

# Modern Nyelvoktatás

**Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat**

*A tartalomból:*

- ❖ Az európai többnyelvűségről és nyelvi uniformizálódásról ❖
- ❖ Angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltás óta ❖ Az angol ige valenciaszótára ❖
- ❖ A magyarországi népesség nyelvtudása a XX. században ❖ A magyarországi japán nyelvoktatásról ❖
- ❖ Idegen nyelvi tantervek és a NAT ❖ Az idegen nyelvek a nemzetközi érettségi oktatási rendszerében ❖
- ❖ Lexikográfiai előtanulmány a fokozó értelmű szavak és szókapcsolatok szótárához ❖
- ❖ Az idegen nyelvi folyékonyág meghatározásáról és méréséről ❖ A fordítástudomány műhelyéből ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



**IV. évfolyam 2-3. szám**

**1998. szeptember**



# Modern

---

# Nyelvoktatás

---

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

*A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja*

**Főszerkesztő: Szépe György**

### TARTALOM

*Dieter Wolff: „L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas.”*

Megjegyzések az európai többnyelvűséggel és nyelvi uniformizálódással kapcsolatban . . . 3

*Enyedi Ágnes – Medgyes Péter: Angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltás óta . . . 12*

*Budai László: Az angol ige valenciászótára és a valencia alapján történő újraosztályozása. . . 33*

*Huszár Ágnes: A magyarországi népesség nyelvtudása a XX. században. . . 45*

*Hidas Judit: Gondolatok a magyarországi japán nyelvoktatás ürügyén. . . 57*

*Petneki Katalin: Idegen nyelvi tantervek és a NAT. . . 69*

*Bognár Anikó – Frank Gabriella – Gergely Zsuzsa – Vukovics Marianna: Az idegen nyelvek a nemzetközi érettségi (International Baccalaureate) oktatási rendszerében. . . 82*

*Répási Györgyné – Székely Gábor: Lexikográfiai előtanulmány a fokozó értelmű szavak és szókapcsolatok szótárához. . . 89*

*Kormos Judit: Az idegen nyelvi folyékonyág meghatározásának és mérésének problémái. . . 96*

### A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL

*Klaudy Kinga: A drámafordítás helye a fordítástudományban. . . 102*

*Cs. Jónás Erzsébet: Alkotói világlátás és fordítói szemlélet – a fordítás mint permanens interkulturális kommunikáció. Spiró György mai magyar Csehov-fordításai. . . 106*

*Valló Zsuzsa: Reáliák és fordítói stratégiák a drámafordításban. . . 115*

KÖNYVSZEMLE. . . 125

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK. . . 155

---

IV. évfolyam 2-3. szám

1998. szeptember

## Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

KLAUDY KINGA, Miskolci Állami Egyetem, Miskolc és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

KOHN JÁNOS, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

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

LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Veszprém és Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

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

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

SZÉPE GYÖRGY (*főszerkesztő*), Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest

ZSOLNAI JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Hírvonat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Szoftver-kritika-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Tanszék, Pécs

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a Corvina Kiadó kft. ♦ Felelős kiadó: Bart István  
Műszaki vezető: Kozma Miklós ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel):  
1052 Budapest, Vörösmarty tér 1. ♦ Telefon: 118 4347 ♦ Fax: 118 4410 ♦ Levélcím: H-1364  
Budapest, Pf. 108 ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦ Tördelés és sokszorosítás:  
Osiris Kft. ♦ Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦  
ISSN 1219-638 X

***Folyóiratunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, valamint a Soros Alapítvány támogatásával jelenik meg.***



DIETER WOLFF

# „L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas”

## Megjegyzések az európai többnyelvűséggel és nyelvi uniformizálódással kapcsolatban

### Előzetes megjegyzések

Miközben e sorokat írom, időnként körbetekintek dolgozószobámban. A telefonom nyomógombjain SET, NEXT, ENTER feliratok olvashatók. Fölöttük pedig ez áll: „Az Ön személyes szolgáltatása – Freecall.” Rápillantok a nyomtatómra. Nagy betűkkel ott áll rajta a felirat: „Automatic Image Refinement.” Még egy pillantás a mai újságra. Első lapján a negyedik lapon olvasható egyik cikkre hívják fel a figyelmemet, a cikk a *lean management*-ről szól. A számítógépemnek *power switch*-e van, a rádió hangerejét itt mellettem a *volume* gombbal szabályozom. És persze a televízió távirányítóján sem az áll, hogy távirányító, hanem *remote control*. Hangsúlyozom, nem Nagy-Britanniában, vagy az USA-ban vagyok, nem, mindezek a megfigyelések teljesen szokványos németországi dolgozószobámból származnak, és még példák ezreivel tudnám kiegészíteni őket.

A kérdés azonban, amelyről előadásom keretében közösen szeretnék elgondolkodni Önökkel, semmiképpen sem purisztikus, nem azt kívánom vizsgálni, hogyan védhetjük meg a nyelvünket más nyelv, mindenekelőtt az angol befolyásától. Ez mára már elcsépelet kérdés, pl. a francia nyelv tisztántartására tett messzemenően hiábavaló kísérletek sora is bizonyítja, hogy ilyesmit nem lehet szabályozni. Érdeklődésem sokkal általánosabb és annak a kérdésnek szól, meg tudjuk-e őrizni Európában a többnyelvűséget, ha igen, milyen módon, mégpedig úgy, hogy egyidejűleg fejlesszük is. Azért teszem fel a kérdést, mert francia nyelvész kollegámmal, Claude Hagège-zsel és másokkal – közöttük sok politikussal – közösen azt a talán már elavultnak számító véleményt képviselem, hogy Európa csak akkor alkothat igazi politikai és kulturális egységet, ha megőrzi nyelvi sokféleségét és gondoskodik arról is, hogy az egyéni többnyelvűség fejlődjön és bővüljön. Lehet, hogy mindez paradox módon hangzik, de remélem, az előadás során meg tudom győzni Önöket arról, hogy egy sor nyomós érv szól a többnyelvűség mellett és a nyelvi uniformizálódás ellen.

---

Dieter Wolff professzor a Gesellschaft für Angewandte Linguistik elnöke. Itt közölt cikke eredetileg a VIII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia plenáris ülésének egyik előadásaként hangzott el Szombathelyen 1998 áprilisában. Folyóiratunk számára átdolgozott változatának fordítása Szabari Krisztina munkája. (A szerk.)

Előadásomban először általánosságban vizsgálom a többnyelvűség társadalmi és politikai aspektusait, vagyis a többnyelvűséget társadalmi és politikai jelenségként értelmezem. A következő részben részletesebben szólok az európai többnyelvűségről mind nagyobb veszélyt jelentő angol nyelvről. Ennek során megkísérlem meghatározni az angol nyelv helyét, vagyis az angol ismeretét nem a kívánatos többnyelvűség keretében vizsgálom, hanem kulcsfontosságú képzettségként, az információ és a tudás társadalmában szükséges műveltség részeként. Az ezt követő rész a többnyelvűség elősegítésével foglalkozik és felvázol néhány támogatási modellt a jövő számára. Az utolsó rész összefoglaló megfontolásokat tartalmaz.

## **A többnyelvűség társadalmi és politikai összefüggései**

A többnyelvűséggel foglalkozó átfogó irodalomban, ahol a bilingvizmus fogalma az elterjedtebb, noha általában ezen is kettőnél több nyelvet értenek, két tudományos megközelítést különböztethetünk meg. Egyrészt egyénnel kapcsolatos jelenségként elemzik a két-, illetve többnyelvűséget (individual bilingualism), másrészt társadalmi jelenségként (societal bilingualism). Az első megközelítés a többnyelvű egyént, illetve a többnyelvű egyén pszichológiai (nyelvpszichológiai, kognitív és viselkedésbeli) jellemzőit, a második két vagy több nyelv társadalmi kontextusban (csoportban, régióban, államban) való használatát veszi elemzés alá. Az egyéni és a társadalmi bilingvizmus között ok-okozati összefüggés áll fenn. Az egyéni többnyelvűség előfeltétele a társadalmi többnyelvűségnek, a bilingvis társadalmi környezet azonban előfeltétele az egyéni többnyelvűség fejlődésének. Jelen vizsgálatunk szempontjából mindkét megközelítés egyformán fontos.

