteni jelentőségéből. Mindazonáltal a kedveskedő, familiáris színezetű használat igen gyakori, míg a lekicsinylő, rosszálló használat kisszámú példára korlátozódik, csakúgy mint a közelítő mérték vagy utánzat jelölése.

4. Összefoglalás

Annak ellenére, hogy a kicsinyítő képzők a mai angolban nem terjednek olyan mértékben, mint például a magyarban, több szempontból is indokolt a kutatásuk: amellett, hogy gazdagítják a nyelvet, sok esetben a beszélők kreativitását, érzelmvilágát és olykor egy csoporthoz való tartozását tükrözik. A tanulmány megírását továbbá az az észrevétel is motiválta, hogy a kicsinyítő képzők vizsgálata nem kap megfelelő hang-

súlyt még az olyan tekintélyes leíró angol nyelvtanokban sem, mint Quirk és társai (1985), illetve Huddleston és Pullum (2002) nyelvtana. A kicsinyítő képzők morfológiai, szemantikai, regiszterbeli és használatbeli sajátosságainak feltárásával ehhez próbáltam hozzájárulni, és mindez (reményeim szerint) segítségül szolgál mind a nyelvtanulóknak, mind a nyelvtanároknak.

Emellett arra próbáltam rávilágítani, hogy a kicsinyítő képzők látszólag összefüggéstelen jelentései között lehet kapcsolatokat felfedezni, és a kognitív irányultságú nyelvészet az, amely megfelelő elméleti háttérrel nyújt a kicsinyítő képzők jelentéseinek koherens módon történő elemzésére. A Taylor (2003) és Evans és Green (2006) által képviselt prototípus kategóriaelméletre támaszkodva azzal érveltem, hogy az angol kicsinyítő képzők a jelentések olyan kategóriáját alkotják, amelyek ugyan eltérő módon viselkednek, mégis kapcsolatba hozhatók egymással. Más szóval a kicsinyítő képzők különböző jelentéseit a központi, prototipikus jelentés, azaz az entitás kis mértéke és egy metafora/metonímia motiválja, amelynek tapasztalati alapjai vannak fogalomalkotási rendszerünkben. Ily módon a kicsinyítő képzők olyan poliszém kategóriaként foghatók fel, amelynek a különböző másodlagos jelentései (vagyis: kedveskedés, becézés, familiaritás, rosszallás, utánzat, a tulajdonság közelítő mértéke) a központi, konkrét jelentéséhez (vagyis: az alapszóhoz viszonyított kisebb mértékhez) kapcsolódnak.

IRODALOM

- Huddleston, Rodney – Geoffrey K. Pullum (2002) *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, Vyvyan – Melanie Green (2006): *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mayor, Michael (2009, szerk.): *Longman Dictionary of Contemporary English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Onions, Charles T. (1966, szerk.): *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford: Clarendon Press.
- Országh László – Magay Tamás (1998): *Angol–magyar nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Quirk, Randolph – Sidney Greenbaum – Geoffrey Leech – Jan Svartvik (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Taylor, John R. (2003): *Linguistic Categorization*. Oxford: Oxford University Press.

FORRÁSOK

- <http://www.en.wikipedia.org/wiki/Diminutive>
http://www.wapedia.mobi/en/Oxford_-er
<http://www.en.wikipedia.org/wiki/Bedder>
<http://www.en.wikipedia.org/wiki/Hypocorism>
<http://www.lycos.com/info/australian-english.html>
<http://en.wikipedia.org/wiki/Macca>
http://en.wikipedia.org/wiki/GUI_widget
<http://en.wikipedia.org/wiki/Snippet>

HARDI JUDIT

Nyelvtanulási motivációmérés leendő angol szakos tanítók körében

Primary English Teacher Trainees' Motivation for Language Learning

In the field of primary foreign language teacher training there is a need for research focusing on language learning motivation, firstly, because motivating can be made more effective if trainers are informed about the demand for motivation, and secondly, because would-be language teachers can motivate learners only if they themselves feel motivated. The data collected by an open-ended questionnaire provided valuable source for measuring some motivational subfields, such as instrumental, integrative, and extrinsic motivations, as well as self-confidence and the need for achievement. The results prove that teacher-trainees providing the data are generally motivated to learn English as a foreign language. Their motivational force is mainly sustained by their need for achievement, which is supported by relatively stable personal traits and serves as a prerequisite for long-term planning. The results also show that teacher-trainees' primary purpose is to teach English for primary-school children, so they are not only motivated to learn English but to transfer their knowledge as well.

1. Bevezetés

A modern nyelvoktatásban jelentős szerepet kap a kompetenciák fejlesztésén alapuló pedagógia, amelyen belül egyre inkább hangsúlyossá válik a motiváltság, illetve a motiválás. A nyelvtanulási motivációkutatás ennek a növekvő igénynek eleget téve egyrészt elméleti háttérrel nyújt a tudományterület megismeréséhez, másrészt empirikus kutatásokkal támasztja alá a területen tevékenykedő kutatók munkáját. A jelenlegi kutatás gyakorlati haszna a tanítóképzés területén mutatkozik meg, amelyben összetett kérdőíves módszer segítségével angol nyelvi műveltségterületes hallgatók nyelvtanulási motivációjának mérésére került sor. Az alkalmazott módszer értékelhető adatokat szolgáltatott a vizsgált főbb motivációs részterületre (az instrumentális, integratív és extrinziikus motivációra, a teljesítményszükségletre és az önbizalomra) vonatkozóan. Az eredmények háttér-információk tükrében szemléltetik a képzési típusok (nappali és levelezős) közötti különbségeket.

Az alábbiakban, rövid szakirodalmi áttekintés után, a vizsgálat lebonyolítását és a hipotéziseket mutatom be, amit az eredmények szemléltetése és értelmezése követ.

2. Szakirodalmi áttekintés

A motiváció, társas kapcsolataink mozgatórugójaként, minden területen jelen van, legyen szó személyes vagy szakmai életünkről. A terminust szabadon használjuk hétköznapi és szakmai kontextusban egyaránt, anélkül, hogy bármi problémát okozna

jelentésének megértése, illetve fontosságának elismerése. Ennek ellenére a kutatók között nem mindig mutatkozik egyetértés a fogalom definiálásában, komponenseinek meghatározásában. A jelenség egyik oka az, hogy a különböző tudományágak képviselői más és más szempontból értelmezik és elemzik a motivációt. A pszichológia, a pedagógia és a nyelvpedagógia területén kutatók különféle aspektusokból vizsgálják, az eredmények azonban sokszor egymásra épülnek, jól kiegészítik egymást. Az alábbiakban a pedagógia és nyelvpedagógia körében alkalmazott jelentősebb elméleti modelleket tekintem át röviden, a teljesség igénye nélkül.

A tanulási motiváció jeles képviselője, Réthy Endréné (2003) a tanulásban megjelenő motivációt feltételek, követelmények, célok és eszközök kontextusában szemléli. Modelljében a motiváció célként, a személyiségfejlesztés részeként jelenik meg magasabb szintű motivációk alakításával, eszközként pedig a hatékony tanulás fontos segítőjeként. A motivációban tudatosan vagy tudattalanul vállalt értékek jelennek meg.

Pedagógiai megfontolásból Réthy Endréné (2003) a tanulási motiváció 4 szintjét különíti el:

1. *Beépült (internalizált)*: forrása a szocializációs folyamat során beépült és megszilárdult értékrend. A személy egyfajta lelkiismereten, kötelességtudáson alapuló értékrendet sajátít el, amely a hajtóerőt jelenti számára. Nem a feladat tartalmához, hanem más tényezőkhöz – pl. becsület, erkölcs – kapcsolódik a személyiségen belül.
2. *Belső (intrinzikus)*: forrása maga a tevékenység és annak öröme. A feladat tartalmával kapcsolatos belső motívumok tartoznak ebbe a csoportba. Fontos megemlíteni, hogy a kutatók az intrinzikus motiváció kialakulását a nagykorúsághoz szükséges feltételnek tekintik (Schiefele 1993).
3. *Külső (extrinzikus)*: a tanulás csak eszköz valamilyen külsődleges cél elérése érdekében. A szülőök, referenciális személyek, társak stb. elvárásainak való megfelelésből fakadó motiváció, amely szociális jutalomként funkcionál, ezáltal kívülről hat.
4. *Presztízsmotiváció*: forrása az énérvényesítés, valamint a társas közegben való szerepekkel, helyzetekkel kapcsolatos bizonyos célok elérése. Valahol a külső és belső motivációk között helyezkedik el. A presztízsmotiváció esetében elsősorban belső énérvényesítési tendenciák és külső versenyhelyzetek motiválják a tanulót.

A tanulási motiváció vizsgálatában a nyelvtanulási motiváció különleges helyzetet teremt, mivel a nyelv kommunikációs jelrendszer, amely iskolai tantárgyként is tanítható, valamint a tanuló személyiségének szerves része, amely szinte minden mentális tevékenységében megjelenik. Úgyanakkor a nyelv a társadalmi szerveződés csatornája, amely a nyelvet használó közösség kultúrájába ágyazódik (Dörnyei 1996).

A nyelvtanulási motiváció egyik legáltalánosabb és legismertebb kutatási területe az intrinzikus és extrinzikus motiváció (Deci – Ryan 1985). Extrinzikusan motivált viselkedés esetében a tanuló külső jutalmak megszerzése, illetve büntetés elkerülése érdekében cselekszik. Az intrinzikusan motivált viselkedés esetében a jutalmak belülről fakadnak, vagyis a tanuló érdeklődése, kíváncsisága motiválja a tanulást. A hgyo-

mányos felfogás szerint a külső motiváció gyakran a belső motiváció ellen hat, vagyis a tanuló elveszti belső érdeklődését, ha valamilyen feladatot külső elvárás érdekében kell végrehajtania. További kutatások (Deci és társai 1991) azonban azt bizonyították, hogy a külső jutalmak bizonyos körülmények között internalizálódhatnak, amennyiben a cselekvés önálló elhatározás eredménye. Az „önálló elhatározás” elméletét Deci és társai vezették be, továbbfejlesztve ezzel az extrinzikus/intrinzikus modellt. A külsőleg szabályozott és az önálló elhatározásból álló skála mentén a motiváció négy típusba sorolható:

1. A *külsődleges szabályozottság* az extrinzikus motiváció legkevésbé önálló elhatározásból született formája, amelyben a cselekvés mozgatórugója az egyénen kívül áll.
2. Az *átvett szabályozottság* a tanuló saját viselkedését befolyásoló, normaként elfogadott külsőleg kialakított szabályokat foglalja magában.
3. Az *azonosulási szabályozottság* esetében a tanuló elfogadja a szabályozási folyamat hasznosságát és azonosul vele.
4. Az *integrált szabályozottság* az extrinzikus motiváció legfejlettebb formája, amelybe a tanuló értékrendjével, szükségleteivel és személyiségvonásaival összhangban álló szabályok tartoznak.

Attól függően, hogy az idegen vagy második nyelvet tanuló mennyire tarja fontosnak a nyelvtanulást, az azonosulási és az integrált szabályozottság egyike megjelenik az instrumentális motiváció kategóriájában említett motívumok között.

Az általános tanulási motivációk közül (Réthy 2003) az internalizált motívumok közé sorolhatók az azonosulási és az integrált szabályozottság motívumai, mivel esetükben lelkiismereten és kötelességtudáson alapuló értékrend jelenti a hajtóerőt a tanuló számára.

A nyelvtanulási motiváció múltbéli kutatása a motiváció társadalmi és gyakorlati vetületeire összpontosult, azaz az integratív és instrumentális motiváció kutatására. Gardner (1985) motivációs modellje az integratív és az instrumentális motiváció kölcsönhatásaként értelmezhető, amikor is az integratív motiváció a célnyelv idegen nyelvi közössége iránti pozitív beállítottsághoz és a csoport tagjaival való kommunikáció és azonosulás vágyához kapcsolódik. Az instrumentális motiváció az idegen nyelv-tudás gyakorlati hasznához kapcsolható. Gardner elmélete túlmutat az integratív/instrumentális kettősségen, ennél jóval komplexebb szerkezetű.

További kutatások nemcsak kiegészítik a gardneri modellt, hanem új dimenziókat rendelnek az egyes motivációs alrendszeréhez. A modell kiterjesztéseként megjelenik a már említett extrinzikus/intrinzikus motiváció, az intellektuális kíváncsiság, a múltbéli sikerek és kudarcok, a teljesítményszükséglet és az önbizalom, valamint az osztálytermi célstruktúrák kutatása. A motiváció kognitív elméletei a motivációt az egyén racionális gondolkodásának következményeként értelmezik.

Dörnyei (1990) a motiváció kognitív összetevői között tárgyalja a tanult tehetetlenség, a belső hatékonyág, az önbizalom és a teljesítményszükséglet motivációs hátterét. A tanult tehetetlenség olyan pesszimista, tehetetlen állapot kialakulását jelenti, amikor a tanuló sikerre törekszik, de a cél valamilyen okból elérhetetlennek tűnik számára. Ez az érzés berögződéssé válhat, amelyen nehéz változtatni. A belső hatékonyság a tanu-

ló konkrét cselekvés megvalósítására irányuló saját képességeinek megítélését jelenti. Az önértékelés kialakításában fontos szerepe van a múltbéli teljesítmények kölcsönhatásának, de egyéb tényezők – mint például a külső megerősítés és értékelés – is hozzájárulnak a tanulók önértékeléséhez. Az önbizalom az énkép fontos vetülete, amely azon a hiten alapul, hogy a tanuló képes eredményeket elérni, célokat megvalósítani. A teljesítményszükséglet viszonylag stabil személyiségvonás, amely kihat a tanuló viselkedésére az élet minden terén, beleértve a nyelvtanulást is. A kimagasló eredmény elérése fontos a tanuló számára, a teljesítményre irányuló feladatok mellett a kudarcok ellenére is kitart a tanuló.

Az ismertetett modellekből látható, hogy a nyelvtanulási motiváció igen sok komponensből tevődik össze. Az elemek integrálása érdekében Dörnyei (1996) három szintet különböztet meg a nyelvtanulási motiváció összetevői között:

1. *Nyelvi szint*, amely integratív és instrumentális motivációs alrendszerből áll.
2. *Tanulói szint*, amely viszonylag állandó személyiségjegyekből tevődik össze, úgymint a teljesítményszükséglet és az önbizalom. Ez utóbbi a nyelvhasználati szorongás, a szubjektív nyelvtudás, valamint a múltbéli tapasztalatok attribúciója, továbbá a belső hatékonyság különböző megjelenési formáit foglalja magában.
3. *A tanulási szituáció szintje* kurzus-specifikus, tanár-specifikus és csoport-specifikus motivációs összetevőkből áll, amelyek további alkotóelemeket foglalnak magukban, mint például az érdeklődés, vezetési stílus és célorientáltság.

Dörnyei az instrumentális motivációs alrendszerbe sorolja az erősen internalizálódott extrinzikus motívumokat, amelyek középpontjában a tanuló karrier-ambíciói állnak. A karrierre irányuló motívumok az általános tanulási motivációk (Réthy 2003) közül a presztízsmotivációval állíthatók párhuzamba, mivel a teljesítményszükségletből fakadó motiváció a presztízshelyzet megszilárdítására irányuló törekvésekből is adódhat. Ebben az esetben a külső versenyhelyzetek mellett belső énérvényesítési tendenciák is motiválják a tanulót, ezért sokszor nehéz megkülönböztetni a teljesítményszükségletből fakadó, illetve a presztízsz megszilárdításának szándékából adódó motiváltságot.

Az alábbi empirikus kutatásban pedagógusjelöltek nyelvtanulási motivációját mutatom be kérdőíves vizsgálat alapján. Az angol nyelv leendő tanítóinak motiváltsága azért is rendkívül fontos, mert tanulmányaik elvégzésével az ő feladatuk lesz az irányításuk alá tartozó kisiskolások motiválása. Az a kontextus, amelyben és ahogyan a motiváció a tanulókat érinti, kiemelkedő fontossággal bír. A hagyományos felfogás szerint a motiváció stratégiák és trükkök összessége, amelyeket a tanár végez vagy közvetít a tanulónak. Napjaink motivációkutatása ezzel szemben a tanuló saját motivációjának és belső elhatározásának erősítését hangsúlyozza. Mindazonáltal az egészségesen fejlődő egyéni motiváció az interperszonális támogatás minőségétől és szintjétől függ, amit a társadalmi környezet vet a tanulóra (Griffiths 2008: 28), vagyis a tanító kulcsfontosságú szerepe vitathatatlan.

A továbbiakban Dörnyei (1996: 13) nyelvtanulási motivációs modelljét alapul véve a nyelvi szint integratív és instrumentális motivációs alrendszerait, valamint a tanulói szinten megjelenő teljesítmény-szükséglet és önbizalom motívumait vizsgálom. A tanulási szituáció szintje nem képezi a vizsgálat részét, mivel a) a felmérés azokra

a motivációs alrendszerekre összpontosít, amelyek az élethosszig tartó tanuláshoz segítik a nyelvtanulót, továbbá b) a felsőoktatásban részt vevők viszonylag alacsony óraszámban tanulják az idegen nyelvet, és ezzel véleményem szerint nem, vagy csak korlátozott mértékben alakulnak ki tanulási szituációhoz köthető motívumok. Az extrinzikus motívumokat külön csoportba sorolva vizsgálom. Egyrészt mert feltételezésem szerint a klasszikus értelemben vett, vagyis a külsődleges szabályozottságra utaló extrinzikus motívumok nem, vagy csak nagyon kis mértékben játszanak szerepet a felnőtt nyelvtanulók motivációjában; különösen igaz ez akkor, ha a nyelvtanulást, illetve a nyelvtudás szinten tartását hosszú távra tervezi a tanuló. Másrészt szeretném feltárni azokat a hagyományos értelemben vett (külsődleges és átvett szabályozottságból eredő) extrinzikus motívumokat, amelyek a felnőtt nyelvtanulók motivációjában még teret kapnak.