## **A többnyelvűség társadalmi aspektusai (nyelv és kultúra, nyelv és etnikai identitás)**

Hamers & Blanc (1989) szerint a nyelv a kultúra lényegi aspektusa. A kultúrát komplex struktúraként értelmezik, amely szimbolikus rendszerek halmazából áll. Ez a halmaz tartalmazza azokat a tudásrendszereket, normákat, hiedelemrendszereket, azt a nyelvet és művészetet, valamint azokat a képességeket és készségeket is, amelyeket az emberek a társadalom tagjaiként sajátítanak el. A nyelv szimbolikus rendszer, akárcsak a többi, kultúrát meghatározó érték-, hiedelem- és normarendszer. A nyelv a kultúra terméke és a szocializációs folyamat során öröklődik nemzedékről nemzedékre. A nyelv azonban alakítja is a kultúrát, vagyis a nyelv adja kulturális megnyilatkozásaink szerkezetét. A nyelv a kultúra más részrendszereihez képest különleges helyet foglal el, hiszen a legfontosabb eszközt jelenti az egyén számára a kultúra elsajátításához.

A társadalompszichológiai irodalomból világosan kiderül, hogy az emberek mindig meghatározzák saját kulturális identitásukat, vagyis bizonyos kultúrkörhöz való tartozásukat. Számos úgynevezett alapérték (core value) létezik, amely azonban a különböző kultúrákban más és más mértékű jelentőséggel bír. Ezek közé tartozik pl. a család, a vallás, a nevelés, a történelmi dimenzió, a kulturális örökség ápolása és mindenekelőtt a nyelv.

A nyelv kulturális jelölőként betöltött szerepe jól megmutatkozik a többkultúrájú társadalmakban. Vannak olyan kultúrák, amelyek számára a nyelv jelenti a kulturális azonosság egyetlen ismervét. Így van ez pl. a belgiumi flamandok vagy a québeci francia kanadaiak esetében, akik kulturális identitásukat kizárólag annak a jognak a

megvédésére alapozzák, hogy nyelvüket hivatalos nyelvként használhassák. A többi említett alapérték Kanadában sokkal kevésbé jelent differenciáló tényezőt a két kultúra között (a család és a nevelés pl. a francia kanadaiaknál és az angol kanadaiaknál egyforma szerepet játszik). Hasonló a helyzet Belgiumban is. De vannak olyan kultúrák is, amelyek olyan nyelvet használnak önazonosítási ismérvként, amely tulajdonképpen csak mesterségesen tartható fenn, mint pl. az ír kultúra.

### **A többnyelvűség politikai kontextusban**

Legalábbis a francia forradalom óta az európai nemzetállamok történelmében jól megfigyelhető az egynyelvűségre való törekvés. A XIX. században az európai államok a nyelvet olyan egyesítő kapocsként kívánták érvényesíteni, amely összeköti a területükön élő különböző etnikai csoportokat, és így megteremt a nemzeti identitást („egy nyelv – egy nemzet”). Az egynyelvűségre való törekvés sok állam számára mind a mai napig központi kérdés, sok állam eltűri vagy elviseli ugyan a többnyelvűséget, azonban semmiképpen sem fogalmazza meg politikai célként. Hogy a nyelvi homogenitás mennyire megtámogathatja valamely autonóm vagy legalábbis részben autonóm politikai képződmény létrejöttét, jól mutatja Québec és Katalónia példája. Ma azonban már egészen más irányba mutató politikai akarattnyilvánító demonstrációkat és nyelvtervezési folyamatokat is megfigyelhetünk. Vannak olyan államok, illetve szövetségek, amelyek – más és más oknál fogva – tudatosan támogatják a többnyelvűséget. Közéjük tartozik pl. India és az Európai Unió.

Most pedig három példán szeretném felvázolni az egynyelvűség és többnyelvűség különböző összefüggéseit. A legmarkánsabban az Egyesült Államokban, Kanadában és az Európai Unióban mutatkoznak meg a különböző tendenciák.

Az Egyesült Államok klasszikus bevándorló országként mindig is az egynyelvűség irányába haladt. Az angolt tekintették annak a kapocsnak, amely képes összetartani a különböző kultúrákhoz és etnikumokhoz tartozó polgárokat. Az „olvasztótégely” elve, amely mindig is jellemző volt Amerikára, szorosan kapcsolódik az egynyelvűségre való törekvéshez. Az amerikaiak az angol nyelven keresztül határozzák meg saját identitásukat. A legújabb korig mindig hallhatók voltak szigorú egynyelvűséget követelő politikusi nyilatkozatok. Theodore Roosevelttel a század elején meghirdette, hogy aki az Egyesült Államokba kíván jönni, annak alkalmazkodnia kell az ország intézményeihez és így természetesen nyelvéhez is. Bár ma már a politika valamelyest pozitívabban viszonyul a többnyelvűséghez, a konzervatív Amerikai politikusok, pl. Reagan és Bush nyilatkozataiból az derül ki, hogy sok társadalmi réteg bizony továbbra is ragaszkodik az egynyelvűség eszményéhez.

Az Amerikai Egyesült Államok oktatási rendszerét is az egynyelvűség határozza meg: sokkal gyakoribbak az „alámerüléses”, mint az úgynevezett „maintenance”-programok (azaz fenntartó programok), amelyek segítségével megpróbálják elősegíteni, hogy a bevándorlók gyermekei megőrizzék anyanyelvüket. Hivatalosan még mindig az úgynevezett „átmeneti kétnyelvű oktatás” (transitional bilingualism education) elve érvényes, vagyis a nyelvoktatás célja, hogy a gyermek eredeti anyanyelvét az angol váltsa fel. Így van ez akkor is, ha a haladó oktatásügyi hatóságok kétségkívül egyre nagyobb mértékben kínálnak többnyelvűséget elősegítő programokat is. Ez kétségkívül összefügg a szigorúan egynyelvűségre irányuló politika kudarcával. Az Egyesült Államok ma valószínűleg a világ legnagyobb többnyelvű országa. Feltételezések szerint

50 millió azoknak az amerikaiaknak a száma, akik anyanyelvként először más nyelvet sajátítottak el, nem az angolt, és több mint húsz millióan használnak mindennapi kommunikációjuk során túlnyomórészt más nyelveket.

A kanadai helyzet sokkal összetettebb annál, mint ahogy azt a legtöbb európai megfigyelő ismeri. A kérdés vizsgálata során szigorúan különbséget kell tenni a francia nyelvű Québec és az angol nyelvű Kanada között.

Québec ma messzemenően autonóm tartomány, amely politikailag a szigorú egy nyelvűség mellett tette le a voksát. A francia nyelv itt az etnikai azonosság legfőbb jele, az alkotmány egyetlen hivatalos nyelvként rögzíti azt. Az oktatásügyben sem léteznek speciális programok az angol támogatására, bár idegen nyelvként oktatják az iskolákban. Ha valaki gyermekét angol nyelvű iskolába kívánja küldeni, előbb igazolnia kell, hogy az angol kanadaiak csoportjához tartozik. Látni kell azonban azt is, hogy a szigorú egy nyelvűség elve gyengül, mindenekelőtt a városokban. A legjobb példa erre Montréal.

Egészen más a helyzet Kanada angol nyelvű részén. Itt a politikai cél egyértelműen a többnyelvűség, ahogyan azt az alkotmány is rögzíti. Az angol és a francia Kanada két hivatalos nyelve. Természetesen ennek kinyilvánításával Kanada egységét kívánják megőrizni.

A többnyelvűséget azonban csak a francia nyelvű Québec-kel határos Ontario tartományban, Kanada legnagyobb tartományában támogatják igazán. Az „immerziós” (azaz „bemerítéses”) programkínálat hatalmas, mindenekelőtt Toronto városában. Ilyen programokat már az óvodákban is kialakítanak, de nagyobb gyerekek és fiatalok is találhatnak megfelelő ajánlatokat. A kanadai „bemerítéses” programok abból a megfontolásból indulnak ki, hogy a nyelvet mindenekelőtt a nyelvhasználat révén kell megtanulni. Minél több órát kap tehát a tanuló, annál gyorsabban és jobban tudja megtanulni a másik nyelvet. Az oktatás során a hangsúly nem a nyelven van, a nyelv csak az a közeg, amelyben a legkülönbözőbb tevékenységek végezhetőek. Az óvodában dalokat és verseket tanulnak a gyermekek idegen nyelven, később színdarabokat adnak elő vagy történeteket és meséket olvasnak.

Az egy nyelvűségről és többnyelvűségről folyó vitában kétségkívül az Európai Unió által követett politikai irányvonal a legérdekesebb. Az EU-ban számos alkalommal kifejezésre jutott az a politikai akarat, hogy meg kell őrizni a társadalmi többnyelvűséget és fejleszteni kell az egyének többnyelvűségét. A legmarkánsabban ez a politikai célkitűzés az 1991. évi Memorandum on Higher Education (Memorandum a felsőoktatásról) című dokumentumban jutott kifejezésre. A dokumentum a következőket mondja ki:

„Míg Európának mindenképpen erősítenie kell jelenlétét a világban, és gondolkodásában, kitekintésében, intézményeiben minden szinten nyitottnak kell maradnia a globális fejlődés iránt, emlékeztetni kell arra, hogy a legfőbb cél továbbra is a közösségen belüli minél szorosabb integráció marad. A közösség nyelvek és kultúrák sokaságát mondhatja magáénak, így az integrációt úgy kell alakítani, hogy ez a sokféleség megmaradjon, hiszen ez jelenti a bőségnak azt a tárházát, amely minden európai polgár életét gazdagabbá teheti. Az ehhez való hozzáférés, az európai kultúrák ismeretével párosuló nyelvismeret az Európai Unió lényegi eleme, az európai gondolat része.”

Az idézetből kiderül, milyen jelentőséget kap a többnyelvűség eszméje az Európai Unió kinyilvánított politikai céljaként. A többnyelvűségre való politikai törekvést

leginkább az a szükségszerűség indokolja, hogy meg kell őrizni az európai kultúrák mindenekelőtt a nyelvek által közvetített különbözőségét. Az európai integráció csak akkor valósulhat meg, ha megőrizzük és minden európai rendelkezésére bocsátjuk a sokféleséget. A többnyelvűség tehát elvi előfeltétele az európai egység sikeres megvalósulásának.

Bármit is gondolunk ezekről a nyelvpolitikai célkitűzésekről, az biztos, hogy Európa és a nyugati világ történelme során először jelent meg olyan politikai kijelentés, amely nem az egynyelvűséget, hanem az egyéni és társadalmi többnyelvűséget állítja a középpontba, amely a nyelvi sokféleséget és nem az egynyelvűséget tartja egyesítő politikai elvnek. Lehet, hogy idealisztikusnak tűnik ez a célkitűzés, azonban semmiképpen sem utópisztikus. Az egyéni többnyelvűség teljességgel kialakítható Európában, ahogyan ezt a legkisebb EU-tagállam Luxemburg példája is mutatja.

Különösen fontos, hogy az Európai Unió nyelvpolitikai célkitűzéseivel olyan politikai keretet alkotott, amely a tagországoknak megadja a legitimitációt a többnyelvűség elősegítésére. Persze a tagállamok a keretfeltételeket még nem töltik ki olyan mértékben, ahogyan ez szükséges lenne. Az egyéni többnyelvűséget központi politikai célkitűzésként megfogalmazó 1996. évi Fehér Könyv sem vált a tagállamokban kellően ismertté.

## **Az angol szerepe**

Most pedig nézzük meg azt a kényes kérdést, milyen szerepet is tölthet be az angol nyelv az európai többnyelvűség kontextusában. Az angol ma kétségkívül a világ legtöbbször használt nyelve, mintegy 500 millióan használják anyanyelvükként Nagy-Britanniában, az Egyesült Államokban, Írországból, Kanadából, Ausztráliából, Új-Zélandon és Dél-Afrikában. Csak becsülni lehet azoknak a számát, akik az angolt második nyelvként tanulják és használják többnyelvű környezetben. Majdnem minden volt korábbi angol gyarmaton az angol ma a második nyelv a közigazgatásban, a médiákban, egyetemeken stb. Sok országban az angol jelenti a kommunikáció eszközt az ott élő különböző etnikai csoportok között. Az angolt idegen nyelvként tanulók száma is hallatlan mértékben megnövekedett. Európa szinte minden országában az angol az első idegen nyelv az iskolai tantervekben. Hasonló a helyzet Ázsiában, Afrikában és Latin-Amerikában is. Ha az emberek egyáltalán kapcsolatba kerülnek az iskolában valamilyen másik nyelvvel, akkor az szinte mindig az angol.

Míndez, úgy tűnik, arra utal, hogy az angollal rendelkezünk egy olyan nyelvvel, amely valóban „világnyelvként” szolgálhatna, olyan nyelvként, amely a globalizáció korában a legkülönbözőbb anyanyelvű egyének számára tenné lehetővé az egymással való kommunikációt és amely egyszer a távoli jövőben valóban minden ember második nyelvéné, majd pedig a föld egyetlen nyelvéné válhatna. Az elmúlt két évtizedben gyakran voltak hallhatók ilyen megfontolások, különösen az ipar, a gazdaság és a politika képviselőinek körében. Indokként ugyanúgy hallható az a szükségszerűség, hogy meg kell könnyíteni a kereskedelmet a föld országai között, mint az a feltételezés, hogy egy ténylegesen létező világnyelv segítségével javulhat az emberek közötti megértés is. A pragmatikusok újra meg újra felhívják a figyelmet, milyen magasak a nemzeti és nemzetközi fordítószolgáltatások díjai.

A gazdaság és az ipar minden ellentétes kívánalma és elképzelése ellenére azonban a mind jobban megfigyelhető és egyre inkább minden társadalmat átfogó gazdasági és

kulturális globalizáció nem jelentheti a nemzetközi kommunikációs folyamatok egyetlen nyelvre való terelését. A globalizáció nem lehet egyenlő a nyelvi elszegényedéssel, bár a gazdaság továbbra is követeli a nemzetközi érintkezési nyelv kialakítását. Az elmúlt évtizedekben tapasztalható fejlődés, melynek során az angol mindinkább a nemzetközi kommunikáció nyelvvé, a gazdaság nyelvvé, illetve „világnyelvvé” válik, semmiképpen sem jelentheti automatikusan azt, hogy más nyelvek érintkezési nyelvként való használata korlátozódik és hogy ezeket második nyelvként egyszer majd úgyszólván az angol fogja felváltani. Bizonyára nem a véletlen tette az angolt a világ leggyakrabban használt második nyelvvé, de számos jó ok szól amellett is, hogy igenis van értelme annak, hogy több második nyelvet támogassunk, fejlesszünk a gazdasági globalizáció keretei között is. Ennek belátásához nem is kell messzire menni vagy olyan érvekkel előhozakodni, hogy valamit akkor tudunk leginkább eladni, ha beszélünk a vásárlók nyelvén. Még csak Hagège a német és a francia mellett szóló indokait sem kell elfogadnunk, aki azért ragaszkodik ehhez a két érintkezési nyelvhez, mert úgy véli, hogy történelmi fejlődésük valamint kelet-európai, illetve nyugat-európai irányultságuk folytán sokkal nagyobb joggal pályázhatnak a nemzetközi nyelv szerepére mint az angol (Hagège, 1992). A nyelvi sokféleség megőrzése mellett egy sor más kevésbé látványos ok is szól, amelyek ugyanúgy képviselhetők, és amelyeket időközben a nyilvánosság is egyre jobban elfogad. Ezek közül röviden meg is említek néhányat.