3. A vizsgálat lebonyolítása

3.1. Anyaggyűjtés

Az adatszolgáltatásban a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karán műveltségterületi képzés keretében angolt tanuló nappali és levelező tagozatos hallgatók vettek részt, összesen 38 (nappali 16, levelező 22) fő.¹ Az adatgyűjtés kérdőív segítségével történt („A” függelék), amely három különböző módszertani megközelítésből vizsgálja a hallgatók motivációját:

1. Feleletválasztós kérdőív, amely a hallgató eddig szerzett képesítéseiről, valamint jövőbeli nyelvtanulási terveiről tájékoztat, az általános adatszolgáltatás – életkor, képzési forma – mellett.
2. Nyitott kérdések a nyelvtanulási motiváltságról, amelyek teljes szabadságot adnak a válaszadásban, azaz a kérdésekre bármely motivációs részterületre vonatkozó válaszokat kötetlenül, útmutató nélkül adhat a hallgató.
3. 5 fokozatú Likert skála, amelynek a kijelentései 5 főbb motivációs részterületet ölelnek fel:
 - a) instrumentális motiváció (1–5)
 - b) integratív motiváció (6–10)
 - c) extrinzikus motiváció (11–15)
 - d) teljesítményszükséglet (16–20)
 - e) önbizalom (21–25)

A Likert skála válaszainak statisztikai értékelését várhatóan jól kiegészítik a nyitott kérdésekre adott válaszok. Az adatok tovább értékelhetők a képzési forma (nappali – levelező), a nyelvtanulásra fordított évek száma és a tanulók életkora függvényében. A jövőbeli célkitűzésekről kapott válaszok képet adnak a nyelvtanulás tervezéséről és formájáról.

¹ Néhány hiányzó kivételével minden aktív hallgató, mindkét képzési formában, részt vett a vizsgálatban, vagyis az eredmények a teljes angol műveltségterületet képviselik az adott szemeszterben. Aktív hallgatónak azt tekintem, akinek az adatfelvételkor van órarendi műveltségterületi órája, ezért a még nem államvizgázott 4. évfolyamos hallgatók nem kerültek be a vizsgálatba, mivel ezen az évfolyamon már nincs műveltségterületi óra.

3.2. Hipotézisek

A vizsgálatban leendő angolnyelv-tanítók motivációjának mérésére kerül sor, akiknek feladata diplomájuk megszerzése után, a nyelvtanítással egyidejűleg, tanítványaik motiválása. Ennek tükrében feltételezhető, hogy a kérdőívekre adott válaszaik az alábbiak szerint alakulnak:

- a hallgatók motiváltak, azaz a Likert skálán legalább 3-as szintet érnek el,
- a legerősebb motívum a levelezős hallgatóknál a teljesítményszükséglet, a nappalisoknál – az életkorból adódóan – az instrumentális motiváció,
- a teljesítményszükséglet motiváló erejével párhuzamosan a további képzésben és önképzésben való részvételi szándék magas,
- várhatóan a hallgatók tovább szándékoznak folytatni az angol nyelv tanulását, és további idegen nyelvet, illetve nyelveket is szeretnének elsajátítani,
- az extrinzikus motiváció szintje alacsony, mivel felnőtt nyelvtanulókról van szó, akik feltételezhetően belső meggyőződésből tanulják a nyelvet,
- vélhetően az önbizalom szintje közepes skálán mozog, ami a nyelvtanuláshoz szükséges egészséges önbizalomra utal.

4. Eredmények

4.1. Háttér-információk

Elsőként a kiegészítő adatokat tekintem át a feleletválasztós kérdőívre adott általános adatszolgáltatás alapján. A vizsgálatban részt vevők (nappali 16, levelező 22 fő) átlagos életkora 27 (nappali 20, levelező 34) év. A hallgatók átlagosan 9,5 (nappali 13, levelező 6) éve tanulják az angolt idegen nyelvként. Felsőfokú szakképesítéssel a nappali tagozatosok közül mindössze 2 fő/12,5% (OKJ tanfolyam, jogi asszisztens), a levelezők közül 5 fő/22,7% (pedagógia, újságíró, néptánc-oktató, külker, ECDL) rendelkezik.

Szervezett formában a nappali tagozatos műveltségterületesek közül 11 fő/68% szeretne továbbtanulni (nyelvet 3, egyetemi képzésben 2, főiskolán 5, OKJ tanfolyamon 1 fő). A levelező tagozaton ez az arány 13 fő/59% (nyelvet 10, főiskolán 1, egyetemen 2 fő). Ez összességében azt jelenti, hogy a hallgatók jóval több mint fele (63%) készen áll a továbbtanulásra.

Diplomája a nappali tagozaton még senkinek sincs, tehát minden hallgató első diplomaként célozta meg a tanítói képesítést, ezen belül az angol műveltségterületi képzést. A levelezősök esetében más a helyzet, mivel részükre a képzés az alaptanulmányok kiegészítéseként funkcionál. Közülük 21 fő rendelkezik főiskolai végzettséggel, 1 fő főiskolai és egyetemi végzettséggel, szintén 1 főnek egyetemi végzettsége van, és egy főnek még nincs meg a főiskolai diplomája.²

A már meglévő nyelvvizsgák száma a következőképp alakul: a nappali képzésben a hallgatók több mint fele, 10 fő/62,5% rendelkezik nyelvvizsgával, míg a levelező képzésben 17 főnek (77,2%) van összesen 20 nyelvvizsgálata (90,9%), vagyis 3 főnek 2 különböző nyelvből is van vizsgálata. A vizsga nyelvét és szintjét, képzési formáknént, az 1. táblázat szemlélteti.

² A képzés kiegészítő jellege lehetőséget ad arra, hogy a hallgató tanítói alapszakon tanuljon levelezőként, ezzel párhuzamosan pedig végezze a műveltségterületi képzést.

Nyelv	angol		német			olasz	jelnyelv	szerb- hr.	fő %/ vizsga %
	alap	közép	alap	közép	felső	közép	alap	felső	
Nappali	3	6					1		62,5/62,5
Levelező	5	7	1	2	3	1		1	77,2/90,9

1. táblázat: Nyelvvizsgák száma

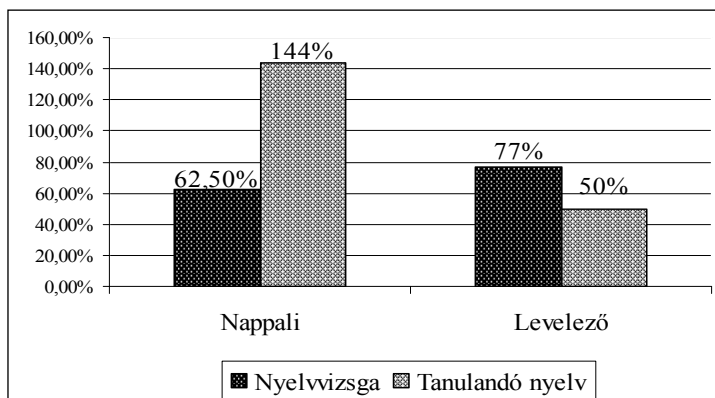
Az angoltanulást a nappali képzésben 3 fő, a levelezőn mindössze 1 fő nem kívánja folytatni. Elmondható tehát, hogy a hallgatók túlnyomó többsége motivált a nyelvtanulására, előre tervez, és tisztában van azzal is, hogy a nyelvtanulás hosszú távú folyamat.

A hallgatók az angolon kívül további nyelveket is szeretnének elsajátítani. A tervezett nyelveket és említésük gyakoriságát a 2. táblázat szemlélteti. Nappali tagozaton összesen 23 esetben (144%) említettek további tanulandó idegen nyelveket, a levelezők pedig mindössze 11 alkalommal (50%) tették ugyanezt.

Nyelv	német	olasz	spanyol	orosz	francia	kínai	holland	japán	lengyel	Össz./%
Nappali	4	4	4	3	3	3	1	1		23/144%
Levelező	3	2	3	1	1				1	11/50%

2. táblázat: Tervek a nyelvtanulás folytatására

Ha összevetjük a meglévő nyelvvizsgák számát a nyelvtanulás folytatására irányuló tervekkel, fordított arányosság figyelhető meg, vagyis minél alacsonyabb a vizsgák száma, annál inkább szeretnének további nyelvet tanulni a hallgatók, és minél magasabb ez az arány, annál kevésbé. A nappali tagozatosok esetében a 62,5%-os nyelvvizsgaarány mellett 144%-ban szeretnének további nyelveket elsajátítani a hallgatók. A levelezősöknél a nyelvvizsgák aránya igen magas (90%), ennek köszönhetően ők csak 50%-ban szeretnének még nyelvet tanulni. A különbségeket jól szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra: A nyelvvizsgák száma és a további nyelvek tanulásának aránya

4.2. A motivációs kérdőívek eredményei

A 3. táblázat az öt elemzett motivációs részterület eredményeinek átlagát szemlélteti képzési formánként, a Likert kérdőív alapján. Az egyes hallgatók átlagai a „B” függelékben található.

	Instrumentális	Integratív	Extrinzikus	Teljesítményszükséglet	Önbizalom	Átlag
Nappali	3,9	3,7	2	3,9	2,9	3,26
Levelező	3,3	3,3	2,3	4	2,9	3,16
Átlag	3,75	3,5	2,15	3,9	2,9	3,21

3. táblázat: A motivációs részterületek átlagos alakulása a Likert kérdőív alapján

A táblázatból látható, hogy a két képzésen a hallgatók motivációja nagyon közeli értékeket mutat. A legnagyobb eltérés (0,6) az instrumentális motiváció, a legkisebb pedig a teljesítményszükséglet és az önbizalom (0,1) esetében tapasztalható. A két képzés átlaga összesítve 3,21, ami azt fejezi ki, hogy a hallgatókra az egyes motivációs kijelentések „többnyire igazak”, vagyis a hallgatók motiváltak a nyelvtanulásra. A táblázatban a legmagasabb értéket a teljesítményszükséglet átlaga (3,9), a legkisebbet pedig az extrinzikus motiváció értéke (2,15) képviseli.

Az egyes képzéstípusokra jellemző motivációs tényezők közötti statisztikai kapcsolat feltárása további következtetések levonását teszi lehetővé.

Instrumentális	Integratív	Extrinzikus	Teljesítményszükséglet	Önbizalom
0,037*	0,125	0,180	0,729	0,847

4. táblázat: A nappali és levelező tagozatos hallgatók motiváltsága közti kapcsolat

Megjegyzés: *a korreláció $p < 0.05$ szinten szignifikáns

A 4. táblázatba foglalt eredmények közül az integratív motivációs részterület képzéstípusonkénti különbsége statisztikailag szignifikáns. Ez a jelentős eltérés megerősíti azt a feltevést, amely szerint a nappalis hallgatók instrumentális motiváltsága döntő tényező a nyelvtanulásban.

A képzéstípusonkénti átlagéletkor és a tanulási évek számának ismeretében megállapíthatjuk, hogy a motiváció szintjére nincs közvetlen hatással sem az életkor, sem pedig a nyelvtanulással töltött évek száma. Ugyanakkor valószínűsíthető, hogy aki motivált az egyéb képzésekben való részvételre, illetve továbbtanulási szándékai vannak, az motivált a nyelvtanulás folytatására is.

A 5. táblázat a nyitott kérdőívre adott – az öt elemzett motivációs részterületbe besorolt – válaszok átlagát mutatja be, amelyek kiegészítik a 3. táblázat értékeit.

	Instrumentális	Integratív	Extrinzikus	Teljesítmény- szükséglet	Önbizalom
Nappali	4,4/16fő ³	1,5/13fő	1fő	3,7/16fő	2fő
Levelező	3,9/22fő	1,5/18fő	5fő	4,7/22fő	12fő/14
Átlag	4,15	1,5	-	4,2	-

5. táblázat: A motiváció alakulása a nyitott kérdőívre adott válaszok alapján

A kapott átlagértékekből látható, hogy a hallgatók a teljesítményszükségletet és az instrumentális motivációt tartják a legfontosabbnak abban az esetben is, ha válaszádsukat nem befolyásolják előre megadott támpontok. A 4 feletti átlagok magas szintű motiváltságra utalnak, amely szerint a hallgatók nagy részére nézve igazak a kérdőívben szereplő motívumok. A hallgatók közül többen adtak integratív motivációra utaló válaszokat is. Az átlag (1,5) azonban jóval alatta marad az instrumentális motiváció és a teljesítményszükséglet értékeinek, ezáltal a „részben igaz” kategóriába kerül át. Extrinzikus és az önbizalomra utaló motivációt csak kevesen jelöltek meg, így ezeket számszerűleg értékelni nem lehet. Fontosnak tartom azonban, hogy a számszerű adatok mögött láthatóvá váljanak a tényleges válaszok is, amelyekből néhányat a „C” függelékben idézek.

Mivel a vizsgálat leendő angoltanítók nyelvtanulási motivációját méri, kiemelkedő fontossággal bír a tanításra irányuló motívumok és motiváltság feltárása is. A Likert skála 2. pontja (Angol nyelvet szeretnék tanítani) és a nyitott kérdőív jövőbeli tervek-re irányuló kérdése (Mik a tervei a jövőbeli képesítéssel?) mérhető választ adnak a tanítási motiváltságra. A nappali tagozatos hallgatók 3,5-ös átlagot értek el a Likert skálán ebben a kérdéskörben, míg a levelezősök átlaga 4. Ebből arra következtethetünk, hogy a nappalisok „töbnyire” tanítani szeretnének, míg a levelezősökre nézve „igaz” az állítás.

A nyitott kérdőívből a tervezett tanítási formára és a célcsoportra is kapunk válaszokat, amelyeket a 6. táblázat szemléltet. A képesítés megszerzésére vonatkozó kérdésre adott válaszok ebben az esetben is jól alátámasztják a Likert skálán elért átlagot, vagyis a nappalisok esetében kissé alacsonyabbak az értékek (81%), mint a levelezők-nél (87%), de mindkét esetben elmondható, hogy a hallgatók tervei között kiemelkedő helyen szerepel a nyelvtanítás.

	Kisiskolás gyermekek tanítása	Óvodai angol	Tantárgyak tanítása angolul	Különóra	Említés/%
Nappali	5	6	1	1	13/81%
Levelező	15	-	3	2	20/87%

6. táblázat: Az oktatási forma és a célcsoport tervezése

³ Az átlagértékek mellett a válaszadók száma is megjelenik a táblázatban, mivel az instrumentális motívációra és a teljesítményszükségletre történő egyöntetű említésen kívül a többi motívációs részterületre nem minden hallgató utalt.

5. Az eredmények értékelése

A kutatási hipotézisek az alábbiak szerint alakultak: A hallgatók átlaga a Likert skálán 3,2, azaz a részterületek motivációs kijelentései többnyire igaznak bizonyultak az angol műveltségterületekre nézve, vagyis elmondható, hogy a képzésben részt vevők motiváltak. Az alapfeltevéssel összhangban a levelező hallgatók esetében a teljesítményszükséglet a legerősebb motívum, amely eléri a 4-es értéket, tehát a levelezős műveltségterületekre teljesen igazak a tesztben szereplő motívumok. A nappalisoknál az instrumentális motiváció mellett a teljesítményszükséglet és az integratív motivációs értékek is igen magasak, majdnem elérik a 4-es kategóriát. Ez arra enged következtetni, hogy a nappali tagozatosok mellett, hogy belsőleg ösztönözve vannak a nyelvtanulásra, fontosnak tartják annak gyakorlati hasznát és a nyelvhasználati közösségbe való integrálódást is. Válaszaikból kiderül, hogy szeretnének a nyelvtudás segítségével jó munkalehetőséget találni, és többen szeretnének közülük külföldön boldogulni.

Igaznak bizonyult az a feltevés, amely szerint a teljesítményszükséglet motiváló erejével párhuzamosan a további képzésben, önképzésben való részvételi szándék magas lesz. Néhány kivétellel minden hallgató folytatni szeretné az angol tanulását, és a hallgatók több mint fele – ez az arány a nappalisokénál jóval magasabb – szeretne további nyelvet is tanulni, valamint szervezett formában folytatni tanulmányait.

A teljesítményszükséglet mutatóinak magas értéke azt jelzi, hogy a hallgatók belső meggyőződésből tanulják a nyelvet. Ebből is következik, hogy a vele ellentétes pólsú extrinzikus motiváció szintje mindkét képzési formában alacsony. A képzés szempontjából érdemes azonban kiemelni egy gondolatot az extrinzikus motivációval kapcsolatban, miszerint több levelező tagozatos hallgató is azért választotta ezt a képzést, mert jót hallottak róla. A következőképp utaltak erre: „Magas színvonalú a képzés.”, „Többen végeztek már itt, pozitív benyomásaik voltak.”, „Jó híre van a képzésnek.”. A képzés jó híre tehát fontos motiváló tényezőnek bizonyult.

Az önbizalom értékei nem érik el az átlagos értéket, de a közelében vannak (2,8). Ez azt jelzi, hogy a hallgatók önbizalmát némileg növelni kellene, amit – válaszaik alapján – néhányan el is várnak a képzéstől („C” függelék).

6. Összefoglalás

A tanulás egyik legfőbb mozgatórugója a motiváció. Motiváció nélkül nehezen teljesíti az ember a kihívásokat, ami különösen igaz a nyelvtanulás esetében. Motivátság nélkül a nyelvtanulás kényszer, amely nem tartható fenn hosszabb ideig. Ismeretes tény azonban, hogy a nyelvtanulás hosszú távú folyamat, amely nem mindig kudarcoktól mentes. A mélypontokból kilábalni csak a kellően motivált nyelvtanuló képes. Mivel egy idegen nyelv megfelelő szintű elsajátítása hosszú évek fáradságos munkájának eredménye, a megszerzett nyelvtudás megtartása pedig folyamatos gyakorlást feltételez, a nyelvtanulás az élethosszig tartó tanulás egyik fő megvalósulási formája.

Mégis van egy említésre méltó probléma a motivációval kapcsolatban, nevezetesen az, hogy nehezen köthető időhöz. A pillanatnyi motivátság mérhető, ez azonban csak egy állapot feltérképezése. Ugyanakkor feltételezhető, hogy a kellően motivált nyelvtanuló a későbbiekben is fenntartja a nyelvtanuláshoz kívánatos állapotot, különösen,

ha a nyelvtanulás jövőbeli elképzelései között is szerepel, illetve ha a megszerzett tudást használható nyelvtudásként igyekszik kamatoztatni.

A jelenlegi vizsgálatban leendő angoltanítók motivációjának mérésére került sor. Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanítójelöltek motiváltak az angol nyelvtanulásra és jövőbeli terveikben is kiemelkedő fontosságú az angoltanulás, továbbá az angol mellett további nyelveket is szándékoznak tanulni. Az a tény, hogy a hallgatókat főként a teljesítményszükséglet motiváló ereje ösztönzi, nagy jelentőséggel bír, mivel mögötte olyan, viszonylag stabil személyiségvonások állnak, amelyek a hosszú távú tervezés szempontjából is elengedhetetlenek. Ezt támasztja alá, hogy a nappali tagozaton minden hallgató szeretne még átlagosan egy vagy két nyelvet tanulni, a levelező hallgatóknak pedig fele áll készen további nyelv elsajátítására. Mindemellett az angol műveltségterületi képzésben való részvételük célja elsődlegesen a kisiskoláskori nyelvtanítás, amire képesítésük megszerzése lehetőséget ad. Összegzésül tehát kijelenthetjük, hogy a hallgatók motiváltak az angoltanulásra és ezzel együtt az angol nyelv tanítására is.