- Az angol világnyelvként történő elterjedése hosszútávon kulturális uniformizálódást eredményezne. A nyelv, ahogyan erről már szóltunk, a kultúra legfontosabb részrendszere, mert két funkciót is betölt: egyrészt a többi részrendszerrel együtt jelenti magát az adott kultúrát, másrészt azonban egyben az a kulturális részrendszer is, amelynek révén az egyén el tudja sajátítani, magáévá tudja tenni a kultúrát. Ha a világ lakossága túlnyomórészt egyetlen világnyelv révén sajátítaná el a kultúrát, a sok kultúra előbb-utóbb végül is egyetlen kultúrára redukálna. A kultúrák jelenleg is megfigyelhető amerikanizálódása, aminek a föld sok országában lehetünk tanúi, kétségkívül az angol nyelv egyre erősödő használatának következménye.

Az angol világnyelvként való használata hosszútávon azt eredményezné, hogy egyetlen nyelv maradna a világon. Ez pedig végzetes következményekkel járna más kultúrák, etnikumok stb. megőrzésére és továbbfejlődésére nézve. Az a tény, hogy az Európai Unió ilyen különleges hangsúlyt fektet a különböző nyelvek megőrzésére és támogatására, azt tanúsítja, hogy felismerte a nyelv jelentőségét a különböző kultúrák megőrzésében. A kultúrák és etnikumok csak akkor maradhatnak életben, ha a számukra alapul szolgáló nyelvet megfelelően ápoljuk. Ezen kívül a világ nyelvek általi különböző megjelenítésére nézve is végzetes következményekkel járna, ha csak egy nyelvet használnak. Ebben az esetben ugyanis a világot csak ennek az egyetlen világnyelvnek a segítségével tudnánk leképezni, és ez óhatatlanul a nyelv és a világ közötti kapcsolatrendszer elszegényedéséhez vezetne.

- Már ma is számos problémát jelent a nemzetközi kommunikációban, hogy egyetlen nyelv (az angol) tört az előtérbe. Jean-Louis Calvet (1974) ezzel kapcsolatban egyenesen a világ nyelv által történő gyarmatosításáról beszél. És bár megfontolásai elsősorban Afrikára vonatkoznak, amikor azt állítja, hogy az egykori gyarmati országokat a korábbi gyarmatosítók nyelve továbbra is gyarmati sorban tartja, azért kijelentései sok vonatkozásban általánosan is érvényesek. Nem csak



nemzetközi konferenciákon és egyéb találkozókon láthatjuk egyre nagyobb mértékben, hogy az angol anyanyelvűek, tehát mindenekelőtt az angolok és amerikaiak vitathatatlan előnyt élveznek azokkal szemben, akiknek az angol nem anyanyelvük. Sokkal differenciáltabban tudják magukat kifejezni, jobban igénybe tudják venni a nyelv nyújtotta kommunikációs funkciókat, sokkal inkább képesek arra is, hogy a másokkal folytatott kommunikációban saját személyiségüket teljes komplexitásában előnyükre mutassák be. Ezek olyan képességek, amelyekkel a nem anyanyelvi beszélő nem rendelkezhet, bármilyen jól ismerje is egyébként az adott nyelvet. A problémát időközben már Nagy-Britanniában is felismerték, és ennek eredményeképpen ma már egyre többet tesznek azért, hogy lehetővé tegyék és segítsék a más nyelveken folyó nemzetközi kommunikációt.

- Egyetlen világnyelv meghonosodása hosszútávon olyan következményekkel járna, mint amilyeneket a legtöbb országban a standard irodalmi nyelv bevezetése váltott ki, vagyis messzemenő nyelvi uniformizálódást eredményezne és ezzel jelentősen megnyirbálná a nyelv révén rendelkezésre álló kifejezési lehetőségeket. A standard nyelvek és a velük rokon dialektusok összehasonlító vizsgálata során kiderült, hogy a standard nyelvre soha nem vihető át egy az egyben a dialektus pregnáns kifejezésmódja és képszerűsége.

Hogyan kell tehát viszonyulnunk az angol kétségkívül meglévő uralkodó szerepéhez? Hogyan akadályozhatjuk meg, hogy az angol váljon a világ egyetlen nyelvévé? Hogyan érhetnénk el, hogy a nemzetközi kommunikációban továbbra is szerepet kapjanak más nyelvek? Világos, hogy az angol nem szorítható háttérbe, az is világos, hogy nem mondhatunk le róla nemzetközi érintkezési nyelvként. Mégis meg vagyok győződve arról, hogy a probléma úgy oldható meg, ha végre elismerjük az angol különleges státuszát, ha az angolt nemcsak érintkezési nyelvként határozzuk meg, hanem az angoltudást általában kulcsfontosságú képzettségnek tekintjük. Az egyéni többnyelvűség ezért számomra nem az angol ismeretével kezdődik, hanem csak akkor, ha az egyén ezen kívül legalább egy további nyelvet is megfelelő kompetenciával képes használni.

## **A többnyelvűség támogatása**

Abból a követelésből, hogy az angol kapjon különleges státuszt a többnyelvűségről folytatott vitában, egyenesen következik a további idegen nyelvek hatékonyabb támogatásának követelése. A többnyelvűséget központi képzési céllá kell tenni mindenhol. Előadásom végén hadd vázoljak fel Önöknek egy, a többnyelvűség kialakítását bemutató forgatókönyvet, amely túlmutat a hagyományos idegennyelv-tanulás keretein és amelynek alkotó elemeit már részben ki is próbálták. A forgatókönyv kronologikus felépítésű, a többnyelvű tanuló egyéni tanulási folyamatát kíséri meg nyomon követni.

A más nyelvekkel való érintkezés már az óvodában kezdődik. A kanadai bemelegítő óvodákhoz hasonlóan a gyerekek megismerkednek más nyelvekkel, dalokat, rigmusokat, verseket tanulnak más nyelveken, vagy azokon a nyelveken, amelyeket az óvodai csoport más tagjai beszélnek. Itt még nem a nyelv szisztematikus elsajátítása áll a középpontban, hanem a nyelvvel való játékos bánásmód.

Hasonló felépítésű a második szakasz is, amellyel kapcsolatban Németországban már az első tapasztalatok is rendelkezésre állnak. A néhány évvel ezelőtt az észak-rajna-vesztfáliai általános iskolákban bevezetett és a nyelvek találkozásán alapuló kon-

cepció célja a tudatos nyelvhasználat, a nyelvi tudatosság fejlesztése, mert ez a koncepció szerint elengedhetetlen az eredményes nyelvtanuláshoz. A gyermekek vagy a nagy európai nyelvekkel kerülnek kapcsolatba, az angollal, a franciával, a spanyollal, az olasszal, vagy pedig azokkal a nyelvekkel, amelyeket osztálytársaik beszélnek, Németországban főleg a törökkel, a szerbvel, a horvátal és a göröggel. A többi nyelvvél való találkozás nemcsak a nyelvi tudatosságot teremti meg, hanem segít a félelmek, az etnocentrizmus és a más kultúrákkal szemben táplált előítéletek leépítésében is. A gyerekek megismerik egymás nyelvét, új módszereket, lehetőségeket alakítanak ki a nyelvi és interkulturális kommunikáció számára.

A harmadik szakaszban, amikor a tanulók már középiskolába járnak, a forogatókönyv az úgynevezett kéttannyelvű oktatást irányozza elő, amelynek során bizonyos szaktárgyakat egy vagy több idegen nyelven tanítanak. Ezzel kapcsolatosan már ma is vannak konkrét tapasztalatok. Észak-Rajna-Vesztfáliában több mint 120 iskolában a földrajzot angolul, a történelmet franciául tanítják, más szaktárgyakat pedig egyéb más nyelveken. Ennél az oktatási formánál az idegen nyelv mindenekelőtt az oktatás közege és nem a közvetítendő tartalom. Sokkal jobban fejleszti az idegennyelvi kompetenciát mint a hagyományos idegennyelv-oktatás.

A többnyelvű Európában az idegennyelv-tanulás nem fejeződik be az iskola elvégeztével. Ha meg akarjuk akadályozni, hogy az angol váljon az egyedüli „lingua franca”-vá, átfogóan támogatnunk kell a többi nyelvet a szakképzésben is. Lehetőségként kínálkozik a szomszédos országok nyelveinek tanulása, tehát Németországban pl. a holland, a dán, a cseh és a lengyel nyelv elsajátítása. A genetikailag rokon nyelvek tanítását is meg kell gondolni. A német anyanyelvűek számára bizonyára egyszerűbb elsajátítani a megfelelő dán, svéd vagy norvég nyelvi kompetenciát és megértetni magukat ezekben az országokban. Ezen a szinten már gondolni kell bizonyos részkompetenciák speciális fejlesztésére is. A receptív kompetencia sokkal gyorsabban elsajátítható egy másik nyelven; nem minden esetben kell általános kommunikatív kompetenciára törekedni.

## Záró megjegyzések

Végezetül szeretnék még egyszer szót emelni a különböző nyelvek megőrzése és ápolása, valamint a többnyelvűség fejlesztése mellett. Remélem, előadásomból kiderül, hogy egy úgynevezett világnyelv kialakulása és meghonosodása számos olyan veszélyt rejthet magában, amelyek igazi hatása ma még nem is mérhető fel világosan. Azt azonban biztosan feltételezhetjük, hogy a nyelvi sokféleség uniformizálódása egyben kulturális elszegényedéssel is járna. Ugyanilyen világosan látható ma már az is, hogy a nyelvi sokféleség csökkenésével sok etnikai csoport elveszítené identitását. Végül pedig, ha csak egyetlen „világnyelvet” használnánk a nemzetközi kommunikációban, az óhatatlanul elfogadhatatlan előnyöket jelentene azok számára, akik azt anyanyelvükként beszélnek, és elindítaná a különböző kultúrák nyelv által történő „gyarmatosítását”.

Politikai és pedagógia szinten egyaránt tehát a többnyelvűségnek és nem az uniformizálásnak kell a fáradozások középpontjában állni. A társadalmi többnyelvűség összetartja a kultúrákat és megőrzi a kulturális hagyományokat, az egyéni többnyelvűség nagyobb kognitív rugalmasságot eredményez és segíti a nyelvtanulást. A többnyelvűség végül segít megérteni és tisztelni más kultúrák képviselőit, így végső soron a béke megőrzésének egyik módját is jelenti.

## IRODALOM

- Calvet, J.-L. (1974). *Linguistique et colonialisme: petit Traité de glottographie*. Paris: Payot
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1989). *Bilingualism and Bilinguality*. Cambridge University Press
- Thürmann, E. (1991). „Begegnungen mit Sprachen in der Grundschule.” *Schulverwaltung* 8, pp. 182–187.
- Wolff, D. (1995). Uniformierung der Sprachen: Sprachenkampf – Mehrsprachigkeit – „Weltsprache”. In: Weber, H. (szerk.): *Globalisierung der Zivilisation und überlieferte Kulturen*. Bonn: Katholischer Akademischer Austauschdienst, pp. 107–271.
- Wolff, D. (1996). Erziehung zu zwei- und Mehrsprachigkeit in Europa: Politische, psychologische und pädagogische Aspekte. In: Dow, J. & Wolff, M. (szerk.): *Languages and Lives – Essays in Honour of Werner Enninger*. New York: Peter Lang, pp. 255–271.
- Wolff, D. (1997). Content-based bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom. In: Marsh, D., Marsland, B. & Nikula, T. (szerk.): *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*. Jyväskylä: The University of Jyväskylä, pp. 51–64.

# Angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltozás óta

## Bevezetés

Az idegennyelv-oktatásról átfogó képet adni még 1989/90-ben is merész vállalkozás lett volna, amikor pedig a szocialista tábor még csak kilenc állam alkotta. Ma ez a vállalkozás szinte lehetetlen, lévén hogy a rendszerváltozás hozadékaként a térségben több mint kétszeresére nőtt a nemzeti államok száma.

A jelen tanulmányban a volt Szovjetunió európai részén és az egykori csatlós államok területletén lévő országokat tekintjük a közép- és kelet-európai régiónak, viszont nem foglalkozunk a volt NDK-val, amely az egyesült Németország részeként ma már Nyugat-Európa-hoz tartozik. Összesen tehát tizenkilenc országot vetünk vizsgálat alá. Mivel azonban a tanulmány terjedelme és a hozzáférhető adatok hiányossága nem teszi lehetővé, hogy valamennyi országot sorban tárgyaljuk, munkánkat olyan témák szerint rendeztük el, amelyek önmagukban is jól tükrözik a 90-es évek eseményeit.

Beszámolónk három részből áll. Az *1. rész* felvázolja az idegennyelv-oktatás helyzetét Közép- és Kelet-Európában a kommunista korszak idején. A *2. rész* az átmenet időszakának főbb irányvonalait és eredményeit ismerteti napjainkkal bezárólag. Ez magában foglalja az idegen nyelvek megnövekedett szerepét, a külföldről átvett módszertani rendszereket és a helyi modellek kidolgozását, valamint az új tantervek, vizsgák és segédeszközök létrejöttét. Ez a rész foglalkozik a tanulói igények és a tanárutánpótlás kapcsolatával, illetve ezzel kapcsolatosan a tanárképzés új formáinak megjelenésével. A *3. rész* bemutatja azt a folyamatot, amelynek során mára mind a nyelvoktatás, mind a tanárképzés eljutott a professzionalizmus szintjére és ennek megfelelő elismertséget követel magának a régióban. Itt megvizsgáljuk a helyi és a külföldi résztvevők szerepét ebben a folyamatban, csakúgy mint az alulról szerveződő mozgalmak jelentőségét.

## 1. Idegennyelv-oktatás a kommunista korszak idején

A legtöbb közép- és kelet-európai ország soknyelvű és multikulturális. Sok itteni polgár számára az állam hivatalos nyelve nem azonos saját anyanyelvével. A kétnyelvűségnek

mély gyökerei vannak a régióban, és több olyan terület van, ahol a gyerekek akár hat-hét nyelvet is megtanulnak „csak úgy”, az utcán. Bár az itt élők túlnyomó többsége szláv nyelveket beszél, egyéb indoeurópai nyelvek (albán, lett, litván, román) és finnugor nyelvek (észti, magyar) is jelen vannak a térségben.

A német és az orosz kivételével azonban az egyes nemzeti nyelvek kevésbé használhatók az adott ország határain kívül. Ezért aztán az itt élők számára mindig is elengedhetetlen volt valamilyen „lingua franca” ismerete, és a második nyelvek oktatása kiemelt helyet foglalt el az iskolai tantervekben. A tanítandó nyelv kiválasztását természetesen nagyban meghatározta az adott ország aktuális politikai orientációja.

Az elmúlt évek történéseit jól példázza az orosz nyelv helyzetének alakulása. 1989/90 előtt Közép- és Kelet-Európa államai három, egymástól jól elkülöníthető csoportra oszlottak. Az első csoportot az egykori Szovjetunió, tagállamai alkották. Itt az össznépszerűség jelentős részének orosz volt az anyanyelve, de a nem orosz nemzetiségűek számára is az orosz nyelv anyanyelvi szintű ismerete volt a szakmai előrelépés alapfeltétele.

A második csoportba tartoztak a Szovjetunió hűséges követői (Bulgária, Csehszlovákia, Lengyelország, Magyarország, NDK). Az 1948/49-es kommunista hatalomátvételt követően ezekben az államokban az orosz nyelv kötelező tantárgy lett minden iskolatípusban. Negyven éven keresztül minden tanuló 8–10 évig részesült oroszoktatásban az iskolában, majd újabb 2–3 évig az egyetemen vagy főiskolán. Az oroszitanítás kis hatékonysága mindvégig egyértelmű volt, csakúgy, mint az a tény, hogy az orosz nyelvnek politikai okokból kellett szerepelnie a tantervben. Míg a sztálinizmus legsötétebb éveiben a nyugati nyelvek oktatását betiltották, vagy legalábbis erősen korlátozták, körülbelül a hetvenes évektől kezdve fokozatosan újra megnyílt előttük az út, bár soha nem foglaltak el olyan kiemelt helyet, mint az orosz.