IRODALOM

- Deci, Edward L. – Richard M. Ryan (1985): *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, Edward L. – Robert J. Vallenard – Luc G. Pelletrier – Richard M. Ryan (1991): Motivation and education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist* 26, pp. 325–346.
- Dörnyei Zoltán (1990): Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning* 40, pp.:45–78.
- (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás* 2/4, pp. 3–21.
- Gardner, Robert C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Griffiths, Carol (2008, szerk.): *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 116–119.
- Schiefele, Hans (1993): Brauchen wir eine Motivationspädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2, pp. 177–186.

Függelékek

A

Kedves Hallgató!

Kérem, tölts ki az alábbi, motivációval kapcsolatos kérdőíveket, amelyek előtt megtalálja a kitöltési útmutatót. A vizsgálat célja, hogy képet kapjunk a leendő angol-tanítók nyelvtanulási motivációjáról, jövőbeli terveiről. A feldolgozás nem egyénre szóló, ezért az anyagot név nélkül töltheti ki.

Munkáját és őszinte válaszait köszönöm!

Hardi Judit

KF-TFK Modern Nyelvek Intézete

A megfelelő választ, kérem, aláhúzással jelölje, vagy írja be a kijelölt helyre:

- | | | | |
|--|-----------|----------|------------------------------|
| 1. Milyen képzési formában vesz részt? | nappali | levelező | |
| 2. Van már diplomája? | igen | nem | |
| 3. Milyen diplomája van? | főiskolai | egyetemi | |
| 4. Felsőfokú szakképzésben részt vett? | igen | nem | |
| 5. Ha igen, milyen jellegűn? | | | |
| 6. Van Önnek nyelvvizsgálója? | igen | nem | |
| 7. Ha van, milyen szintű? | alapfok | középfok | felsőfok |
| 8. Melyik nyelv(ek)ből? | | | |
| 9. Mióta tanul angolul? | év | | |
| 10. Tervezi az angol nyelvtanulás továbbfolytatását? | igen | nem | |
| 11. Szándékában áll további nyelve(ke)t tanulni? | igen | nem | |
| 12. Ha igen, mely nyelve(ke)t? | | | |
| 13. Tervezi, hogy szervezett formában tovább tanul? | igen | nem | |
| 14. Milyen képzési formában? | főiskola | egyetem | nyelvi kurzus
egyéb |
| 15. Az Ön életkora: | év | | |

Kérem, gondolja át a következő kérdéseket és válaszoljon röviden:

Miért tanul Ön nyelvet/nyelveket?

Miért tanul angolul?

Mit tart a legfontosabbnak a nyelvtanulásban?

Miért jelentkezett az angol műveltségterületi képzésre?

Mit vár a képzés elvégzésétől?

Mik a tervei a műveltségterületi képesítéssel?

Szükségesnek tartja angol nyelvtanulását továbbfolytatni a képzés elvégzése után? Ha igen, miért, és hogyan?

Karikázza be az állítások melletti számokat az alapján, hogy mennyire igazak Önre nézve:

Kérem, kövesse az alábbi útmutatót:

1. egyáltalán nem igaz 2. részben igaz 3. többnyire igaz 4. igaz 5. teljesen igaz

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Azért tanulom az angolt, mert világnyelv. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Angol nyelvet szeretnék tanítani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Jól/jobban fizetett állást szeretnék a nyelvvizsgának köszönhetően. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Külföldön szeretnék tanulni/dolgozni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Több lábon szeretnék állni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Szeretnék több nyelvet is megtanulni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Angol nyelvterületi országba szeretnék utazni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Utazgatni szeretnék a világban, ehhez szükséges a nyelvtudás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Azért tanulok angolul, mert tetszik a nyelv. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Érdekelnek az angol/amerikai emberek és kultúrájuk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Munkahelyem elvárása miatt tanulok angolul. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Szüleim/családom elvárása, hogy nyelveket tanuljak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. A környezetem elvárja, hogy fejlesszem nyelvtudásomat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

14. A nyelvvizsga megszerzése miatt jelentkeztem a képzésre.	1	2	3	4	5
15. Ha nem végzem el a képzést, elveszítok egy jó álláslehetőséget.	1	2	3	4	5
16. Szívesen tanulok nyelveket.	1	2	3	4	5
17. Nagyon szeretnék tökéletesen megtanulni angolul.	1	2	3	4	5
18. Örömmel teljesítem a kurzusok követelményeit.	1	2	3	4	5
19. Büszke vagyok arra, hogy angolul tanulok tantárgyakat.	1	2	3	4	5
20. A nyelvtudással többnek érzem magam.	1	2	3	4	5
21. Magabiztosan használom az angol nyelvet.	1	2	3	4	5
22. Nyelvtudásom alapos és stabil.	1	2	3	4	5
23. Mindig is nagy önbizalommal tanultam nyelveket.	1	2	3	4	5
24. Nyelvtanulási stratégiáim hatékonyak.	1	2	3	4	5
25. Reálisan értékelem nyelvtudásomat.	1	2	3	4	5

B

A hallgatók motivációjának alakulása

	Instrumentális	Integratív	Extrinzikus	Teljesítmény- szükséglet	Önbizalom	Átlag
Nappali 1	3,2	3,4	1,2	4,2	2	2,8
2	4,2	4,6	2,4	3,8	2	3,4
3	3,4	3,8	1,8	4	2	3
4	2,8	4,4	2,4	5	4,4	3,8
5	4,4	4	3,4	4,6	3,2	3,9
6	3,8	3,6	2,4	2,8	3,2	3,1
7	4,8	4	1	4,6	3	3,4
8	3	3,8	1	2,8	4,2	2,9
9	3,4	1,8	1,2	2,6	2,6	2,3
10	3,4	3,8	2,2	4,2	2,8	3,2
11	4,6	4,8	2,4	4,8	3,2	3,9
12	3,4	2,6	2,2	4,4	2,6	3
13	4,6	3,4	2,2	4,4	3,6	3,6
14	4,6	4,4	2,2	3,6	3,2	3,6
15	4,8	4,4	1,8	3,8	3,8	3,7
16	4	3,2	2,4	3,2	1,6	2,8
Átlag	3,9	3,7	2	3,9	2,8	3,26
Levelező 1	2,8	4,2	1,8	5	3,8	3,5
2	3	1,2	2,4	3,4	2,4	2,4
3	4,6	3,4	1,8	4,2	3,6	3,5
4	2,8	1,8	1,4	4	2,4	2,4
5	4,6	3,6	1,6	4	3,4	3,4
6	2,2	2,4	4	3,6	2,4	2,9
7	3,2	4	2,6	4,6	4	3,6
8	4,2	3,2	2,2	3	3,6	3,2

9	2,6	4	1	4	3	2,9
10	4,6	4,4	3,2	4,8	2,8	3,9
11	2,8	5	2,6	5	3,2	3,7
12	3,8	4	1,8	4,8	3,2	3,5
13	3,4	2,8	2	3,2	2,2	2,7
14	2,2	4	3,8	3,6	3,2	3,3
15	2,6	3	3,4	3,6	3,2	3,16
16	4,4	3,8	3	3,8	2	3,4
17	3,4	4	1,8	3,8	3,4	3,28
18	2,4	2,4	2,6	3,2	2,2	2,5
19	4,4	3,2	4,2	4,2	3	3,8
20	3,2	2,6	1,8	4,2	2,6	2,8
21	2,4	2,6	1,4	3,8	2	2,4
22	4	3,2	1,8	4,2	2,6	3,1
Átlag	3,3	3,3	2,3	4	2,9	3,1
Összes átlag	3,75	3,5	2,15	3,9	2,85	3,2

C

A hallgatók nyitott kérdőívre adott, tipikusnak mondható válaszai a főbb motivációs részterületek megjelölésével:

Miért tanul Ön nyelvet/nyelveket?

„A munkámhoz kell.” (instrumentális)

„Szeleesebb látókörrrel rendelkezek, (teljesítményszükséglet), megértsek másokat (integratív), megértessem magam (integratív).”

„Hogy külföldön is meg tudjam értetni magam. (integratív). A biztos munkahely céljából. (instrumentális).”

Miért tanul angolul?

„Mert ez a nyelv tetszik a legjobban. (integratív). Nagyon hasznos. (instrumentális).”

„Szeretnék alsó tagozatban angol nyelvet tanítani.” (instrumentális)

„A biztos munkahely miatt.” (instrumentális)

Mit tart a legfontosabbnak a nyelvtanulásban?

„Felkészítést az életszagú helyzetekre.” (instrumentális)

„Bátorság a beszédhez, a megszólaláshoz.” (önbizalom)

„Biztos nyelvtani alapok, (teljesítményszükséglet), hogy legyen bátorsága beszélni az embernek egy idegen nyelven. (önbizalom).”

Miért jelentkezett az angol műveltségterületi képzésre?

„Bővíteni szerettem volna tudásomat (teljesítményszükséglet), mellyel angolt taníthatok. (instrumentális).”

„Mert meg szeretnék tanulni angolul.” (teljesítményszükséglet)

- „A munkahelyem megtartásához szükségem van a végzettségre.” (instrumentális)
„Többen végeztek már itt, pozitív benyomásaik voltak.” (extrinzikus)
„Bátorított az iskolám, ahol tanítok.” (extrinzikus)

Mit vár a képzés elvégzésétől?

- „Megtanulok jól angolul.” (teljesítményszükséglet)
„Nyelvtudást.” (teljesítményszükséglet),
„Hogy képes leszek gyerekeket tanítani.” (önbizalom)
„Alkalmas legyek a feladatra.” (önbizalom)

Mik a tervei a műveltségterületi képesítéssel?

- „Nyelvet szeretnék oktatni óvodáskorú gyerekeknek.” (instrumentális)
„Szeretnék kéttannyelvű iskolában angolt tanítani.” (instrumentális)
„Angolt szeretnék tanítani (instrumentális) és esetleg külön órát vállallok.” (instrumentális)

Szükségesnek tartja angol nyelvtanulását továbbfolytatni a képzés elvégzése után? Ha igen, miért, és hogyan?

- „Igen, hogy szinten tartsam magam. Ismétléssel. Angol könyvek olvasásával, magnóhallgatással.” (teljesítményszükséglet)
„Igen, nyelvtanfolyamon vagy magántanárnál, hogy bátrabban beszéljek (önbizalom) és jobban tudjak angolul (teljesítményszükséglet).”
„Igen. Önképzés – élethossz tanulás! Az anyanyelvünket is állandóan tanuljuk.” (teljesítményszükséglet)

KÖNYVSZEMLE

Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.)

Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák

15. Élőnyelvi Konferencia. Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet;

Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda; Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához, 101.) Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2009. 542 p.

Ha egyszer valaki majd megírja a magyarországi szociolingvisztika történetét, abban a műben külön fejezetet kell biztosítani az Élőnyelvi Konferenciáknak, amelyek 1988 óta rendkívül pontosan ábrázolják a magyarországi szociolingvisztika mindenkori állapotát, fejlődését, tévútjait és eredményeit. Az eleinte évenként tartott Élőnyelvi Konferenciák az 1998-ban Bécsben lezajlott konferencia óta önállósultak, a szervezők az addigiaktól eltérően immár az MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztályának közreműködése nélkül adják tovább a kétévenkénti megrendezés jogát egy-egy újabb önkéntesen jelentkező intézménynek.

A húszéves évfordulón 2008. szeptember 4. és 6. között a szlovákiai Párkányban rendezték meg a *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák* című 15. Élőnyelvi Konferenciát. A konferencián elhangzott és bemutatott előadások, poszterek és műhelyek szerkesztett és lektorált változatait tartalmazó kötet ugyan ezen a címen egy évvel később, 2009-ben jelent meg. Mint az Élőnyelvi Konferenciák általában, ez a 15. konferencia is olyan szociolingvisztikai kutatási eredmények bemutatására nyújtott lehetőséget, amelyek elsősorban a mai magyar (ezen belül a hazai magyar,

a határainkon kívüli magyar, valamint a magyarországi kisebbségi) nyelvvaltozatokra irányulnak. (A fentiekre lásd a kötet bevezetőjében a 9. oldalon írottakat, továbbá Borbély 2009: 103.)

Sokan kiemelték már, hogy az elmúlt húsz évben az Élőnyelvi Konferenciák a Kárpát-medencei magyar nyelvészek együttműködésének legfőbb fórumai voltak, ezért hatásuk jóval nagyobb, mint ami az egyes előadások hatásának egyszerű matematikai összegéből kiszámítható lenne. Az egymás utáni Élőnyelvi Konferenciák biztosítottak ugyanis lehetőséget több jelentős kutatás előkészítésére, a kapcsolatok építésére, mint ezt a Termini Kutatóhálózat kapcsán Péntek János (2008: 699), „A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén” című projekt kapcsán pedig Kontra Miklós (1998: 14) is megemlíti.

Ezek a kutatóhálózatok, projektek természetesen előadások formájában is feltűnnek a konferenciákon. A Termini Kutatóhálózat (lásd <http://ht.nyud.hu>), amely lexikológiai és lexikográfiai, valamint korpusznyelvészeti munkálataival elsősorban a „határtalanítás”-nak, a határon túli magyar nyelvvaltozatok „egyenjogúsításának” legjelentősebb fóruma, több előadással is szerepelt a 15. konferencián. Lanstyák István „A sajátos határon túli magyar szókincs változatosságának dialektális, regiszterbeli, időbeli és stilisztikai aspektusáról” írt. Előadásában „a Termini Kutatóhálózat munkatársai által a Termini magyar–magyar adatbázis építése során alkalmazott új, többdimenziós stílusminősítési rendszert” mutatta be, melynek „alkalmazásával sikerült megszüntetni a stílusminősítések jelentős részének többértelműségét” (21). A Lanstyák által összefoglalt elvek (bővebben Lanstyák 2009) túlmutatnak az adatbázis-építés keretein, és az alkalmazott minősítési rendszert, különösen pedig a kérdéskör módszeres végiggondolását bátran ajánlhatjuk a lexikológia és a lexikográfia minden művelőjének figyelmébe.

Lanstyák István előadása mellett Benő Attila írása (Köznyelvi lexikai egységek szemantikai sajátosságai a kisebbségi magyar nyelvváltozatokban) kapott helyet a kötet első, „Határon túli magyar szókincs” címet viselő blokkjában (15–33). Benő a magyarországi és a határon túli nyelvváltozatokban is meglévő kölcsönszavak jelentésének eltéréseit elemezve kimutatja, hogy az eltérések szemantikai viszonyokba rendezhetők, és hogy az átvevő nyelvváltozatban a várt különfejlődés mellett számos párhuzamos jelenséggel is találkozunk.

A Termini Kutatóhálózat részeként megalakult Imre Samu Nyelvi Intézet a „Kisrégiók magyar nyelve” műhelycímmel (455–490) mutatkozott be a 15. Élőnyelvi Konferencián. Két előadójuk, Kolláth Anna és Szoták Szilvia a határon túli adatbázis muravidéki és örvidéki elemeit, a „helyi kontaktusváltozók használati gyakoriságát, szociális érvényét” (457), a többi műhelybeli előadás pedig a muravidéki és a burgenlandi kétnyelvű oktatási modellt mutatta be.

A párkányi konferencia másik műhelye a Szegedi Tudományegyetem LINEE projektje volt (491–535), amelyről Fenyvesi Anna beszélt röviden. A kilenc európai egyetem alkalmazott nyelvészeti kutatócsoportjának közreműködésével létrejött és az Európai Unió által támogatott LINEE (Languages In a Network of European Excellence, azaz Nyelvek az Európai Kiválóság Hálózatában nevű) projekt (bővebben: <http://www.linee.info>) az európai soknyelvűséget kutatta alkalmazott nyelvészeti és interdiszciplináris megközelítésben. A műhely anyagában hét írás szerepel. Rabec Ferenc kisebbségi magyar környezetben dolgozó pedagógusokkal készült interjúk alapján vizsgálta és csoportosította a szlovákiai, romániai és szerbiai kisebbségi magyar oktatás nyelvi problémáit. Ugyanebben a témakörben Ódry Ágnes a kisebbségi magyar pedagógusok és az anyanyelvvvel kapcsolatos ideológiák kérdéséről szól, Kiss Zsuzsanna Éva a többségi nyelvvvel kapcsolatos nyelvi ideológiák néhány jellemzőjét tárta fel kisebbségi magyar

környezetben Felvidéken, Vajdaságban és Erdélyben egy empirikus kutatás eredményeire támaszkodva. Dégi Zsuzsanna az idegennyelv-oktatáshoz fűződő attitűdöket tekintette át a kisebbségi magyarok körében, Szabó-Gilinger Eszter írása pedig a tanórai tanári attitűdöket mutatja be az osztálytermen belüli nyelvhasználat elemzésével. Donald W. Peckham angol nyelvű tanulmánya az angolnak a nem anyanyelvi beszélők közötti szerepét vizsgálja (az angol mint lingua franca), míg Balogh Erzsébet és T. Balla Ágnes két Magyarországon működő multinacionális nagyvállalat kommunikációját hasonlítja össze a nyelvmenedzselelmélet segítségével.

A 15. Élőnyelvi Konferencia előadásainak száma jelentősen meghaladja a korábbi konferenciákon szokásost; a kötet 50 előadás, 14 poszter és az említett 2 műhely anyagából készült. (A konferencián megtartott „Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák – a nyelvészek társadalmi felelőssége a kutatásban és a szemléletformálásban” című kerekasztal-beszélgetés nem is került bele a konferenciakötetbe, ezt a rendezők önálló kiadványként tervezik megjelentetni.) Ilyen nagy számú előadást természetesen még az említés szintjén is nehéz volna bemutatni, de a konferencia főbb témáiról, irányairól képet kaphatunk az egyes írásokat egybefogó nagyobb tematikus blokkok áttekintésével, amelyekbe a szerkesztők – szakítva a korábbi, a szerzők neve alapján betűrendben közreadó gyakorlattal – össze rendezték a tanulmányokat.

A már bemutatott „Határon túli magyar szókincs” című első egységet (15–33) a „Magyar nyelvváltozatok – nyelvi változók” cím alá sorolt írások követik (35–137). Ezeknek tematikája és elméleti háttere is igen vegyes. Kontra Miklós (Mivel korrelálnak a nyelvi előítéletek Budapesten?) vagy Borbély Anna (Morfológiai változók a standard nyelvi ideológia örvényében: Elemzések a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú beszélt nyelvi korpuszban) szigorúan szociolingvisztikai írása mellett kifejezetten keverék nyelvészeti szemléletű (a társasnyelvészet fogalmait rendszer-

nyelvészeti keretbe ültető) munkákat is találunk itt.

A magyar nyelvváltozatokkal foglalkozó írások körében olvashatjuk Menyhárt Krisztina munkáját a spontán beszéd időbeli és térbeli változásairól, amelyben a magyar beszéd szinte közhelyként emlegetett felgyorsulását és az eltérő megakadás-jelenségeket vette szemügyre. Kutatásának végeredménye igen figyelemreméltó, mert szépen igazolja, hogy mily gyenge lábakon állnak az empirikus kutatások nélkül született vagy épp össze nem mérhető adatok összevetésével alátámasztott nyelvi-nyelvészeti evidenciáink. A beszédtempó gyorsulására vonatkozó vélekedéseket például Menyhárt Krisztina vizsgálatai korántsem mutatták olyan jelentősnek, mint azt a szakirodalom alapján feltételezhetnénk, sokkal inkább arról van szó, hogy a mai kontrollcsoportként használt fiatal budapesti egyetemisták beszédtempója gyorsabb, és nem általában a mai magyar beszéd sebessége (118).

A konferenciakötet harmadik része a „Magyarországi nemzeti és nyelvi kisebbségek”-kel foglalkozik (139–209). Az itt található írások között Bartha Csilláé a nyelvvideológiák, attitűdök és nyelvcsere kérdéseit feszegeti, azt, hogy a kétnyelvűséggel kapcsolatos elképzeléseknek milyen szerepe van a kisebbségi nyelvek megőrzésében. Erb Maria a tarjáni német közösség etnikai heterosztereotípiáit vizsgálta. Tanulmányának nagy erénye, hogy nemcsak öncélú kvantitatív adatokat közöl, hanem bemutatja az adatközlők reakcióit, megjegyzéseit is.

A siketek társadalmi és nyelvi helyzetéről Hattyár Helga (A sztereotípiák, előítéletek és attitűdök hatása a siketek nyelvvelsajátítására) és Suri Andrea (Hallássérülten a felsőoktatásban – az érintettek véleményének tükrében) tanulmányában olvashatunk. Suri Andrea írását különösen hitelessé teszi, hogy maga is hallássérült (még ha módszertanilag nem is tekinthetjük kifogástalannak, hogy saját maga adatközlőjeként szerepel saját előadásában).

A még nem említett témakörök között akadnak a magyar és/vagy magyarországi nyelv-

változatokhoz nem kapcsolódóak is. A „Tengeren túli nyelvpolitika” blokk (211–219) egy írást foglal magába, amelyben Kassai Ilona a „kanadai francia nyelv függetlenségi harcá”-ról szól.

A „Finnugor közösségek” (291–318) szociolingvisztikai vizsgálatáról többek között Salánki Zsuzsától értesülhetünk, aki az udmurtoknak az anyanyelvükkel kapcsolatos véleményéről ír. Pomozi Péter a vöri irodalmi nyelv tervezése során felvetődő nyelvvideológiai és attitűdbeli kérdéseket tárgyalja, természetesen ügyelve rá, hogy általánosabb vetülete is legyen írásának. Igen érdekesek Janurik Boglárka megfigyelései a nyelvtani kódváltás típusairól az erza–orosz kétnyelvűek beszédében. Az egyes előadásokon túl külön öröm, hogy az Élőnyelvi Konferenciák történetében első alkalommal mutatkozott be Párkányban egy finnugor szekció. Hogy lesz-e folytatása, nem tudjuk: 2010-ben a beregszászi 16. Élőnyelvi Konferencián egyetlen előadás sem hangzott el ebben a témakörben.

A kötet további írásai többnyire a határokon túli magyarság nyelvi-nyelvhasználati kérdéseiről szólnak. Bizonyára a konferencia helyszínének köszönhető, hogy sok előadás foglalkozik a szlovákiai magyarok nyelvével („Felvidéki oktatás, egyház, nyelvhasználat”: 221–289), de külön blokkot kaptak a romániai és a kárpátaljai magyar közösség nyelvhasználatát vizsgáló tanulmányok is („Romániai közösségek – ideológiák, adatok”: 319–346, „Kárpátaljai nyelvi attitűdök és oktatás”: 403–454).

A kárpátaljai cikkek rendkívül szorosan kapcsolódnak egymáshoz, témájukon, módszerükön, tárgyalásmódjukon látszik, hogy egyazon kutatás keretében készültek, melynek középpontjában a saját magyar nyelvváltozathoz fűződő viszony áll. Cserniczkó István tanulmányában a „hogyan látják nyelvváltozataikat a kárpátaljai magyarok” kérdéskört kutatja; Lakatos Katalin, Ferenc Viktória, Molnár Anita és Bányi Szilvia a kárpátaljai magyar közösségek különböző oktatási jelenségeiről írnak (kárpátaljai pedagógusok és a nyelvjárások, attitűdök a kultúraközi kommu-

nikáció tükrében, tannyelv, nemzeti identitás és a nyelvek presztízse, az idegen nyelvekkel és oktatásukkal kapcsolatos sztereotípiák és attitűdök); Karmacs Zoltán pedig azoknak a társadalmi és politikai változásoknak a hatását elemzi, amelyek gyengítő és erősítő tényezőként jelentkeznek Kárpátalján a magyar nyelv esetében.

Feltűnő, hogy a romániai közösségről szóló három tanulmány mindegyike Magyarországon született. A három szöveg közül a Lukács Csilláé, amelyben a szerző a székelyföldi középiskolások nyelvi/nyelvjárási tudatosságát vizsgálta, elsősorban empirikus adatokat közöl, míg Petteri Laihonen és Bodó Csanád az adatokra támaszkodva általánosabb következtetéseket is megfogalmaz. Petteri Laihonen „a nyelvi ideológiák elméleti keretében próbál képet adni arról, hogyan látják a romániai bánági nyelvi helyzetet az ott élők” (321), Bodó Csanád pedig a nyelvi szocializáció gyakorlatait rendszerezi moldvai két-nyelvű beszélőközösségekben, rávetítve mindent a nyelvi ideológiákra, a román és magyar nyelvhez kapcsolódó értékekre.

Nem szoltunk még a felvidéki magyarság nyelvhasználatát elemző írásokról. Ezek között akad olyan, amelyiknek anyaggyűjtése a legolvasottabb országos lap, a *Sme* elektronikus változata alapján készült. Szabó Mihály Gizella dolgozata a szlovák fórumozók véleményét elemzi a szlovákiai magyarok nyelvhasználati jogairól és nyelvhasználatáról. Rendkívül tanulságos, hogy a többségi nemzet képviselőinek gyakran sztereotip véleménye miképpen nyilvánul meg ebben a kérdés-körben.

Sándor Anna, Presinszky Károly és Bauko János a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem magyar egyetemistái körében végzett attitűdvizsgálatot. Sándor Anna és Presinszky Károly a nyelvjárásokról és nyelvváltozatokról kérdezte hallgatóit, Bauko János pedig a személynevek iránti attitűdvizsgálatokat mutat be, például arról, hogy hogyan viszonyulnak saját nevükhöz, többek között a női családnévhez kapcsolódó *-ová* végződéshez.

Misád Katalin és Simon Szabolcs előadása egy, a Nagyszombati Egyetemen készített magyarnyelv-tankönyvben található nyelvi ideológiákat, nyelvhelyességi babonákat, szakmai tévedéseket stb. veszi számba. Menyhárt József a szlovákiai református és katolikus egyházpolitika nyelvi vetületeit nézi át, megerősítve, hogy a hitélet olyan nyelvhasználati szintér, amelyet nem lehet csupán az egyház magánügyeként értelmezni. Érdekes olvasmány Vörös Ferenc tanulmánya, amelyben a magyar nyelvű ügymenetre utaló adatokat rendszerezi az 1920-as évekbeli szlovák anyakönyvi bejegyzésekből. A felvidéki magyarok nyelvhasználatával foglalkozó előadások sorát Lovisek Júliának a pozsonyi magyarok mai utcanévhasználatát feltáró kérdőíves kutatása zárja, amelyben azt igyekezett megállapítani, hogy mennyire él még a pozsonyi magyarság nyelvében a történelmi magyar utcanévek ismerete.

A kötet közepén, a romániai és a kárpátaljai témák közé ékelve található a „Kétnyelvűség, kódváltás, diglosszia” cím alatt megjelentetett cikkek (347–401). Ezek között a finnországi magyarok egy csoportjának identitásával és nyelvi attitűdjével foglalkozik Kovács Magdolna írása, itt kapott helyet az egyetlen vajdasági írás (Kalocsai Karolina: A kontaktus-hatás jelensége a vajdasági magyarban) és Pintér Tibor észrevételei a cigányok diglossziájáról. „Több évtizede már – írja Pintér –, hogy a magyarországi és a (cseh)szlovákiai romani tárgyú kutatások a romani- és beáspárú kétnyelvűséget pontosabb szociolingvisztikai, valamint nyelvkörnyezettani kutatások hiányában pontosítás nélkül egyszerűen diglossziának tekintik” (393). Ez azonban nem ennyire egyértelmű, és mint a szerző rámutat, diglossziáról csak a társadalmilag zárt romani vagy beás nyelvű közösségekben beszélhetünk, egyébként viszont nem célszerű minden etnokulturális problémát diglossziának tekinteni (399).

A tanulmányok rövid bemutatása sem terjedhetett ki a kötetben közölt mindegyik írásra, de a főbb témák és irányok így is jól kiraj-

zolódnak. Általános képet ugyanakkor mégis csak nagyon nehezen vázolhatnánk föl, mert az egyes dolgozatokban jobbra szerzőnként és munkacsoportonként eltérő szociolingvisztikával találkozhatunk. Annak eldöntése, hogy ez örömteli-e (mert az eltérő kutatói érdeklődés és módszer megtermékenyíti a hazai élőnyelvi kutatásokat), vagy inkább negatívum (mert arra mutat, hogy mindmáig hiányoznak a kiforrott módszerek és szemlélet, ami a nemzetközi összevetést lehetővé tenné), nem az én tisztem. Az mindenesetre elég világosan látszik a névmutató böngészéséből, hogy az Élőnyelvi Konferenciák előadói nem a nemzetközi szakirodalomhoz fordulnak elsősorban, hanem a magyarhoz. Így aztán nem Labov a leggyakrabban idézett szerző, hanem a konferenciát jelenlétükkel, előadásaiikkal megtisztelő magyar kutatók. Ettől még remélhetőleg az Élőnyelvi Konferenciák a továbbiakban sem válnak belterjessé (biztosíthatja ezt változó helyszín és a változó szervezőgárda is), és továbbra is betöltik az elmúlt húsz évben is játszott szerepüket, segítve a magyarországi és határon túli kutatókat a találkozásban, eszmecserében, fórumot biztosítva a magyar nyelvváltozatok alapvetően szociolingvisztikai vizsgálatának. Látva az időközben a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete által megszervezett és lebonyolított 2010. évi 16. Élőnyelvi Konferencia programját (*Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*), bizvást reménykedhetünk, hogy az Élőnyelvi Konferenciák sorozata töretlenül folytatódik.

Kis Tamás

IRODALOM

- Borbély Anna (2009): Rövid beszámoló a 15. Élőnyelvi Konferenciáról. *Magyar Nyelv* 105/1, pp. 103–105.
- Kontra Miklós (1998): Sorozatszerkesztői előszó. In: Csernicskó István: *A magyar nyelv Ukrajná-*

ban (Kárpátalján). Budapest: Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, pp. 13–15.

Lanstyák István (2009): A *platni* botránja. (Egy új stílusminősítési rendszer felé). *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 11/2, pp. 25–40.

Péntek János (2008): Termini: magyar nyelvészeti kutatóállomások hálózata a Kárpát-medencében. *Kisebbségkutatás* 17, pp. 699–722.

Phillipson, Robert

Linguistic Imperialism Continued

[Folytatódik a nyelvi imperializmus]
Routledge: New York – London, 2009.
288 p.

Ma, amikor a demokrácia idejét éljük, az Európai Unió elkötelezettnek érzi magát – legalábbis a deklarációk szintjén – a nyelvi sokszínűség fenntartására és az összes tagállam nyelvi egyenlőségének biztosítására. A gyakorlat mégis azt mutatja, hogy van egy nyelv, amely a többi európai nyelvnél fontosabb szerepet játszik az egyes tagországokban, nemcsak az unió nemzetközi szintű kommunikációjában, hanem az intézmények működtetésében is.

Robert Phillipson több évtizedes munkássága a nyelvi alapon történő igazságtalanságok, jogsértések feltárásával foglalkozik. Az angliai Oxford és Leeds egyetemeken szerzett diplomát, majd Amszterdamban doktorált. Spanyolországban, Algériában, Jugoszláviában és Londonban szerzett tapasztalatokat a nyelvpolitika és a nyelvpedagógia területén a British Council megbízottjaként. Az utóbbi évtizedekben Dániában él, jelenleg a Copenhagen Business School nyugalmazott professzora. A nyelvtanulásról, a nyelvi emberi jogokról és a nyelvpolitikáról szóló könyvei tíz különböző nyelven jelentek meg világszerte.

Phillipson mind közül talán legismertebb munkájává az 1992-ben megjelent *Linguistic Imperialism* vált, amelyben a modern világban zajló nyelvi folyamatokat és különösen az an-

gol nyelv gyors ütemű és széles körű térnyerését a politikai és gazdasági dominancia analógiájára a *nyelvi imperializmus* fogalmával jellemezte. Vizsgálta benne az angol mint nemzetközi nyelv helyzetét; feltárta és elemezte, hogyan és miért vált ez a nyelv olyan dominánssá napjainkban az oktatásban (idegen nyelvként és tannyelvként egyaránt), a médiában, a tudományos életben és a nyelvhasználat számtalan egyéb színterén.

Ez a kötet különösen a harmadik világra, a volt gyarmatok területére, az ott kialakult nyelvi helyzetre koncentrált. A szerző bemutatta az angol nyelv elterjedésének történelmi perspektíváját, hogy megválaszolhassa a könyv elején felmerülő kérdést: vajon a Brit Birodalom leáldozásával és a gyarmatok függetlenségének kikiáltásával valóban véget ért az imperializmus, vagy csupán átalakult az Angol Nyelv Birodalmává, amely a nyelvi imperializmusban testesül meg? Kevésbé metaforikusan: semlegesnek tekinthetjük-e az angol nyelv terjedését és az oktatásban nyújtott „segítséget” (English Language Teaching 'Aid'), vagy épp ellenkezőleg, az angol nyelvű országok külpolitikáját érvényesítő eszközként kell-e mindezt értékelni? Kinek az érdekeit szolgálják az oktatást segítő anyagok: az adományozó országait vagy valóban azéit, aki kapja?

Ennek a kulcsfontosságú összefüggésnek a feltárása elindította az angolnyelv-tanítás koncepciójának újragondolását. Phillipson szerint a nyelvpedagógia és a nyelvtanítás/nyelvtanulás tudományos kutatásának mikroszintjét túl sokáig kezelték elkülönülten a társadalomtudományoktól, s könyvével az angol nyelv tanítását egy magasabb társadalomelméleti perspektívában kívánta elhelyezni. Szerinte az angol nyelv tanítása, bárminek is álcázza magát, nem korlátozódik az osztálytermi munkára, hanem olyan nemzetközi tevékenység, melynek politikai, gazdasági, katonai és kulturális vonatkozásai egyaránt vannak (p. 8).

A könyvben kifejtett imperializmus-elmélet olyan fogalmi keretet biztosít, amelyben elhelyezhető és megérthető az angol nyelvi imperializmus elmélete is. Phillipson megfogalma-

zásában (saját fordításomban): „Akkor van szó angol nyelvi imperializmusról, amikor az angol és más nyelvek közötti strukturális és kulturális egyenlőtlenségek létrehozásával és folyamatos újratereztésével biztosítják és fenntartják az angol nyelv dominanciáját” (p. 47). A „strukturális” jelző az anyagi javakra (intézmények, támogatások elosztása), a „kulturális” pedig a nem anyagi és ideológiai javakra (szemlélet, pedagógiai elvek) vonatkozik. A tudományos imperializmus és a média-imperializmus csakúgy mint az oktatási imperializmus a kulturális imperializmusnak az altípusai, ahogyan a nyelvi imperializmus is az. Ez utóbbit a többi altípustól az különbözteti meg, hogy azok közvetítésében, kifejezésében játszott szerepe miatt mindegyiket áthatja.

Robert Phillipsonnak ez könyve, a *Linguistic Imperialism Continued* már címével is jelzi, hogy folytatása az 1992-ben megjelent nagy sikerű munkának. A könyv szerkezetileg tizenegy részre tagolódik. Először egy enciklopédikus bevezető ismerteti meg az olvasót a nyelvi imperializmus fogalmával, tulajdonképpen az 1992-ben megjelent könyv alap gondolatával. Ezt nyolc olyan írás követi, amelyek 1992 óta jelentek meg a szerző tollából különböző folyóiratokban vagy cikkgyűjteményekben. A kötet végén egy fejezetet Phillipson olyan recenziói közlésének szentel, amelyeket kollégáinak a munkáiról írt, s amelyek könyvének témájával szoros összefüggésben állnak. A kiadvány ilyen értelemben érinti a szakterületen 1992 óta zajlott vitákat is. Megismerjük Phillipson nézeteinek változását az eltelt majdnem két évtizedben, illetve a recenziók révén azt is, hogy mások hogyan gondolkodnak a Phillipson által is felvetett témákról. A könyv utolsó szerkezeti egysége a tárgy- és névmutató.

A viták több szinten zajlottak, de az egyik legfontosabb felvetődő kérdés a nyelvi emberi jogok területe (ahol Phillipson és gyakori szerzőtársa s egyben felesége, Tove Skutnabb-Kangas elismert szaktekintélyek, a téma élharcosai). A nyelvi emberi jogi téma Phillipson egész munkásságát áthatja, minden írása visz-

szervezhető ahhoz a kiindulópontoz, hogy minden embernek joga van az anyanyelvét használni, illetve azon a nyelven oktatásban részesülni.