A harmadik csoportba tartoztak az úgynevezett „páriák”. Jugoszláviában az orosz soha nem volt kötelező tantárgy, míg Albániában és Romániában az oktatását előíró szigor fokozatosan csökkent, amint ezek az államok politikailag mindinkább elhidegültek a Szovjetuniótól. Mindez aránylag tág teret engedett az angol, a német és a francia nyelv oktatásának – míg ironikus módon ugyanez a helyzet jellemezte magát a Szovjetuniót is.

Legtöbb helyen azonban a nyugati nyelvek oktatásának színvonala nem haladta meg az oroszitanítást. Ez egyrészt a tanulók motiválatlanságából is adódott, hiszen az utazási lehetőségek és a médiák korlátozása miatt keveseknek volt alkalmuk valódi kommunikatív helyzetekben használni ezeket a nyelveket. Mint Hailey rámutat, „1989 előtt az angol és más ’nyugati nyelv’ ismerete olyasféle intellektuális kalandnak minősült, mint az, ha valaki hangszeren játszott, tudott keringőzni és polkázni, vagy verseket olvasott” (1993:13).

Ami az angol nyelv oktatását illeti, Dawson és Pospisil szerint (1993:27) az sokban a latin tanítására emlékeztetett, amennyiben mindkettő „akadémikus gyakorlatokat jelentett a nyelvtani-fordításos módszer stílusában, rengeteg magolással, hosszas szabálylistákkal, és sok egyéni tanulással”. A legeredményesebb tanulók így tudtak Shakespeare-t olvasni eredetiben, de nem tudtak egy pohár vizet kérni angolul – és ezt az állítást bátran általánosíthatjuk a régió egészére. Ahogy Gill fogalmaz, az angol nyelv státusza „alacsony volt, a felforgató tevékenységek határát súrolta” (1993:15).

Jugoszlávia ehhez képest üdítő kivételnek számított. Miután a hatvanas évektől kezdve az állampolgárok szabadon utazhattak, általánosan elismerték, hogy az idegen nyelvek oktatására és tanulására elsősorban kommunikatív értékük miatt van szükség. A British Council, az Egyesült Államok nagykövetsége és a helyi hatóságok közösen tartottak továbbképzéseket középiskolai tanárok részére, míg a jelentősebb középiskolák lektorokat, angol anyanyelvű nyelvtanárokat alkalmaztak, akik rendszeres konferenciákon igyekeztek összehangolni munkájukat és tudatosabban számításba venni a helyi oktatási rendszert (Jasna Jemeršić személyes közlése). Ahogy a hetvenes évektől kezdve mind több repedés jelentkezett a totális diktatúra építményén, Magyarország és Lengyelország is követte ezt a példát.

Bár Bulgária mindvégig a kemény diktatúrák közé tartozott, itt is lezajlott a nyugati nyelvek látványos feltámadása: minden nagyobb városban nyílt olyan speciális iskola, ahol egyes tárgyakat oroszul  *vagy* valamilyen nyugati nyelven oktattak (Radulova, 1996). Nemzetközi perspektívából nézve persze Bulgária elsősorban Lozanov nevérel ismert, aki hazájában alkotta meg és próbálta ki nagy hatású művét, a „Szuggesztópédiá”-t (1979).

Az elnyomatás ellenére az idegen nyelvek oktatása sehol nem volt teljesen holt terep a térségben: Közép- és Kelet-Európa mindegyik államában mindvégig volt egy maroknyi renkívüli szakértelemmel és műveltséggel rendelkező nyelvtanár. Ezek a szakemberek aztán nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a diktatúrák bukása után a változások a nyelvoktatás terén is ugrásszerűen beindultak.

## 2. Perspektívaváltás

### 2.1. Változó igények

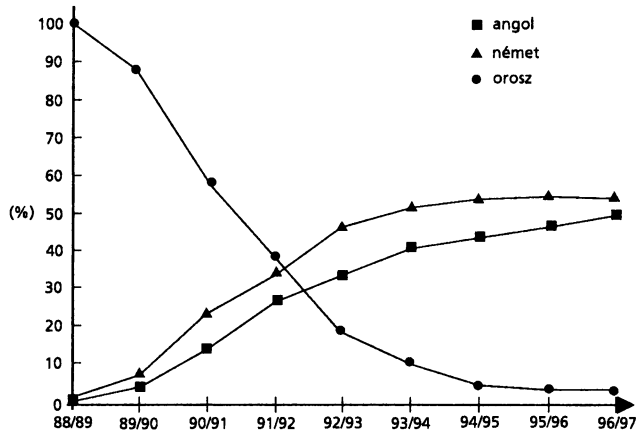
A berlini fal leomlásával az új demokráciák száznyolcvan fokok fordulatot tettek. Az „Érjük utol Európát” vagy a „Csatlakozzunk a közös európai házhoz”-féle jelszavak jól kifejezik az érintett államok olyan politikai ambícióit, mint amilyen az Európa Tanácshoz, a NATO-hoz és az Európai Unióhoz való csatlakozás. De ugyanakkor jelképezik a kereskedelmi kapcsolatok létrehozását célzó törekvéseket is, amelyek a KGST felbomlásával az elvesztett piacokat lennének hivatva helyettesíteni. Számos országban radikális lépéseket tettek az állami vállalatok privatizálása terén, és hihetetlen mennyiségben jelentek meg a közös, illetve teljesen külföldi tulajdonban lévő vállalkozások. Ezek a változások azt is magukkal hozták, hogy sok területen a nyelvtudás vált a szakmai előrelépés egyik előfeltételévé. A nyelvstanulás így nem volt már többé az értelmiség divatos időtöltése, a „nyelvi depriváció” (Burchfield, 1986:161) kezdett ijesztő valósággyá válni.

Sajnos a kommunista időkben felnőtt nemzedék még mindig nyögi az „idegen nyelvi analfabétizmus” hátrányait, és több millió felnőtt áll neki időt és fáradságot nem kímélve érett fejjel nyelveket tanulni (Kazarickaja, 1996). A magán nyelvviskolák tömve vannak, annak ellenére, hogy Hartinger szerint „sokan rájöttek, hogy könnyű volt elvágni a szögesdrótot, ám a nyelvi korlátokat leküzdeni sokkal nehezebb” (1993:33).

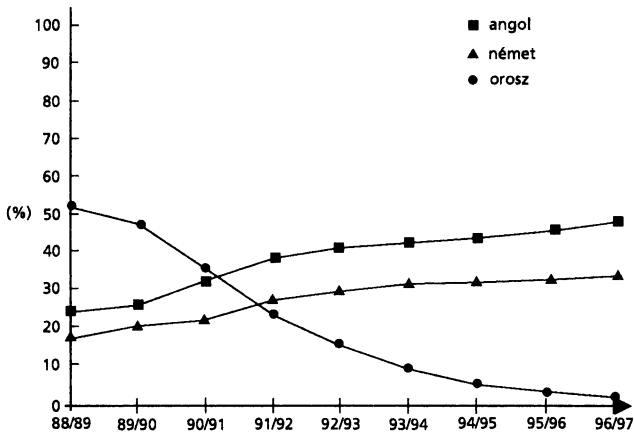
Bár a felnőtt lakosság nagy része számára a biztos nyelvtudás elérhetetlen álom marad, ez a réteg azt szeretné, hogy legalább gyermekeinek mindez ne jelentsen gondot. Az így kialakult hatalmas társadalmi igény kielégítése céljából régiószerte megnövelték az idegennyelv-oktatás arányát az iskolai tantervekben. Néhány közép- és kelet-európai országban (Albánia, Románia) az iskolai nyelvstanulás kezdetét nyolc éves korra