A könyvben szereplő nyolc tanulmány közül Phillipson az elsőt (*The study of continued linguistic imperialism [A folytatódó nyelvi imperializmus tanulmányozása]*) bevezetőnek szánja, a kötet témafelvetésével, illetve további szerkezetével foglalkozik benne. A második dolgozat (*English in the new world order: variations on a theme of linguistic imperialism and 'world' English [Az angol nyelv az új világrendben: változatok a nyelvi imperializmus és az angol mint „világnyelv” témájára]*) eredetileg a Thomas Ricento által szerkesztett *Ideology, Politics and Language Policies* című kötetben jelent meg 2000-ben. Phillipson az „angol mint világnyelv” alternatív megközelítési módjait összegzi benne, hangsúlyozva a fogalmak tisztázottságának igényét a nyelvnek a globalizációban betöltött szerepével kapcsolatban; egyúttal bemutatja, hogy a nyelvi imperializmus miként folytatódik. A harmadik tanulmány (*Language policy and linguistic imperialism [Nyelvpolitika és nyelvi imperializmus]*) Ricentónak egy későbbi kötetében (*An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, 2006) jelent meg. Ebben a kötetben Phillipson a nyelvpolitikáról és a nyelvi imperializmusról alkotott véleményét más szakemberek nyelvpolitikai munkásságával párhuzamosan mutatta be. A szerző ebben az írásában példákkal szemlélteti, hogyan olvad eggyé és teremti meg az angol nyelv az Egyesült Államok uralta neo-imperialista világot, amely szerinte valószínűleg globális nyelvi apartheidhez (p. 66) vezet majd. A negyedik írás (*Linguistic imperialism: a conspiracy or a conspiracy of silence [Nyelvi imperializmus: szokásos összeesküvés vagy csendes összeesküvés]*) szándéka, hogy megcáfolja Bernard Spolsky véleményét, amelyet 2004-ben készült könyvében (*Language Policy*, 2004) fogalmazott meg, miszerint Phillipson elmélete a nyelvi imperializmusról csupán egy összeesküvés-elmélet.

A könyv egyik pozitívuma az 1992-es előzményéhez képest, hogy a harmadik világ példái helyett sokkal inkább az európai világ felé fordítja figyelmét a szerző. Az európai olvasó számára ezek a példák életszerűbbek, értelmezésük gyakorlati segítséget is nyújthat az itteni nyelvpolitika megértéséhez. Erre kínálnak lehetőséget a kötet további tanulmányai.

Az ötödik írás az Európában végbement közelmúltbeli fejleményeket elemzi, a címe (*English, no longer a foreign language in Europe? [Az angol nyelv többé már nem idegen nyelv Európában?]*) kérdésfelvetés: vajon idegen nyelv-e még az angol Európában? A kérdés jogos, hiszen az Európai Unió bővülésével a nemzetközi kommunikáción kívül olyan nyelvhasználati színtereken is megjelent az angol, ahol eddig megkérdőjelezhetetlen volt más európai nyelvek helyzete. Az angol nyelv egyre gyakoribb használata arra enged következtetni, hogy egyre több ember olyan mindennapi funkciókra használja, amelyek nem az idegen nyelvek használata köré tartoznak. Ezt a folyamatot Phillipson a hollywoodi filmipar angol nyelvű termékeinek terjedésével, a munkaerőpiacon és a felsőoktatásban az angol nyelvtudással szemben tapasztalható egyre fokozottabb elvárásokkal, és az angol nyelvnek a tudományos publikációk piacán kialakult monopóliumával magyarázza. Úgy véli, nagy a valószínűsége annak, hogy a nemzeti nyelvek előbb vagy utóbb elveszítik használata színtereik egy részét. Különösen a technológia, a tudományok és az oktatás terén várható az angol nyelv előretérése, a nemzeti nyelvek kiszorulása. Ezt megakadályozandó a szerző határozottan szükségét látja, hogy az északi országokhoz hasonlóan (lásd például Auli Hakulinen és munkatársai cselekvési programját a finn nyelv státuszának védelmére, idézi Laihonen 2009: 120) a kis európai országok is nekilátsanak a nyelvi emberi jogokon alapuló sürgős nyelvpolitikai cselekvésnek (pp. 136–137).

A könyv hatodik tanulmányában (*Linguistic imperialism of neoliberal empire [Egy neo-*

liberális birodalom nyelvi imperializmusa) a nyelvi imperializmust a neoliberalis birodalom (az Egyesült Államok) terjeszkedésének egyik kulcsdimenziójaként mutatja be Phillipson. Az Európában végbemenő terjeszkedést a globalizációval, illetve az EU-integrációval kapcsolja össze. Elméleti keretet alkot annak érdekében, hogy a nyelvek globalizációban betöltött helyzetére vonatkozó érvényes elemzések születhessenek, majd az előző írásban megfogalmazottakhoz hasonlóan aktív nyelvpolitikára biztatja az államokat, hogy erősítsék a nyelvi sokszínűség fenntartására irányuló erőfeszítéseket világszerte.

A hetedik tanulmány (*Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation [Lingua franca vagy frankenstein nyelvé? Az angol nyelv az európai integrációban és globalizációban]*) szerkezeti szempontból egyedülálló. A benne közölt elemzés ugyanis a *Word Englishes* folyóirat fórum rovatának bevezető cikkeként jelent meg, és ott hét további kutató is hozzászólta témához. A jelen kötet az ő beleegyezésükkel a vita teljes egészét tartalmazza (tehát a kommentárokat és Phillipson válaszát is). Összesen tehát nyolc különböző véleményt ismerhetünk meg azzal kapcsolatban, hogy az angol nyelv valóban semleges eszközként (*lingua franca*) funkcionál-e a nemzetközi kommunikációban, vagy ellenkezőleg, *lingua frankensteinia*ként jelenik meg Mary Shelley regényének Frankenstein alakjához hasonlóan, aki nem maga a szörny, csak azzá változtat másokat.

A könyv nyolcadik tanulmánya (*English in higher education: panacea or pandemic? [Az angol nyelv a felsőoktatásban: gyógyír vagy fertőzés?]*) az egyetlen olyan írás, amely itt jelenik meg először. Azzal a tendenciával foglalkozik, hogy az angol egyre nagyobb teret foglal el tannyelvként az európai felsőoktatásban. Az írás címében újra leleményes szójárással találkozunk: az angol nyelv a felsőoktatásban gyógyír-e (*panacea*) vagy maga a fertőzés (*pandemic*)? A szerző a kiegyensúlyozott többnyelvűség mellett érvel, ahol

a felsőoktatásban az angol és a többi nyelv harmonikus viszonyban lehetnek egymással. Veszélyként említi ugyanakkor, hogy például a bolognai reform keretén belül végbemenő „nemzetköziesedés” nem a többnyelvű egyetemi modell felé mutat, hanem az angol tannyelvű felsőoktatás kiépítését szorgalmazza. Ezért ha az egyetemeken olyan személyzettel és diáksággal kívánunk dolgozni, akik egyformán kompetensek két vagy több nyelvben, akkor olyan egyetemi tannyelv-politikák kidolgozására van szükségük, amelyek által kialakíthatók a párhuzamos kompetenciák (p. 219). Ezen a ponton Phillipson újra az északi országok példáját említi (lásd például a kétnyelvű Helsinkii Egyetem hivatalos tannyelv-politikáját az alábbi honlapon: http://www.helsinki.fi/inbrief/strategy/HYN_kieliperiaatteet.pdf).

A tanulmányokat követő fejezetben recenziók kaptak helyet. Itt olyan témákat érint a szerző, amelyek a kötetben máshol nincsenek részletesen kidolgozva, például a Nagy-Britanniába érkező bevándorlók angol-oktatásának problematikáját; az angol mint tudományos nyelv dominanciájának kérdését; az angol mint világnyelv és a globális nyelvi rendszer alternatív elemzését; a globalizáció és a nyelvtanítás, a fordítás és a globalizáció kapcsolatát; az angolul beszélő országok többnyelvűségének kérdését; a dekolonizáció és a globalizáció hatását a tannyelv-politikára.

A könyv apró szépséghibája, hogy a szerző számos ponton ismétli önmagát; ez viszont nyilvánvalóan abból adódik, hogy az írások eredeti formájukban kerültek a kötetbe, az ilyen irányú összehangolásra nem volt lehetőség.

Robert Phillipson könyve azért, hogy több tudományág felől közelíti meg a nyelvi imperializmus kérdését, hasznos és gondolatébresztő olvasmány lehet nemcsak a nyelvészek, de bárki más számára is, aki valamilyen módon kapcsolódik az angol nyelv oktatásának, a nyelvtanulásnak a területéhez, vagy saját bőrén érzi napjaink fokozódó elvárásait az angol nyelvtudás iránt az oktatásban, a médiában, a gazdaságban vagy a politikában.

Phillipson elmélete forradalmi. Lehet vele egyetérteni, természetesen lehet neki ellentmondani is, de mindenképpen érdemes megismerkedni azokkal a gondolatokkal, amelyek az elmúlt két évtizedben bejárták a világot. Végül megjegyzendőnek tartom, hogy 1992-ben megjelent első könyvét érdemesnek találták, hogy fordításban kiadják 2001-ben Kínában, 2007-ben Delhiben, 2009-ben pedig az arab országokban is.

Ferenc Viktória

IRODALOM

- Lainhonen, Petteri (2009): A finn nyelvpolitika. Ínói. *Magyar Nyelvjárások* XLVII., pp. 119–143.
 Phillipson, Robert (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press, 1992. 365 p.

Alderson, J. Charles (szerk.)
The Politics of Language Education: Individuals and Institutions

[A nyelvoktatás politikája. Egyének és intézmények]
 Bristol: Multilingual Matters, 2009. 236 p.

A tanulmánykötet az idegen nyelvek oktatásának mikropolitikáját, pontosabban a nyelvoktatásban részt vevő intézmények, egyének és döntéshozók szerepét veszi górcső alá annak érdekében, hogy a nyelvoktatás változásait jobban megértsük, és tisztábban lássuk, mi mozgatja, illetve hátráltatja az újítások bevezetését. A tizenegy fejezetből álló kötet keretét a szerkesztő bevezetője és első, gondolatébresztő cikke, majd a zárógondolatokat összefoglaló tizenegyedik fejezete képezi. A bevezetőben Charles J. Alderson rávilágít a „politika” fogalmának többféle értelmezésére, majd ezek alapján határozza meg a különbséget makro- és mikropolitika között.

A makropolitika a nyelvoktatásban a változások és újítások elveit és az azok bevezetésére irányuló tevékenységet foglalja magába, amely az oktatás minden szintjén érvényesülhet. A mikropolitika viszont az elvek megvalósítása során az egyéni és az intézményi érdekek érvényesítésének rendszere, amely hatást gyakorol az újítások és változások bevezetésére. Sokszor előfordulhat, hogy bármilyen fontos és hasznos egy újítás, a résztvevők hátráltathatják, sőt meg is akadályozhatják bevezetését. A kötetnek van magyar vonatkozású része is a kilencedik fejezetben; a közép-európai helyzetet a szlovén és a magyar vizsgareform bemutatásán keresztül ismerhetjük meg. A recenzens is ennek a tanulmánynak az olvasásával kezdte, egyrészt a hazai nyelvoktatásban az utóbbi években történt változások hatásának jobb megismerése céljából, másrészt mert az angol nyelvi érettségi vizsgareform előkészületi munkájában aktívan részt vett 1999 és 2005 között a kötet szerkesztőjének irányítása mellett.

A kötet a *New Perspectives on Language & Education [A nyelv és az oktatás új távlatai]* sorozatban jelent meg, amely a nyelvoktatással kapcsolatos legújabb kutatási eredményekkel foglalkozik. A fejezetek szerzőitől első kézből szerünk ismereteket, bátran leírják tapasztalataikat, meg is fogalmazzák a felmerülő problémákat, és sok esetben az olvasóra bízzák a következtetések levonását. Az egyik egyértelműen az, hogy legtöbbször nem a szakértelem irányítja a reformokat, hanem az egyéni érdek, és ez Kínától Közép-Európaig a világ minden táján valószínűleg így van. Ahogyan az összefoglalóban olvashatjuk, nem elvekről és azok országokénti eltéréseiről van szó, hanem mikropolitikáról, ami az intézmények irányító szerepén kívül az egyéni érdekek érvényesítését is jelenti. Ezek lehetnek üzleti, gazdasági és oktatási érdekek egyaránt. Ezenkívül az összeállítás célja egy új kutatási irány meghatározása, középpontjában a nyelvoktatás folyamatai jobb megértésének és a változásokkal szembeni ellenállás természetének elemzésével. Továbbá azt is segít feltárni, mi

történik az alapelvekkel a megvalósulás folyamán, azaz milyen kapcsolat van az elmélet és a megvalósítás között.

A tanulmányok ismertetését a hazai vonatkozású kilencedik fejezettel kezdem. *The Politics of Examination Reform in Central Europe [A vizsgareform politikája Közép-Európában]* (pp. 185–203) című esettanulmány áll hozzánk legközelebb, a magyarországi helyzet ismeretében könnyebben értelmezhető, mi is történt, illetve történik néhány közelebbi és távolabbi országban. Karmen Pižorn és Nagy Edit esettanulmányai két angol nyelvi érettségi vizsgamodell kialakítását mutatják be a reformban aktívan részt vevők szemszögéből. Az 1990-es években a politikai és gazdasági változások hatására egész Közép-Európában megnőtt az igény az idegen nyelvek hatékony oktatására. Ez nem volt másképp Szlovéniában és Magyarországon sem, mindkét országban jelentős érdeklődés mutatkozott az angol mint idegen nyelv oktatása és a mérése iránt, és a helyi Brit Kultúrintézet (British Council) jelentős támogatásával megkezdődött az érettségi vizsga átalakítása. A dokumentumokban szereplő irányelveket a legkorszerűbb nemzetközi oktatáspolitikai javaslatoknak megfelelően fogalmazták meg, azonban a megvalósítás folyamatában részt vevők között akadtak olyan döntéshozók is, akik akadályozták a megújult vizsga bevezetését, azaz a mikropolitika jelentős mértékben hátráltatta, sőt sokszor egyenesen lehetetlenné tette a helyes nemzetközi gyakorlatnak megfelelő vizsgamodell kialakítását. A háttér mindkét esetben hasonló: a politikai változásokat oktatáspolitikaiak követték, a nyelvtudás mérésének korszerűsítése érdekében a közoktatásban kialakult a külső mérés, a minőségbiztosítás és a standard vizsga iránti igény. Ennek érdekében a szakemberek először is feltérképezték a szükségleteket, a rendelkezésre álló erőforrásokat, majd kialakították a vizsgamodellt a legkorszerűbb mérési elvek és a más országokban már működő, tekintélyes nyelvvizsgák által képviselt módszerek segítségével. A körültekintő és szakmai alapossággal

végzett munka Szlovéniában nem hozott a befektetés arányában elvárható eredményeket, a kialakított vizsgamodellt nem használják külső mérésre, és a nyelvoktatással és vizsgáztatással kapcsolatos ügyek továbbra is a politika változásának vannak kiszolgáltatva. A választások közeledtével a politikusok hangzatos akciótervekkel állnak elő, amelyek csupán politikai előny megszerzésére alkalmasak; ezek a körülmények nem kedveznek egy szakmailag megfontolt és ezért időigényes folyamatnak. A helyzet Magyarországon is hasonló: a vizsgamodell kialakítását több évre tervezték, a bevezetést különböző fázisok előzték meg, amelyekben a feladatírástól a vizsgázatók képzésén keresztül a próbavizsgákig számos lépés szolgálta a végleges angol nyelvi érettségi vizsgamodell felépítését. Ezeket a folyamatokat különböző fórumokon már a kialakítás lépéseiben sokszor és sokan akadályozták, a végeredmény pedig egy olyan vizsga bevezetése lett, amely csak körvonalakban hasonlít a szakemberek több éves munkájával kialakított modellhez.

A Setting the scene [A helyzet felvázolása] (pp. 1–8) című első fejezetben a kötetet szerkesztő Charles J. Alderson összefoglalja a nyelvoktatás politikájának elméleti háttérét, majd ismerteti a mikropolitika jellemzőit. A mikropolitika magában foglalja az egyén szerepének megértését, amihez pszichológiai megközelítés szükséges, valamint ismerni kell az egyén és a közösség viszonyát. A fejezet vezetéselméleti kérdések oktatáspolitikai szerepét is tárgyalja, például szól a kudarcok kezeléséről, miszerint a haladást jobban segíti a hibákból való tanulás, mint a negatív kritika. Mindenfajta politika szorosan összefügg a társadalom szerkezetével: a társadalmi és kulturális különbségek figyelmen kívül hagyása az idegen nyelvek oktatásának kérdéseiben sokszor vezet feszültségekhez. Például a külföldi szakemberek bevonása – az anyanyelvű és a nem anyanyelvű nyelvtanárok kérdéséhez hasonlóan – a kulturális különbségek miatt is eredményezhet ellentéteket. A kötet írásai az itt felvázolt kérdéseket érintik egy-egy

konkrét példán keresztül a világ különböző tájairól.

Az első dolgozatban Alan Davies *Professional Advice vs Political Imperatives [A szaktanácsadás és a politikai érdekek ellentéte]* (pp. 45–64) címmel két esettanulmányt közöl, amelyben közös a kítűzött oktatáspolitikai cél és a rálátást biztosító idő, a felvázolt újítások bevezetése körülbelül harminc évre tekint vissza. A két helyszín földrajzi távolsága ellenére számos hasonlóság található a tervezett intézkedésekben, ugyanis mindkét ország a harmadik világhoz tartozik, amiből következnek forrásszegény gazdaságuk és politikai rendszereik problémái is. Nepálban az angol nyelv történelmileg fontos szerepet játszik. Az 1980-as években felmérték az angol nyelv tudásának szintjét azzal a céllal, hogy az oktatását megreformálják. A reform kiterjedt az ideális kezdő életkor meghatározására és arra, hogy az angol nyelv tanulását minél szélesebb társadalmi rétegekben hozzáférhetővé lehessen tenni, tehát függetlenül a nyelvtanuló társadalmi helyzetétől. A felmérést külföldi szakemberek végezték, akik adatait interjúkkal és tudásszint-méréssel gyűjtötték, majd megfogalmazták ajánlásaikat az oktatáspolitikai irányítói számára. Az eredmények nem kedveztek a helyi politikai érdekeknek, amelyek a nyelvtanulást lényegesen korábban kívánták tenni, ezzel az éltképzést és a magániszférát támogatva. Végül kompromisszum született: a hatóságok korai kezdési elképzeléseinek és a külföldi szakemberek empirikus adatokra támaszkodó, későbbi kezdést szorgalmazó ajánlásainak eredményeként egy köztes kezdő életkort határoztak meg. A másik példában is forrásszegény, de angol nyelvi hagyományokkal rendelkező országok csoportjáról van szó, ahol a tanítás angol nyelven zajlik és ezért igen jelentős szerepe van. A vizsgarendszer átalakításához felkért szakember későn ismerte fel, hogy az általa javasolt modell – bár a nyelvtudomány akkori állása szerint korszerű volt – nem egyezett a régi gyakorlattal és a régi vizsga alapelveivel. Ez az új vizsgamodell kudarcához vezetett, a szóban forgó országok

visszatértek a régi modellhez. Ez a példa Alan Davies szerint azt mutatja, hogy ebben az esetben is kompromisszumra lett volna szükség, amelyben a helyi érdekek találkoznak a felkészült, de kívülről jött szakember elképzeléseivel.

A következő, *Micropolitical Issues in ELT Project Implementation [Mikropolitikai kérdések az angol nyelv oktatását fejlesztő projekt bevezetésében]* (pp. 64–85) című tanulmány szerzője először részletesen elemzi az oktatást fejlesztő projekteket. Tom Hunter fontosnak tartja a résztvevők hozzáállásának pontos ismeretét és képzésüket is. A projektvezető a legnagyobb problémát a tervezésben látja: mivel nem sikerült egyezsége jutni az összes érdekelttel, több változat keletkezett, ez pedig jelentősen hátráltatta a megvalósítást, ugyanis az egyéni érdekek határozták meg, hogy mikor melyik változat szerint folyik a munka. A hasonló nemzetközi projekteknél – különösen ahol megegyezik a cél és az eszköz, vagyis az angol nyelv oktatásának fejlesztése célnyelven történik – fontos a megfelelő kommunikáció kialakítása, és a megvalósítás egyben egy tanulási folyamat is. Mivel a projektet egy gazdaságilag elmaradott ázsiai országban kívánták megvalósítani, amelyet a gyarmatosítás idejéből származó történelmi szálak is kötöttek az angol nyelvhez és kultúrához, a mikropolitikának, az egyéni érdekeknek és elképzeléseknek is meghatározó szerep jutott a megvalósításban. A korábbi anyaország és a helyi szakemberek között felmerülő konfliktusokat csak megfelelő kommunikációval lehetett megoldani.

A negyedik, *The Politics of ELT Projects in China [Az angol nyelv oktatásának fejlesztését elősegítő projekt politikája Kínában]* (pp. 85–104) című fejezetben Ron Kerr tanulmánya rámutat, hogy a fejlesztésre irányuló változtatások váratlan reakciókat válthatnak ki a helyi közegben, az egyének szakmai és politikai érdekei sokszor ütköznek a külső, látszólag a helyi viszonyokat nem kellőképpen figyelembe vevő szakemberek elképzeléseivel. A kínai egyetem tanárképzésében és az angol

nyelv oktatásában tervezett változtatások már a kezdetekben elakadtak, mert a helyi hagyományokon felnőtt szakemberek nem fogadták el hitelesnek a külföldi tanárképző szakemberek tudását. Miután a szakmai kérdések kompromisszumok árán megoldódtak, a projekt menedzselésében keletkezett feszültségeken és érdekellentéteken kellett dolgozni. Végül, mivel a brit kormányban történt változások érintették a távol-keleti projektek működését, a projekt nem érte el a kitűzött célt, a külföldi szakemberek eltűntek a kínai közoktatásból.

Az ötödik fejezet: *Teaching Immigrants the Language of the Host Community: Two Object Lessons in the Need for Continuous Policy Development* [Bevándorlók nyelvoktatása a befogadó ország nyelvére: két tanulság a politika folyamatos fejlesztésének szükségességéről] (pp. 104–125). David Little és Barbara Lazenby Simpson bevándorló munkavállalók nyelvtanulásának és beilleszkedésének problémáját ismerteti egy olyan közegben, ahol a külföldiek számának hirtelen növekedése gyors intézkedést kívánt az ország bevándorlási politikájában, az pedig jelentős hatást gyakorolt a nyelvpolitikára. Írországban az angol nyelvet külföldieknek főleg idegen nyelvként oktatják magánkézben lévő iskolák. Ez a rendszer, valamint a Közös Európai Referenciakeret szintjeinek alkalmazása nem felelt meg a munkát kereső és letelepedni szándékozó külföldiek nyelvi igényeinek. A központilag felállított szervezet feladata a bevándorlók nyelvi igényeinek felmérése, nyelvtanfolyamok megszervezése és a megszerzett nyelvtudás mérése. A konfliktust az okozta, hogy az ország oktatáspolitikai rendszerében ilyen program korábban nem létezett; az angol nyelv oktatására a magánszféra alkalmatlannak bizonyult, és a szakképzés sem tudta felvállalni a feladatot. A politikai nyomás ugyanakkor megvolt, hiszen az állampolgárság megszerzéséhez bizonyos szintű nyelvtudás szükségességét politikusok tűzték zászlójukra a választási harcban, mert a bevándorlók és gyerekeik szocializációja összefügg nyelvtudásukkal.

A hatodik, *The Commercialisation of Language Provision at University* [Egyetemi nyelvoktatás üzleti alapon] (pp. 125–147) című tanulmány egy brit egyetemen zajló angolnyelv-oktatással foglalkozik, ahol az a cél, hogy a külföldi diákok nyelvtudása alkalmas legyen egyetemi tanulmányok folytatására. A cél meghatározza a nyelvoktatás tartalmát és a nyelvtudás mérését is. Az elvárt minőséget az egyetemi tanszéken oktató tanárok tudnák biztosítani, például a legkorszerűbb kutatási eredmények felhasználásával a nyelvoktatásban. Ezzel szemben Glenn Fulcher megállapítja, hogy az angolt úgy nevezett „külsős” tanárok tanítják, ami a nyelvtanítást üzleti alapokra helyezi, a mérés helyi és nem nemzetközileg elismert mérőeszközzel történik, ami egyértelműen hatással van a nyelvoktatás minőségére. Egyúttal felteszi a kérdést: miben különbözik az egyetemen folyó nyelvoktatás a szintén idegennyelv-tanítással foglalkozó más intézmények munkájától? Amennyiben az egyetem versenyképességének megtartása érdekében alacsonyabb költséggel üzleti alapon külső szervezet bevonásával történik a nyelvoktatás, a tanfolyamok nem érik el az egyetemi szinten elvárható, tudományos alapokra helyezett nyelvoktatás színvonalát.

A hetedik, *The Role of Micropolitics in Multinational, High-Stakes Language Assessment Systems* [A mikropolitika szerepe nemzetközi kiemelt jelentőségű nyelvi tudásszint-mérési rendszerekben] (pp. 147–166) című fejezetben Mark Crossey megállapítja, hogy az oktatáspolitikai változtatások legfőbb mozgatórugója sokszor nem szakmai megfontolások sorozata, hanem az irányítás, a különböző szervezetek és egyének érdekeinek érvényesítése. A tudásszint mérésének jelentősége vitathatatlan, felhasználható válogatási szempontként, de az oktatás színvonalának javítása érdekében is fontos. A NATO-ban az angol a munkanyelv, tehát oktatására és mérésére a kezdetektől kiemelt figyelmet fordítanak. Az 1990-es évek politikai és társadalmi változásai hatással voltak a NATO szerkezetére is, a belépő országok katonáinak megfelelő szintű nyelvtudását csak

egy nemzetközileg is elfogadott és a célnak megfelelő mérőeszköz biztosíthatja. Mark Crossey részletesen elemzi a katonai célokot szolgáló nyelvtudást mérő teszt kialakításának lépéseit. A tesztfejlesztést sok minden hátrálthatatja, például a projektért felelős személy többszöri cseréje, a résztvevők közötti szakmai együttműködés zavarai. A mérőeszköz érvényességének és megbízhatóságának elemzésén kívül fontos szerepe van egy reform sikerében a megfelelő szakemberek jelenlétének, az anyagi támogatást nyújtó szervezeteknek, a felső szinteken tevékenykedőknek és a politikát formálóknak egyaránt.

Gary Buck *Challenges and Constraints in Language Test Development [A nyelvtudásmérés fejlesztésének kihívásai és akadályai]* (pp. 166–185) a nyolcadik fejezetben a tesztfejlesztés során összegyűjtött tapasztalatait összegzi, és kiemeli azokat, amelyek kulcsfontosságúak egy új mérőeszköz kidolgozásában, illetve a már létező eszköz továbbfejlesztésében. A szakirodalmi áttekintés nem nyújt sok újdonságot a tudásszint mérésében jártas szakembernek; az érdekes részek a tesztfejlesztés korlátainak felsorolásában következnek, amelyeket a rendszeren belüli akadályok és a forráshiány okoznak. A feszültségek megoldására több lehetőség kínálkozik a projekt jellemzőinek, az eltérő értékítéleteknek és a mikropolitikai kérdéseknek a figyelembevételével. Gary Buck a mikropolitikát nem feketén vagy fehéren látja, hanem egy skálán képzelel, ahol az egyéni érdekek kisebb vagy nagyobb mértékben érvényesülnek, és azt is megállapítja, hogy nehéz ezeket elkülöníteni a valós értékektől. Az etikai kérdések elemzésében kiemeli az egyének erkölcsi értékítéletének fontosságát, hiszen minél nagyobb léptékű a mérés, annál nehezebb az etikai felelősséget beazonosítani. Ez a felvetés azért figyelemreméltó oktatáspolitikai vonatkozásban, mert kiemeli a döntéshozó szervezetek etikai felelősségét.

A kilencedik fejezetről hazai vonatkozása miatt már volt szó. A tizedik, *Language Educational Politics Within a European*

Framework [Nyelvpolitika európai keretek között] (pp. 203–222) című fejezet szerzője, Neus Figueras a Közös Európai Referenciakeret tükrében sorra vesz három, a modern idegen nyelvek tanításával kapcsolatos nemzetközi projektet, amelyek az idegen nyelvek egységes elvek szerinti tanítását és mérését szolgálják Európában, így biztosítva az átjárhatóságot a tagállamok polgárai számára. Részletezi az egyes országok nyelvpolitikájának hiányosságait is, amelyek leggyakrabban politikai és finanszírozási okokra vezethetők vissza, valamint a nyelvtanítás hagyományainak nehezen megváltoztatható jellegéből adódnak. Kifejezi aggodalmát az Európai Unión belüli kommunikációval és információcserevel kapcsolatban is, ami az Európai Referenciakeret szélesebb körű elfogadottságának egyik akadályja. Összességében az egyes tagállamok érdekeinek érvényesítése akadályozza a kívánatos oktatáspolitikai fejlődést és változást, amelyeknek az esélyeit a szerző pesszimistán látja.

Az utolsó, *The Micropolitics of Research and Publication [A kutatás és a publikálás mikropolitikája]* (pp. 222–236) című fejezetben a szerkesztő összefoglalja tapasztalatait, és megindokolja a tanulmánykötet összeállításának ötletét. Charles J. Alderson megállapítja, hogy a dokumentumelemzés nem biztosít megfelelő látást a döntéshozó szervezetekben működő kapcsolatokra, ezekbe csak a munkában tevékenyen részt vevők tudnak betekinteni, bár ezáltal felmerülhet az elfogultság kérdése is. Felsorolja azokat a kvalitatív kutatási módszereket, amelyek alkalmasak lehetnek egy ilyen jellegű kutatásra, ilyen például a kérdőíves adatgyűjtés vagy az interjú, bár ezek sem adnak teljes képet az egyének tetteinek mozgatórugóiról. Felveti az „oknyomozó riporter” mintájára az „oknyomozó kutató” lehetőségét, aki egy esettanulmány kapcsán elindítaná a vitát az adott oktatáspolitikai kérdésben, amelyhez azután a többi kutató csatlakozna.

Összegzésként elmondható, hogy a tanulmánykötet értékes olvasmány lehet nemcsak

az alkalmazott nyelvészek számára, hanem minden oktatáspolitikai döntéshelyzetben lévő szervezetnek és ezek tagjainak, mert bár recepttel nem szolgál az oktatáspolitikai helyes irányára, számos olyan fontos kérdésre hívja fel a figyelmet, amelyet legtöbbször fel sem merünk tenni.

Bukta Katalin

Kovács Judit

A gyermek és az idegen nyelv

Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2009. 144 p.

Kovács Judit, aki a magyar felsőoktatásban még nem létező mesterfokozaton, a korai idegennyelv-oktatás szakterületen szerzett diplomát az Egyesült Királyságban, két évtizede tanítja tanult szakmáját a tanítóképzésben. Nemrég megjelent könyvében arra vállalkozott, hogy élénk tárja a korai idegennyelv-oktatás tényezőinek színes palettáját.

Miért is van szükség egy könyvre a korai nyelvtanulásról? Kinek szól ez a könyv? – kérdezi. A hatvanas évektől Magyarországon is egyre népszerűbb intézményi, korai nyelvvoktatási gyakorlat nem nélkülözheti az életkorhoz illeszkedő alkalmazott nyelvészeti, nyelvpedagógiai kutatásokat, a tudományos kutatások által megerősített hazai szakirodalmat.

A korai nyelvvoktatásról szóló első módszertani szakkönyvet Horgosi Ödön írta 1975-ben *Az alsó tagozati orosznyelv-oktatás módszertana* címmel, az orosz nyelvi szakosított tantervű alsó tagozatos osztályokban tanító pedagógusok felkészítésére. Más nyelvi tagozatos (angol, francia, német) osztályok számára csak a kilencvenes évektől képeztek tanítókat az angol, francia, német szakkollégiumi, a tanító-nyelvvoktató és a műveltségterületi képzés keretében, a tanítóképző főiskolákon és utódintézményeikben. Ha készültek is jegyzetek, jórészt belső használatra.

Ezért Kovács Judit könyve hiánypótló és mindenkinek szól. Érintettek vagyunk szülőként, nagyszülőként, pedagógusként, oktatóként, hallgatóként, kutatóként. A szerző szerint leendő olvasói, „pedagógusképző intézmények oktatói és hallgatói, pedagógusok, iskolai igazgatók, oktatáspolitikai döntéshozók, pedagógiai szakértők, kutatók, illetve a korai programokban részt vevő gyermekek szülei összevethetik a témáról kialakult nézeteiket, tapasztalataikat a könyvben leírtakkal, és kritikus megközelítés által megerősítést nyerhetnek, vagy éppen változtatásokra kényszerülhetnek saját elméletüket vagy gyakorlatukat illetően” (p. 15).

Kovács Judit tollát magával ragadta a korai idegennyelv-oktatás iránti elkötelezettségéből fakadó lendület, mindent leír, amit saját szakmai szűrőjén átrostálva fontosnak tart. Restellhetjük, de Magyarországon még a XXI. században, a korai idegennyelv-oktatási gyakorlat ötven éves háttérével sem felesleges nyomós érveket felsorakoztató oldalakat szánni arra, hogy a korai idegennyelvi fejlesztés létezik, és gazdagítja a gyermeki személyiség fejlődését. Erről is szól meggyőzően az első, *A korai idegennyelv-tanulás mint jelenség* című fejezet.

A második, *Hogyan gondolkodik és tanul a gyermek* című rész a gyermek-nyelvtanuló eltérő személyiségét helyezi a nyelvvoktatás környezetébe: a gyermeknyelv-pedagógia, az életkorhoz illeszkedő nyelvvoktatás-pedagógia létjogosultsága mellett érvel (a könyvben valószínűleg elírás történt: *gyermek-nyelvpedagógia* a 29. oldalon).

A harmadik fejezet a gyermeket idegen nyelvre tanító pedagógusról szól *Hogyan tanít a tanár?* címmel. Nagyon gazdag, minden gyakorló pedagógus számára jól hasznosítható fejezet. A szerző a *tanító*, *óvodapedagógus*, a *korai életkorban idegen nyelvet is tanító pedagógus* helyett a *tanár* szót használja. Valószínűleg az angol *teacher* köszön vissza, amely az egyetlen 'tanár' jelentéssel került be a magyar nyelvhasználatba (a hosszú ideig csak középiskolában tanított angol nyelv miatt). A *teach* 'tanít', 'oktat' igéből képzett *teacher*

szó elsődleges jelentése 'tanító(nő)', bár jelen-ti többek között a 'tanár(nő)' és 'oktató' szavakat is. Így amikor a magyar szakirodalomban a *teacher* angol főnevet gyűjtő jelentés-tartalommal használjuk, a *pedagógus* szóval helyettesíthetjük, nem a *tanár* szóval (ahogy a *tanár* használatát a szerző a 16. lábjegyzetben magyarázza). A *tanár* kifejezés megzavarja az olvasót, mert Magyarországon (a korai életkor és a fejlesztés interdiszciplináris jellege miatt) az életkorhoz illeszkedő nyelvi fejlesztés szakemberei a BA (és kis létszámban egyetemi) fokozatot szerzett tanítók és óvodapedagógusok, de erről szól maga a könyv is.

A 4–9. fejezetek a korai nyelvi készségfejlesztés és a nyelvi tartalom közvetítésének tényezőit, módszereit, szintereit tárják elénk gazdagon.

A tervezés, a tankönyvek, az értékelés korai életkort érintő sajátosságait a 10–12. fejezetek fejtik ki.

Kovács Judit külön fejezetet szán a gyermekirodalom szerepének. Indokolt *A kisgyermek és a klasszikusok* című önálló 13. fejezet, mert a gyermekirodalom a korai idegennyelv-oktatási és idegennyelvi fejlesztési folyamatban nyelvi tartalom és módszer is a pedagógus és a gyermekek számára. Mindenki, aki a korai életkorban tanít, és minden szülő hasznosíthatja az itt leírtakat, az idézett gyakorlati példákat.

Az utolsó két fejezet tárgya az *Interkulturális tanulás* és *Az autonóm tanulóvá válás*, napjaink közoktatásának fontos kérdéseiről találunk itt érdekes információkat.

A szerző a korai nyelvoktatás legnyomatékosabb tényezőit szedte fejezetekbe. Talán hiányolhatjuk a pontosabb terminus-használatot (például *gyermek-nyelvpedagógia/gyermeknyelv-pedagógia, pedagógus/tanár*), de abban biztosak lehetünk, hogy amit olvasunk, az a gyermekek korai idegen nyelvi fejlesztésének jobbításához járul hozzá.

Visszatérve a kérdésre: miért is van szükség erre a könyvre? Miért ajánlom olvasásra, használatra minden, a korai életkort tisztelő szakembernek és nem szakembernek?

Kovács Judit gondolatébresztő, figyelemfelkeltő könyvet írt kutatók, pedagógusok, leendő pedagógusok és szülők számára arról, hogy

- milyen szerteágazó és speciális a korai nyelvi fejlesztés: a korai életkorhoz illeszkedő nyelvi készségfejlesztés, a nyelvi tartalom, a taneszközök, a módszerek, az eljárások;
- életkorhoz illeszkedő interdiszciplináris fejlesztő jellege miatt nem foghat bárki hozzá a gyermekek idegennyelvi fejlesztéséhez; az óvodapedagógusok és a tanítók is csak akkor, ha erre speciálisan felkészültek.