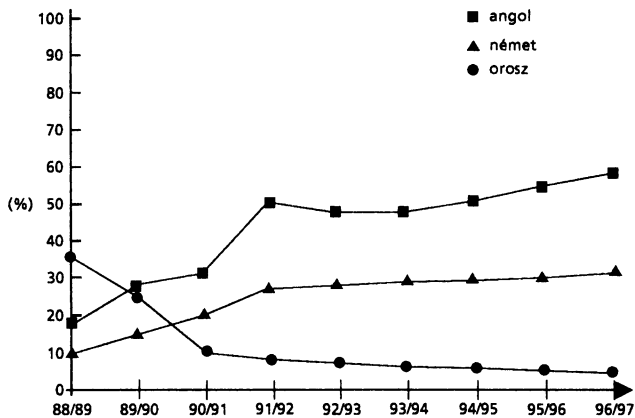
(a) általános iskolák



(b) középiskolák



(c) felsőoktatás



A nyelvtanulók száma a három legnépszerűbb idegen nyelvre vonatkozóan Magyarországon 1988/89-től 1996/97-ig (a) az általános iskolákban, (b) a középiskolákban, illetve (c) a felsőoktatásban

cökkentették, míg másutt lehetőség nyílt akár még korábbi kezdésre is (Bulgária, Horvátország, Lengyelország, Magyarország) (Európa Tanács, 1997, García Mínguez, 1997).

Ma az angol nyelv a világ legnagyobb részén „első az egyenlők között”, nem kis mértékben annak köszönhetően, hogy „frigre lépett az új, nagy hatékonyságú információátviteli technológiákkal” (Swales, 1993:283). A legtöbb tudós számára például elképzelhetetlen lenne lépést tartani szakterülete fejlődésével az angol szaknyelv ismerete nélkül, de az angol soha nem látott módon „lingua franca”-vá vált a nemzetek közötti érintkezés más területein is (Medgyes és Kaplan, 1992; Teemant, Varga és Heltai, 1993). Az angol a hivatalos nyelve az üzleti életnek és a pénzvilágnak, az iparnak és a kereskedelemnek, az utazásnak, a turizmusnak, a sportnak, a nemzetközi diplomáciának, a reklámszakmának és az ifjúsági kultúrának. Az angol világszerte beférkőzött az emberek otthonaiba, főleg a tömegtájékoztató, a rengeteg híradástechnikai felszerelés révén.

A kelet- és közép-európai térségben az angol nyelv szintén tankként nyomul előre (Medgyes, 1994). Ennek a felfutásnak nemcsak az áll a háttérben, hogy igény támadt egy újfajta műveltségi minimum kialakítására, hanem, amint Phillipson kifejti, az átadó országoknak az az ideológiája is, hogy az angol nyelvet úgy tüntessék föl, mintha az lenne „a gyógyír Kelet-Európa összes bajára” (1992:12).

Ilyen szempontból Magyarország esete tipikusnak mondható. Az orosz nyelv, miután megfosztották a kötelezően tanult idegen nyelv státuszával járó kiváltságoktól, fokozatosan háttérbe szorult az angol és a német mögött. Ez a folyamat különösen szembeszökő volt az általános iskolákban, ahol az orosz tanulóknak száma az 1989/90-es 100 százalékról 1995/96-ra kevesebb mint 2 százalékra esett vissza (MKM, 1988–1996). Ez a csökkenési arány akár még nagyobb is lehetett volna, ha nem mutatkozik ijesztő hiány a nem orosz szakos nyelvtanárokból. Ami az angol-német rivalizálást illeti, általában az angol viszi el a pálmát, kivéve az általános iskolákban, ahol a német vezet, de az angol itt is szoros második. (Lásd az ábrát a 15. lapon.)

Bár nem áll rendelkezésre a térség egészére vonatkozó összevethető statisztika, úgy tűnik, mindenütt hasonló a forgatókönyv. Lettországból és Litvániából például a diákok 53 százaléka választja az angolt első idegen nyelvként; ez a szám Albániában 65%, Észtországban 75%, míg Lengyelországban 80% (Európa Tanács, 1997; Hyde, 1994; Pugsley és Kershaw, 1996). Szlovéniában, ahol az orosz soha nem volt kötelező tantárgy, az angol ma 85 százalékban az elsőként választott idegen nyelv.

Az angol tehát nagy utat tett meg, mire az első helyre került. Mivel azonban mostanra valamennyi kelet- és közép-európai országban eddig sosem látott népszerűsége tett szert, tanulmányunk további részében csak az *angol* nyelv oktatásával és tanulásával foglalkozunk.

## **2.2. Változó módszerek, tantervek és nyelvvizgákövetelmények**

Annak ellenére, hogy a nyelvtanításban hagyományos módszerekkel is születtek kitűnő eredmények és magas színvonalú nyelvtudás (Dawson és Pospisil, 1993; Hyde, 1994), a változó társadalmi igények elengedhetlenné tették az angoltanítási és vizsgáztatási módszerek korszerűsítését. Az oktatásügyi vezetés aránylag gyorsan reagált ezekre az igényekre. A térségben mindenütt megfigyelhető, hogy új, központi, állami tantervek

születtek az Európa Tanács által meghatározott funkcionális és készség-alapú célkitűzések (van Ek és Trim, 1991) és más hasonló szemléletű dokumentumok figyelembevételével.

A nyelvvizsgákat, amelyek eleddig vajmi kevésbé törekedtek olyasmiket figyelembe venni, mint a megbízhatóság, a „validitás” vagy a „standardizáció”, szintén átdolgozták, hogy jobban igazodjanak a funkcionálisabb nyelvtudást kívánó társadalmi igényekhez (Patel, 1995; Prech, 1995). A helyi nyelvvizsgarendszerek átalakítását megkönnyítette a nemzetközileg is elismert vizsgák (ARELS, Cambridge, Oxford, Pitman, TOEFL) megjelenése. A University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) például jelenleg tizenöt térségbeli országban tart fenn helyi központot. Ezeknek a vizsgáknak Lengyelországban van a legnagyobb befolyásuk, ahol az Oktatásügyi Minisztérium odáig ment, hogy külső vizsgák, így például a Cambridge-nyelvvizsgák segítségével mérik a tanárok szakmai rátermettségét (Peter Hargreaves személyes közlése). Jellemző az is, hogy az angol nyelvvizsgarendszer gyakran modellként is szolgál más tantárgyak számonkérési rendszerének kidolgozásához, mint például a lettországi Year 12 Project esetében (Kaluberzina, 1997).

Mindazonáltal jelentős különbségek mutatkoznak az egyes kelet- és közép-európai országok között a tantervi és nyelvvizsgai reformok mértéke és végrehajtása terén. Szlovéniában a tanterv általános reformját megelőzte az új érettségi vizsga bevezetése (Bolitho és Woodham, 1993; Dalrymple, 1997; Gabršček és Bethell 1996; Godunc, 1997). Az új idegennyelv-oktatási tanterv cél- és folyamatorientált célkitűzésekre fog épülni. A reform egy olyan szlovén kormányprojektum, mely kizárólag belső forrásokra támaszkodik és különböző szinteken és területeken több mint 500 szakértő bevonásával működik (Krek, 1996).

Magyarországon fordított sorrendben történtek a dolgok. Míg az új érettségirendszert kidolgozása jelen sorok írásakor is folyamatban van, a magyarországi Nemzeti Alaptantervet már 1995-ben elfogadták (Setényi, 1996). Az új NAT csak keretként szolgál a helyi tantervek számára, amelyeket az oktatás helyi résztvevői dolgoznak ki a helyi igényekhez igazodva – nem úgy, mint a korábbi központi tantervek esetében, amelyeket betű szerint be kellett tartani. Ami ezen belül az idegennyelv-oktatást illeti, a magyar tanterv is az Európa Tanács ajánlásainak figyelembevételével készült.