Olvasásra ajánlom a munkát azért is, mert a korai életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógia témakörében sok tanulmány születik ugyan, valójában kevés a valódi kutatásokon alapuló magyar szakirodalom. Ajánlom továbbá, mert ez a kiadvány egy jó értelemben vett szakmai vita kiindulópontja is lehetne.

Ajánlom, mert egy jól használható könyvvel gyarapodott a korai életkori idegennyelvi fejlesztés szakirodalma.

Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna

Graddol, David **English Next India**

[Indiára hANGOLva]

London: British Council, 2010. 128 p.

A 2006-ban született „English Next” után, amely az angol nyelv átmeneti helyzetével és jövőbeni globális nyelvként betöltött státuszával foglalkozik, „English Next India” című új könyvében David Graddol továbblép. Vizsgálatának tárgya – ahogyan a cím is sugallja – területileg szűkült. Korábbi könyvében a figyelem az angol nyelv születendő variánsaira irányul, amelyek Kachru (1985) terminusát használva az ún. „külső” és „bővülő” körökön le lehetők fel. Az „English Next” révén az ol-

vasó eltöprenghet a „világangol(ok)” fogalom érvényességén, amelyet Robert McCrum (2010) „Globish”-nak nevez (a „global” és „English” szavakból”). Az „English Next India” ettől két aspektusban is különbözik: nem csupán „ráfókuszál” Indiára, hanem egy megvalósíthatósági tanulmány jellemzőit is magán hordozza azt kutatva, hogy az angol nyelv megtanulható-e és magabiztosan tudják-e használni az egész országban.

Graddol könyve jól példázza, milyen szer-teágazó és részletes lehet egy kutatás, amikor segítségül hív több más tudományterületet. Jelen esetben többek között a közgazdaságtan, a szociológia, az etnográfia és a pszichológia segít alaposabban megérteni azoknak a mechanizmusoknak a működését, amelyek segítik vagy éppen gátolják az angol mint idegen nyelv tanulásának folyamatait. Azért is fontos ezt érteni, mert az angol nyelvtudás iránt folyamatosan nő az igény. A szerző szavaival élve: „nem érthetjük meg az angol iránti igény jelen hullámát anélkül, hogy a gazdaságon és demográfián belül szélesebb, nemzeti trendeket ne vizsgálánánk” (p. 10). A társadalom-, politika-, gazdaság- és nyelvtudományok szakértőivel készített interjúk, továbbá tantermi és tantermen kívüli vizsgálatok segítségével Graddol szilárdan megalapozza az „alkalmazott” szót a nyelvéset mellett: a társadalmi és nyelvéseti tényezők együttes vizsgálata életközébe hozza írását.

A bevezetőt leszámítva, amely az egész értekezés összefoglalóját is nyújtó „főbb konklúzió”-val zárul, Graddol két fő részre tagolja könyvét. Az elsőben elénk tárja India jelen állapotát a társadalom, a gazdaság és a nyelvhasználat aspektusából. A második rész az oktatási szférába kalauzol: foglalkozik az oktatás problémáival, a problémák okaival, s lehetséges megoldásokat vet fel, melyek a közöseteket a fejlődés útjára segíthetik. A könyv megértéséhez szükséges alapvető információkat a gyűjtött adatok forrásaival együtt a „Hogy olvassuk a könyvet” című rész tartalmazza.

A bevezetőben a szerző a következőt írja: „India beszél angolul. Legalábbis a világ nagy

része ezt hiszi” (9). A második mondat arra utal, hogy ez olyan közhiedelem, amit alapos vizsgálatnak kell alávetni, s ha szükséges, meg kell cáfolni. Graddol pontosan ezt teszi oldalakon keresztül, amikor feltárja az indiai társadalom, a világ „legösszetettebb” társadalmá mélyén rejlő ellentmondásokat. A kasztrendszeren nyugvó indiai társadalmi berendezkedés a legtöbb lakos számára nemcsak az angol nyelv tanulását teszi lehetetlenné, hanem az iskolában elérhető tudás legnagyobb részének megszerzését is. Egyszerűbben fogalmazva: a kirekesztődésnek az írástudatlanság és az oktatás hiánya a főbb okai. Az egykori helyi elit nyelveként az angol egészen mostanáig inkább volt a társadalmi megosztottság, mintsem az egység eszköze. Ennek a felismerésnek a hatására döntött úgy az indiai kormány, hogy „a műszaki oktatás és szakképzés terén komoly fejlesztések” beindítása szükséges (11); ebben a folyamatban pedig kulcsszerepet játszik, hogy szélesebb körök férjenek hozzá az angol nyelv tanulásához.

Az első részben Graddol bemutatja azokat a társadalmi ambivalenciákat, amelyek bizonytalanná teszik az ország jövőjét. Az informatika (IT) szektor által kínált munkalehetőségek, illetve a középosztály fejlődése révén Indiában hamarosan tömeges migrációnak lesznek tanúi, méghozzá az ország déli részeiből az északi területek irányába. A képzett munkaerőnek a déli államokból való lassú kivonásával azonban a fejlődés várhatóan lassulni fog. A szakképzetlen munkások és a hiányos vagy nem létező urbanizáció (44–45) pedig nem enyhítenek a gondokon. Másrésztől a sarjadjó fogyasztó középosztály egyre nagyobb igényt mutat az angol nyelvű (English medium) oktatásra, aminek nagy hasznát vennék az országban domináns IT-kommunikációban és a szolgáltató szektorban. India kormányainak azonban meg kell birkóznuk a szervezetlen munkások tömegével is, akik szakképzetlenségük miatt nem tudnak megfelelni egy Indiához hasonló világgazdasági hatalom elvárásainak (34). A megoldást a problémákra talán a szakképzésben találják majd, nyelvi szem-

pontból pedig a hatóságoknak fel kell térképezniük, hogy a tanulóknak milyen „fajta” angolt tanítsanak a különféle képzések során. Szakértők azt mondják, hogy a nyelvpolitika terén az Európai Unió tekinthető példának abban a tekintetben, hogy miként „standardizálják” az angol nyelv oktatását, s miként ne veszítsék el az Indiában bejegyzett 22 beszélt nyelvet (állításuk szerint az indiaiak 35%-a olvas, 16 %-a beszél angolul (66)).

A könyv második fele az indiai oktatást vizsgálja. Az egyik alapvető probléma a felsőoktatásban részt vevő tanulók számában érzékelhető. Az oktatási rendszerben 250 millió tanuló vesz részt, de csupán 15 millió(!) tanul a felsőoktatásban (75). India régóta küzd az általános oktatás bevezetésével, de csak nemrég jutottak el odáig, hogy az alapfokú oktatást mindenki számára elérhetővé tették. A körülmények javítása, az oktatás és a tanárképzés minőségének, a tanárok nyelvi készségének fejlesztése elengedhetetlen. Továbbá az iskoláknak az ún. „nyelvi megosztottsággal”, más szóval a többnyelvűséggel is meg kell küzdeniük (82), ami az egységes oktatás egyik fő akadálya. Ugyanakkor, bár az angol nyelv tanításának szükségességét megértik, sokan mégis attól tartanak, hogy az angol fokozott alkalmazása csak tovább növeli a társadalmi egyenlőtlenséget, mivel a nyelvhez való hozzáférés még mindig nagyban függ a családi háttértől, és attól, hogy a tanulónak van-e lehetősége magánoktatásban részesülni.

A felsőoktatásban a minőség a kulcskérdés. Többek szerint vannak olyan tanulók az egyetemeken, akiknek az angol tudása nem megfelelő, ezáltal gátja „a beilleszkedésnek és a kiválóságnak” (98–99).

Az utolsó két fejezet a szakképzéssel és az alkalmazható készségekkel foglalkozik, vizsgatérve ezzel a kérdéshez: miféle nyelvet kellene a diákoknak tanulmányaik során elsajátítani, ideértve az angol nyelv és az általános viselkedés kérdését is. Ez a rész különösen hasznos lehet a magyar közönség számára is, mivel a mi oktatásunk is régóta küzd az „oktatás kontra szakképzés” (104) probléma-

körrel. Graddol a megoldást a szakképzésben és a megfelelően képzett tanároknak látja, hiszen a szakképzés az oktatásnak az az ágazata, amely leginkább átlátja a képzett munkaerőt igénylő munkaerőpiacon megkívánt készségeket.

Graddol vizsgálja azt a kérdést, hogy az angol nyelv milyen szerepet tölt be India globális súlyának megváltozásában. Az ország lakossága számára fontos, hogy magabiztosan használja a nyelvet. Érdekes módon azonban a szerző utolsó megjegyzései túlnyúlnak a nyelvi határokon, amikor ezt írja: „Bár a munkaadók szerint a legtöbb frissdiplomás nem alkalmazható, több elvárt készség nem is az angolhoz kötődik.” (106)

Úgy hiszem, hogy ha megmaradunk az angolnak mint világnyelvnek az emberek közötti közvetítő funkciójánál, amely átível kultúrák között, sőt azok fölött is, akkor a nyelvtanítás mint szükséglet és mint készség-specifikus terület közelebb kell, hogy álljon a szakképzéshez, mint a nyelvoktatás „művészeti” mielőttéhez.

Aki szereti az olyan műveket, amelyekben több tudományterület érintkezik az alaposabb vizsgálat és a jobb megértés érdekében, az ezt a könyvet nélkülözhetetlennek fogja találni. Jól demonstrálja a szerző szociális érzékenységét, ami vitathatatlanul szükségessége ahhoz, hogy az alkalmazott nyelvészet mögött rejlő mechanizmusokat megértsük.

A könyv letölthető a <http://www.staffroomsupport.com/uploads/english-next-india-2010-book.pdf> oldalról.

Farkas Gergely

IRODALOM

- Graddol, D. (2006): *English Next*. London, UK: British Council The English Company (UK) Ltd. (letölthető a <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf> oldalról)
- McCrum, R. (2010): *Globish: How the English Language Became the World's Language*. New York, NY: W.W. Norton & Co.

Krékits József – Jászay László
Szláv igeaspektus, különös tekintettel az orosz nyelvre
 Budapest: Akadémiai Kiadó, 2008.
 341 p.

Krékits József (Szegedi Egyetem) és Jászay László (ELTE) a szláv igeaspektusok szemantikai, pragmatikai és szintaktikai szerkezetének leírásával kapcsolatos kutatási eredményeiket mutatják be közösen írt könyvükben. A kutatók az igeaspektus kategóriájának leírásában elsősorban a funkcionális grammatika módszerével dolgoznak. A funkcionális nyelvészlelet a Prágai Nyelvész kör fonológiai kutatásaival vált ismertté. A XX. század első harmadában pedig a szentpétervári Alexandr Bondarko a funkcionális szemantikai mezőkben a centrum-periféria elve alapján tette leírhatóvá a különböző szűkebb és tágabb igei kategóriákat. Bondarko véleménye szerint az egyes nyelvi elemek funkcionális szemantikai mezőjének centrumában helyezkednek el a grammatikai kategóriák prototipikus kifejezőeszközei vagy más terminussal invariánsai, a mező közelebbi és távolabbi perifériáin a lexikai és a pragmatikai kifejezőeszközök. A centrumban lévő prototipikus grammatikai kifejezőeszközök mint invariánsok hordozzák az egész kategória legfontosabb jellemzőit, a perifériákon lévő nyelvi kifejezőeszközök pedig variánsai a centrumban lévő invariánsnak. Bondarko funkcionális szemlélete alapján leírható minden fogalomszó, különösképpen pedig a mondat grammatikai és szemantikai struktúráját szervező ige.

A könyv első részében Krékits József a Bondarko által felvetett, az aspektológusok által még nem vagy alig vizsgált igeaspektus négy alapkérdését elemzi:

1. az ige akcióminőségét rögzítő cselekvésmódok összefüggéseit,
2. a cselekvésmódok oppozícióját,
3. az akcióminőségek metszéspontjainak kereszteződését,
4. az egyes konkrét akcióminőségek egy szemléletűségének (defektivitásának), valamint párképzésének okait.

A négy kérdés szervesen kapcsolódik egymáshoz.

Ha a természetes nyelveket az igeaspektusok kifejezésének szempontjából vizsgáljuk, két alaptípust különböztetünk meg:

1. Aspektusnyelveket, amelyekben az aspektuskategória morfológiai eszközökkel fejeződik ki. Ilyen aspektusnyelvek a szláv nyelvek. Például az orosz nyelvben igekezővel vagy képzővel, vagy ezek kombinációjával fejeződik ki az aspektus: *npyuuee* 'megjött', *ocmam-pyuae* 'megnézegette; megvizsgálta (többször)'.
 2. A nem aspektusnyelvek is kifejezik az igeaspektust: lexikai és/vagy szintaktikai, valamint pragmatikai eszközök segítségével. Például a magyar nyelvben: *Mária tegnap megírta a levelet.*

Az orosz nyelvészeti szakirodalmi adatok alapján egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az orosz igei jelentések meghatározásában a csak morfológiai jegyek nem elégségesek. Szükség van az igei kontextus szemantikai jelentésének vizsgálatára is. Krékits a temporatív-iteratív és a kvantitatív-terminatív igei jelentésfunkcióit vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy az egyes akcióminőségek (cselekvésmódok) között a határok nem élesek, hanem mozgékonyak, a kontextus morfológiai, szintaktikai és pragmatikai jelentései kölcsönhatásának eredményeképpen gyakran áthajlanak egymásba.

Korábban már A. V. Bondarko is részletesen kifejtette, hogy az *aspektualitás* nem azonos az aspektus morfológiai kategóriával, hanem a morfológiaián kívül a lexikai és szintaktikai összetevőket is magában foglalja. Az aspektualitás Bondarko szerint funkcionális szemantikai kategória, amelynek három fontos összetevője különíthető el:

1. a morfológiai mag az aspektus *grammatikai* kategóriája, amely invariánsnak tekinthető, azaz a szintagmatikai (egyedi, specifikus) jelentések absztrakciója;
2. az aspektualitás *lexikai* összetevői közé tartozik például a terminativitás/ater-

minativitás lexikai-grammatikai kategóriája, amely a különböző cselekvésmódokat (akcióminőségeket) fogja össze, például az ige belső lexikai és grammatikai jelentéseit befolyásoló igefüggetvények (a cselekvés korlátozói): *часто, вдруг написать письмо* 'gyakran, hirtelen megírja a levelet';

3. a harmadik összetevő: a mondat más igei cselekvéseivel összefüggő *relatív időviszonyok*; az előidejűség, egyidejűség, utóidejűség az aspektualitás *szintaktikai* komponensei.

Krékits József megfogalmazásában „csak az aspektualitás kategóriája képezheti alapját két olyan különböző rendszerű nyelv összevetésének, mint az orosz és a magyar nyelv” (10). Az aspektualitásnak a fordításban is nagy szerepe van. Például Németh László is rámutat arra, hogy a magyar nyelvben is sok aspektualitást kifejező eszköz és mód van. Ez a területe a magyar igei akcióminőségnek azonban még kidolgozatlan. Sok még a megoldásra váró szemantikai, szintaktikai és pragmatikai kutatási feladat. Ebben segíthet a szláv akcióminőségek összevetése a magyarral.

A könyv első részében Krékits József részletesen foglalkozik a szláv igék aktuális és potenciális jelentéseinek leírásával, majd a különböző jelentések leírását a sajátos akcióminőségű igék vizsgálatával folytatja. A következő akcióminőségeket elemzi részletesen, nagyszámú példával támasztva alá elméleti fejtegetéseit:

1. kezdő igék,
2. finitív igék,
3. delimitatív igék,
4. perduratív igék,
5. perfektív akcióminőségek,
6. a temporatív-terminatív igékből képzett akcióminőségek.

Az első rész végén a szerző összegzi az igei cselekvésmódok összefüggéseit, a cselekvésmódok oppozícióit, valamint az egyes akcióminőségek lexikai jelentéseiben keletkező

metszéspontokat. Megállapítja, hogy az aspektualitás leírásában és kutatásában nagyon fontos az akcióminőségek elválasztása az aspektusoktól, valamint az egyes igéken belül az egyik akcióminőség elválasztása egy mástól. A szláv igeaspektuson belül a Krékits József lényegesnek tartja a szintaktikai megközelítést, „mert még a morfológiát is a „megmerevedett szintaxis” („erstarrte Syntax”) egyik megnyilvánulási formájának tartjuk”. Papp Ferencsel vallja, hogy a szemléletkategória a morfológiai ismérvek mellett a „széles értelemben vett szintaktikai eszközökkel jut kifejezésre” (155). Amíg a kieferi aspektuskutatás a mondatszemantikától (a szintaxistól) a szemantikához közelít, addig a szláv igeaspektus a szemantikától a szintaxisához.

A könyv második részét Jászay László, az ELTE Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszékének professzora írta. A bevezető fejezetében a szláv igeaspektus általános jellemzését adja; leírja az igeaspektust mint szláv nyelvi jelenséget, valamint az egyes szláv nyelvekben történő kifejezését, használatát; elemzi a szláv igeaspektus („вид”, a továbbiakban VID) alapvető sajátosságait. Az igeaspektus jellemzően szláv sajátossága a kategória következetes formalizáltsága, kötelező és rendszerszerű kifejezésmódja, amely az ige valamennyi grammatikai alakját átfogja. A kategória eredete azonban tisztázatlan. A kutatók egy része indoeurópai örökségként, más része belső szláv képződményként értelmezi.

Az igeaspektus a mai szláv nyelvekben lényeges közös vonásokat mutat, amelyek nyelvenként vagy nyelvcsopontonként (keleti, nyugati, déli szláv nyelvek) formai és funkcionális különbségekben nyilvánulnak meg. A VID egyrészt minden szláv nyelvre érvényes „invariáns”, ún. minimális modell, másrészt az egyes szláv nyelvek aspektuális sajátosságokkal is rendelkeznek, ebből adódnak a különbségeik. A szláv nyelveknek az aspektusra jellemző három alapvető közös vonása van:

1. „... a folyamatos (imperfektív) és a befejezett (perfektív) igék nagyfokú funkcionális hasonlósága,

2. a prefixációnak a perfektíválásban és a szuffixációnak az imperfektíválásban megnyilvánuló grammatikai következménye, a szemléletpárok azonos elvű képzése,
3. az igéknek az a tulajdonsága, hogy ugyanazon morfémákkal (esetenként prefixumokkal és szuffixumokkal együtt) a cselekvés időbeli lefolyásának jellegét nagyszámú s részben hasonló képzésű és jelentéstípusú akciómínőség formájában árnyaltan képes kifejezni” (160).

A szláv nyelvekben egységes rendszert alkot a szűkebb értelemben vett VID, az aspektusbeli opozíció, valamint az akciómínőség, amely az aspektuális mellékjelentések kategóriája. A konkrét kommunikációs helyzetekben bármelyik szláv ige aspektusformáját ki tudjuk választani, mivel a két szemléleti alak, a folyamatos és a befejezett az egyes szláv nyelvekben sok szempontból azonos funkciójú. Ez a funkcionális azonosság a következő alapformákban nyilvánul meg:

1. Folyamatos az ige, ha csak a cselekvés lefolyását fejezi ki. Például: *Он читает.* ’Olvas.’
2. Ugyancsak folyamatos az infinitívus bármely fázisige mellett (kezd, folytat, befejez stb.). Például: *Он начал читать.* ’Olvasni kezdett.’
3. Befejezett az ige, ha a cselekvést mint konkrét tény, lezárt egységet fejezi ki.
4. A szláv aspektusok közös vonása még, hogy az ellentétes alapjelentéseken túl más funkcionális változatokban is mind-egyik szláv nyelvben megfigyelhető a folyamatos és a befejezett igék bizonyos mértékű kiegyenlítetttsége. Ez az esetek többségében a perfektív igének az imperfektívvel való helyettesíthetőségét jelenti. Például a múlt idejű tényközlő kérdő mondatokban:

Кто строил/построил этот дворец?
(orosz) ’Ki építette ezt a palotát?’

Кто ставил/поставил tento palác? (szlovák)
'Ua.'

Кто будował/збудował ten palac? (lengyel)
'Ua.'

Ugyanakkor az itt példaként említett közös tartalmi sajátosság ellentétes szemszögből is megragadható, „... ha a mindenkor szűkebb jelentéskörű (szemantikailag meghatározott) befejezett ige oldaláról jellemezzük az aspektus használatát. Ebben az esetben a közös szláv sajátosság így foglалható össze: a befejezett igék a folyamatos igékkel ellentétben meg vannak fosztva a jelen idő alapjelentésétől, továbbá nem képesek kapcsolódni fázisigékkel, illetve a határozószók bizonyos szemantikai osztályával és egyéb határozói típusú szószerkezetekkel” (161).

A területileg különböző szláv nyelvek számos grammatikai jellemzőjükben funkcionális differenciálódást mutatnak. Ez jellemző a szláv igeaspektusokra is. Ilyen eltérés például az, hogy nem minden szláv nyelvben párosak az igék – imperfektív/perfektív –, így egy-egy ige párnak más szláv nyelvben csak folyamatos vagy csak befejezett, vagy kettős szemléletű ige felel meg. De az is megfigyelhető, hogy az egyik szláv nyelvben valamely igekötővel képzett párnak szuffixális pár a megfelelője.

Jászay László felsorolja azokat a legfőbb pontokat, amelyekben az egyes szláv nyelvekben az igeaspektus szempontjából azonosságok vagy különbségek vannak. Nézzünk meg ezek közül néhányat!

A nyugati szláv nyelvekben a tagadás a cselekvés elmaradására – a cselekvéshatár aktualizálódásának hiányára is utalva – megszünteti a befejezett szemlélet összeférhetlenségét az időtartamot jelölő határozószókkal. Például: cseh *dlouhó* ’sokáig’, *cely týden* ’egész héten’ stb. Az orosz aspektuskategória ezen a téren szigorúbb. Például:

Извини, что я тебе так долго не написала, не отвечала. (orosz) ’Bocsáss meg, hogy olyan sokáig nem írtam, nem válaszoltam neked.’

Promiň, že jsem ti tak dlouho nenapsala, neodpověděla? (cseh) ’Ua.’

1. A perfektív cselekvések többsége a szituáció megváltozásával is jár. A szláv nyelvek többségében a befejezett ige használati szituációja szabadabb, mint a jóval kötöttebb orosz nyelvben.
2. A keleti és a nyugati szláv nyelvekben eredménytárgy mellett kötelező a befejezett ige használata. Például:

Он выпил чашку воды. (orosz) 'Megittam egy pohár vizet.'

Vypil sklenici vody. (cseh) 'Ua.'

A szláv nyelvekben az ismétlődő cselekvéseknek alapvetően három kifejezési formájuk van:

1. folyamatos igealakokkal,
2. befejezett igealakokkal,
3. iteratívumokkal (imperpektív, pár nélküli igékkel, amelyek rendszeresen végbemenő, általában a régmúlthoz kötődő múlt idejű ismétlődő cselekvést fejeznek ki).

Az iteratívumok kiterjedt igei osztályt alkotnak a szlovák és a cseh nyelvben is. A lengyelben korlátozottabb az osztályuk, az oroszban pedig csak ún. részkategóriának minősülnek.

Jászay László a könyv további fejezeteiben azokról a különbségekről szól, amelyek a szláv aspektus használatában mutatkoznak. Nézzünk most ezek közül néhányat!

Általános tényközlő jelentésben a múlt idejű kérdőszavas kérdőmondatok használata az oroszban mind folyamatos, mind pedig befejezett aspektusban lehetséges. Például:

Кто это вам красил/покрасил? (orosz) 'Ki festette ki ezt Önnek?'

Kdo vám maloval/vymaloval ten pokoj? (cseh)

A nyugati szláv nyelvekben a nem kívánatos, véletlenszerű cselekvés kifejezésére a befejezett ige, az oroszban a folyamatos ige használata a normatív:

Ты когда-нибудь терял зонтик? (orosz) 'Vesztettél el valaha is esernyőt?'

Stratil si niekedy dáždnik? (szlovák) 'Ua.'

Ztratil ji někdy deštník? (cseh) 'Ua.'

Czy ty kiedyś zgubiłeś parasolkę? (lengyel) 'Ua.'

Az igeaspektusok használatát összegezve a különböző szláv nyelvekben a szerző a következőket állapítja meg: „... az igeaspektus mint interpretációs kategória jelentős mértékben a cselekvés szubjektív látásmódját is lehetővé teszi, ennek ellenére a cselekvés lefolyásának jellemzésekor (interpretálásakor) nem minden esetben és – ami lényeges – nyelvenként (nyelvcsoportonként) nem azonos mértékben alkalmazható a beszélő szándékától függő nézőpont szabad megválasztására” (175).

A könyv további fejezeteiben Jászay László az orosz aspektusviszonyok leírására vállalkozott. A kérdést részletesen leíró legfontosabb könyvfejezetek a következők:

- Az aspektusviszonyok morfológiája az oroszban
- A páros igék képzésének és lexikai azonosságának összefüggései
- A szemlélet és az ige jelentésének kapcsolata
- Az aspektuskorrelációk funkcionális sajátosságai

Az itt ismertetett könyv oktatási vonatkozásairól is szeretne a recenzens néhány gondolatot leírni, amelyek elsősorban a felsőoktatást, valamint az ezt követő doktori (PhD) képzést érintik.

A felsőoktatásban – különösen a mesterképzésben, de még inkább a doktori képzésben – az oktatás és a tudományos kutatás szempontjai szoros kapcsolatban állnak egymással, egymást feltételezik, részben egybe is esnek. A szláv igeaspektus olyan jelenség, melynek minél teljesebb megértése, gyakorlati alkalmazása kevésbé valósul meg a nyelvi tények pusztá rögzítésével, ezért szükségesnek látszik a kauzális megközelítés elvének érvényesítése.

Eközben egy megválaszolt kérdés egy újabbat vagy új kérdéseket sorát veheti fel.

A Jászay László által írt részben szerepel több olyan fejezet is, melyek megírására a kiváló szlavista szakembert saját bevallása szerint nagymértékben éppen három évtizedes felsőoktatási tapasztalata készítette. Emeljünk ki néhányat ezek közül!

1. Az aspektusformák képzésének és használatának egységben való kezelése és feldolgozása, a két vonatkozás párhuzamosságának, egymást feltételező mivoltának fontossága az oktatásban lényeges kérdés. Hiába tudjuk ugyanis formailag képezni a szemléletpárokat, ha nem tudjuk helyesen használni őket, illetve megfordítva, hiába ismerjük az aspektus használatának törvényszerűségeit és szabályait, ha nem tudjuk helyesen képezni a szemléleti formákat.
2. Jászay másik igen fontos elve az oktatásban az erős és gyenge oppozíciók különválasztása. Az előbbi elsőbbséget élvez az oktatási folyamatban, hiszen erős szembeállításkor a felcserélés a jelentés radikális megváltoztatását eredményezi, míg gyenge oppozícióban inkább csak árnyalatok változnak, pragmatikai különbségek jönnek létre. Erős oppozícióban – ellentétben a szláv gondolkodásmóddal – Jászay magyar „szemléleti háttérrel”, magyar nyelvi világgéppel gondolkozva – eltérő lexikai jelentésekről is beszél, s ebben oktatási megfontolások is szerepet játszanak. A folyamatos és a befejezett igék használatának tanulmányozása arra készítette a szerzőt, hogy az aspektuspárokat mindenkor azok viselkedéséből kiindulva mutassa be: egyrészt egy fogalmi mező keretében a „centrum és periféria” elve szerint (tehát a hagyományosnál tágabb keretben), másrészt szemantikai típusok szerint, melyeket az ellentétes aspektusok közötti, a különböző aspektuspárokból megfigyelhető eltérő viszony határoz meg.

3. Kimondottan módszertani megfontolásból oktatói munkája során is külön foglalkozik azokkal az esetekkel, amikor az oroszban bizonyos szintagmatikai kapcsolatok eleve megszabják az aspektust, tehát ennek megválasztása elsődlegesen nem a beszélő által kifejezendő jelentés alapján történik.
4. A könyv egésze tartalmilag a nyelvtudomány két fontos alkalmazási területéhez kapcsolódik:
 - a) az egyik a fordítás, különösképpen az aspektus és akcióminőségek megfeleltetési lehetőségei nem szláv nyelvekben;
 - b) a másik a nyelvoktatás, mindenekelőtt az orosz nyelv középfokú és felsőfokú oktatása, ez utóbbihoz pedig szorosan kapcsolódik a tanári továbbképzés kérdése is.

Köztudott, hogy a nyelvoktatás a nyelvtudomány egyik alkalmazási területe, tehát alkalmazott nyelvészet. Nehéz elképzelni nyelvészeti ismeretek nélküli nyelvtanárt. Krékits József és Jászay László sok gyakorlati példával alátámasztva elemzi az igeaspektus grammatikai, lexikai és pragmatikai jelentéseit és funkcióit a nyelvhasználat különböző területein.

Elmélet és gyakorlat egyensúlyát megteremtve olyan segédkönyvet adnak a szerzők az érdeklődő olvasó kezébe, mely mind az elméleti nyelvészet, mind pedig a gyakorlati nyelvtanítás szempontjából igen hasznos, ugyanis saját elmélyült kutatási és oktatási eredményeikre építik munkájukat. Ezért jó szívvel ajánlhatom a könyvet mindazon kutatók, tanárok és diákok figyelmébe, akik a szláv igeaspektus elméleti és gyakorlati ismeretei iránt érdeklődnek. Kiválóan alkalmas egyetemi segédkönyvnek is bármely szláv és nem szláv nyelv szakos hallgató számára nemcsak a nyelvtanár-, hanem a fordító- és tolmácsolásban is.

Lőrincz Julianna

HÍREK

GERSTNER KÁROLY

A 3. Kiváló Magyar Szótár versenyről

A Modern Nyelvoktatás 2009. áprilisi számában (131–135) tudósítottam az MTA Nyelvtudományi Bizottsága mellett működő Szótári Munkabizottság által 2007-ben, majd 2008-ban meghirdetett szótárversenyről.

A beszámolóban szó esett a Szótári Munkabizottság megalakulásáról, vezetőiről, a bizottság céljairól és tevékenységéről is. Kiemelten foglalkoztam a Kiváló Magyar Szótár verseny gondolatának megszületésével, a verseny főbb tartalmi elemeivel, valamint a két szótárverseny eredményével. Mostani írásomban a 2010-ben harmadik alkalommal meghirdetett verseny főbb adatait közlöm.

A Szótári Munkabizottság a 2010. április 15-én tartott ülésén döntött a verseny újbóli kiírásáról. Az előző évi szünet után a bizottság tagjai úgy látták, a hagyomány folytonossága érdekében célszerű újra versenybe hívni a szótári műhelyeket. Ezúttal a 2005 és 2009 között megjelent szótárak indulhattak a kitüntető címért.

Az MTA és az MKKE (Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése) honlapján megjelent felhívásra a 2010. május 31-ei határidőig négy hazai kiadó összesen tizenhárom szótárt nevezett be a versenybe:

Akadémiai Kiadó

Pomázi Gyöngyi: Magyar–német kisszótár (2009)

Pusztai Ferenc (főszerk.): Magyar értelmező szótár (2008)

Tátrai Ildikó: JátSZÓTÁRs. Képes magyar értelmező szótár 6-10 éves gyermekeknek (2009)

Grimm Kiadó

Bajnóczi Beatrix – Haavisto Kirsi: Angol–magyar, Magyar–angol gazdasági szótár (2008)

Hessky Regina – Iker Bertalan: Német–magyar, Magyar–német tanulószótár (2008)

Pálffy Miklós: Francia–magyar kéziszlótár (2009)

Osiris Kiadó

Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila: Helyesírás (2006)

Szemerényi Ágnes: Szólások és közmondások (2009)

Tolcsvai Nagy Gábor: Idegen szavak szótára (2007)

Tinta Könyvkiadó

Bárdosi Vilmos (főszerk.): Magyar szólások, közmondások (2009)

Eöry Vilma (főszerk.): Értelmező szótár+ (2007)

Kiss Gábor – Bárdosi Vilmos: Szinonimák (2008)

Zaicz Gábor (főszerk.): Etimológiai szótár (2006)

A felkért bírálók (nyelvészek, nyelvtanárok, szótárírók) feladata az volt, hogy a korábbi szótárversenyeken is alkalmazott szempontrendszer alapján (a szótár általános felépítése; a szóálmány nagysága, összetétele és elrendezése; az egyes szócikkek szerkezete; a nyelvtani és jelentéstani információk és a külső megjelenés: tipográfia, kötés) 2010. augusztus 31-éig értékeljék az adott szótárt: egyrészt egy tájékoztató jellegű pontszámmal, másrészt szöveges formában is. Minden művet két-két bíráló véleményezett. Az értékelő munkába új szakembereket is be kellett vonni, hiszen új, korábban nem tárgyalt szótárfajtákat is beneveztek a versenybe: például képes szótárt, helyesírási szótárt.

A bírálókat az öt főből álló zsűri mindegyik tagja megkapta, s ezek alapján a 2010. október 3-án tartott ülésén döntött arról, mely szótárak kapják meg a díjat. A zsűri tagjai: Kiefer Ferenc akadémikus (elnök), Bassola Péter professzor (elnökhelyettes), Kiss László tipográfus, tervezőgrafikus, Nadasdy Ádám egyetemi docens és Szöllősy Éva rendszerszervező, szerkesztő.

A harmadik Kiváló Magyar Szótár verseny eredményhirdetésére az ELTE BTK kari tanácstermében rendezett VII. Szótárnapon, 2008. október 20-án került sor. A díjakat Kiefer Ferenc, a zsűri elnöke és Prószéky Gábor, a Szótári Munkabizottság elnöke adta át. A 2010. évi díjazottak:

Pusztai Ferenc (főszerkesztő): *Magyar értelmező szótár* (Akadémiai Kiadó)

Hessky Regina – Iker Bertalan: *Német–magyar, Magyar–német tanulószótár* (Grimm Kiadó)

Pálfy Miklós: *Francia–magyar kézisztár* (Grimm Kiadó)

Szemerkenyi Ágnes: *Szólások és közmondások* (Osiris Kiadó)

Eöry Vilma (főszerkesztő): *Értelmező szótár+* (Tinta Könyvkiadó)

A kiadók és a szótárak szerzői ezúttal is szakavatott véleményt kaptak műveikről, ami elősegíti a szótári munka magas minőségének megőrzését, illetve szükség esetén annak javítását. 2010-ben a következő szakemberek vettek részt a szótárbírálatban: Adamikné Jászó Anna, Barta Éva, Fata Ildikó, Fiers Márta, Földes Csaba, Heltainé Nagy Erzsébet, Hoffmann István, Kemény Gábor, Kiss Csilla, Kovátsné Loch Ágnes, Kriston Renáta, A. Molnár Ferenc, Nadasdy Ádám, Cs. Nagy Lajos, Oszetzky Éva, Raátz Judit, Simon László, Szépe György, Szilágyi-Kósa Anikó, Szöllősy Éva.

A harmadik szótárverseny szakmai tapasztalatai összességében jók. Ez arra utal, hogy a szótárkiadók törekszenek korszerű, minőségi, jól használható szótárakat készíteni. A szótárakat használóknak, a szótárak iránt érdeklődő művelt közönségnek pedig hasznos tájékoztatás lehet az, hogy mely szótárak érdemelték ki (az általában is jónak nevezhető művek közül) a kitüntető díjat.

Azt azonban láthatjuk, hogy viszonylag szűk az a szótárkiadói kör, ahonnan „versenyművek” érkeznek. Ez részben érthető, hiszen javarészt ezek azok a műhelyek, amelyeknek kiadói profilja hangsúlyosan a szótárkiadás. Jó lenne, ha az első, 2007-es versenyhez hasonlóan vagy akár azt csak megközelítően nagy számban indulnának más kiadók is: ez nyilván színesítené a mezőnyt, másrészt pedig az odaitélt díj értékét is növelné. A Szótári Munkabizottság feladata lesz a következő kiírás alkalmával szélesebb körben népszerűsíteni a versenyt.

A XVII. évfolyam 1. számának szerzői

BEREGSZÁSZI ANIKÓ, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász
(baniko@kmf.uz.ua)

BUKTA KATALIN, Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
(bkata@lit.u-szeged.hu)

FARKAS GERGELY, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészet Doktori Iskola
(gregwolfinc@yahoo.com)

FERENC VIKTÓRIA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskola
(fevikt@gmail.hu)

GERSTNER KÁROLY, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest (gerstner.karoly@nytud.hu)

HARDI JUDIT, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar (hardi.judit@tfk.kefo.hu)

KIS TAMÁS, Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék (tkis62@gmail.com)

KOVÁCS ÉVA MÁRIA, Eszterházy Károly Főiskola, Anglisztika Tanszék, Eger (evikov@ektf.hu)

LŐRINCZ JULIANNA, Eszterházy Károly Főiskola, Eger és Selye János Egyetem, Komárom

MAGAY TAMÁS, Budapest (magay@t-online.hu)

NIKOLOV MARIANNE, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
(nikolov.marianne@pte.hu)

SZILÁGYINÉ HODOSSY ZSUZSANNA, Balatonakali (zsuzsannahodossy@hotmail.com)