Litvániában az új nemzeti tanterv kidolgozását azonnal követte egy háromszintű érettségirendszer kialakítása (Klimiené, 1997; Major, 1997). Ennek nyelvoktatásra vonatkozó része funkcionális alapelvekre épül, hagyományos strukturális és lexikai kategóriákkal fűszerezve.

Ebben az átmeneti időszakban sok tanár és tanuló egyfajta tudathasadásos állapotot él át. Egyes esetekben a tanítási módszerek és eszközök felzárkóztak az angoltanítás élvonalához, de a vizsgák során még mindig elsősorban a diákok nyelvtani tudására kíváncsiak. Vagy ellenkező esetben, a kommunikatív tankönyvek és készségközpontú vizsgakövetelmények jótékony hatását gyakran semlegesíti a tanárok konzervatív hozzáállása. Ez az attitűd adódhat abból, hogy a tanárok egyszerűen nem hisznek a kommunikatív nyelvoktatás nagyobb eredményességében, vagy hogy nagyobb biztonságban érzik magukat a régi módszerek mögé bújva, illetve hogy nem látják világosan, mi is az, ami ezeknek módszereknek a helyére léphetne – vagy a három tényező együttesen játszik szerepet (Dawson és Pospisil, 1993; Drenova, 1995; Griffiths, 1995).

Ami a kommunikatív nyelvoktatást illeti, a képet még bonyolultabbá teszi a kulturális értékek ütközése. És itt többről van szó, mint a sokat emlegetett Coca Cola-kultúra

és Shakespeare klasszikus értékei közötti konfliktusról. Tanárok és diákok egyaránt tanúsíthatják, hogy a helyi iskolai hagyományok és az importált kultúra sokszor szinte összehétközhetetlenül más elveket képvisel olyan kérdésekben, hogy mi is legyen a nyelvtanítás tartalma, milyen módszerekkel kell tanítani az idegen nyelvi ismereteket és készségeket, vagy hogy mi is ebben a dologban a tanárok és a diákok szerepe, illetve felelőssége (Hyde, 1994). Könnyen lehet, hogy számos tanár anélkül áll be az újdonságokat éljenzők táborába, hogy felismerné, „ezáltal veszélybe kerül a régi módszerek számos rendkívül értékes velejárója: az alaposág, a szigor, a részletekre kiterjedő figyelem, tehát az a tudományhoz méltó színvonal, amelyet mi itt nyugaton feláldoztunk a kommunikatív könnyedség kedvéért” (Jacobson, 1994:6).

### 2.3. A tananyagok

A kilencvenes évekig a régió oktatási rendszerei általában előregyártott nyelvkönyveket használtak, melyeket ott helyben írtak és adtak ki. Más segédeszközök csak nagyon nehezen voltak hozzáférhetők, vagy, a legsötétebb kommunizmus éveiben, egyszerűen be voltak tiltva. Hogy „megakadályozzák a burzsoá ideológia beszivárgását”, a nyugati rádióadókat zavarták, és akit rajtakaptak hogy ilyesmit hallgat, azt szigorúan szankcionálták, zaklatták. Persze liberálisabb légkörű intézmények és merészebb tanárok gyakran kijátszották a külföldi könyvekre vonatkozó tilalmat.

1989/90 után aztán a piacot előntötték a külföldről származó tankönyvek és segédanyagok. A legtöbb kelet- és közép-európai országban az ismert külföldi kiadók gyorsan megalapozták helyüket a piacon, csődbe vagy a csőd szélére juttatva ezzel a tőkehiánnyal küzdő és kevésbé hatékony helyi kiadókat. Sikerük számos tényezővel magyarázható, amelyek között legfontosabb a hatásos marketing, így például a promóciós célzatú tanártovábbképző műhelyek szervezése (Niezgoda, 1997), a modern nyelvtanítási módszerek alkalmazása, illetve a kiadványok vonzó, színes kivitele. Ezek a tulajdonságok, úgy tűnik, kárpótolják a vásárlót a magasabb árértékű és a könyvek tartalmának „generálszósz”-jellegéért, azaz hogy a szerzők nem veszik figyelembe a helyi igényeket és a tanulók anyanyelvi hátterét.

Újabbán már kezdik megkérdőjelezni ezeknek az eszközöknek a gyakorlati értékét (Kryszewska, 1994), és történnek is kísérletek a külföldi kínálat és a helyi igények között tátongó szakadék áthidalására. Magyarországon például több Oxford University Press-kiadványt (*Chatterbox*, *Grapevine*, *Get Ready*) kétnyelvű segédanyagokkal egészítettek ki. Az együttműködés egy más formájában helyi kiadók megkapták ezeknek a kiadványoknak a kiadási jogait (pl. a Cambridge English Course az akkor még létező Csehszlovákiában, vagy a Macmillan-féle *Compass*, *Connect* és *Tip Top* sorozatok a balti államokban). Oroszországban kísérleti projektumok indultak több brit kiadóval közösen (Cambridge University Press, Oxford University Press, Longman) (Pugsley és Kershaw, 1996). A United States Information Service kezdeményezésére az amerikai copyright-tulajdonostól a helyi kiadók ingyen megkapták a kiadási és nyomtatási jogokat (Vizsy László személyes közlése). Mindez az együttműködés alacsonyabb előállítási költségeket és versenyképes árakat eredményezett.

A hazai készítésű tankönyvek létrehozására irányuló kísérletek közül eddig egy romániai projektum tekinthető a legátfogóbbnak (Bolitho, 1995). A tankönyvek megírását a román Oktatásügyi Minisztérium támogatja, és a sorozat részei az ötödiktől egészen a tizenkettedik osztályig készülnek. Néhány angol anyanyelvű tanácsadótól

eltekinthető a népes szerzői gárda kizárólag helyi szakértőkből áll. A sorozat témacentrikus, készségintegrált és kulturálisan igen gazdag tanterven alapul; bevezetés előtt valamennyi komponensét kipróbálják, és a tanárok továbbképző tanfolyamok keretében ismerkedhetnek meg a kiadványok használatával. Ez a vállalkozás rendkívüli élenkítő hatással volt az angol nyelv oktatására Romániában, sőt hatása már a többi idegen nyelv tanításának módszertanába is begyűrűzött.

Horvátország szintén kiemelt figyelmet fordít a helyi készítésű tankönyvekre. Az Idegen Nyelvek Iskolája – egy vezető zágrábi nyelviskola amelynek saját kiadója is van – négy idegen nyelven ad ki tankönyveket, amelyekből a jelen pillanatig több mint egymillió példány fogyott el (Anić, 1995).

Az angol szaknyelvoktatás (ESP, English for Specific Purposes) terén egy PROSPER (PROject for Special Purpose English in Romania) nevű romániai spontán kezdeményezés komoly projektummá nőtte ki magát. Eredetileg a munka kommunikatív alapú szintfelmérő tesztek kidolgozásával indult, amit egyetemisták körében végzett kiterjedt igényfelmérés követett. Ebből az derült ki, hogy a diákokat még mindig audio-lingvális módszerekkel oktatták, hiába lett volna igényük kommunikatív nyelvtanulásra. Ennek az ellentmondásnak a feloldására vállalkozott az a tizenkilenc szerző, akik kidolgoztak egy kommunikatív oktatócsomagot, és ezzel párhuzamosan szoros együttműködést kezdeményeztek saját egyetemi tanszékeik között. Brit tanácsadók bevonásával elkészült az *E. S. T.* (English for Science and Technology) című tankönyvsorozat. Úgy tűnik, alacsony árának köszönhetően a kiadvány a külföldi piacokon is versenyképes lehet. A sikeren felbuzdulva a PROSPER csapat egy rendszeresen megjelenő hírlevelet is beindított azzal a céllal, hogy még jobban felpezsdítsék a szakmai közvéleményt, de rendszeresen tartanak hazai és külföldi összejöveteleket és konferenciákat is (Simona Mihai személyes közlése).

## **2.4. Tanárutánpótlás**

A fent ismertetett körülmények között nem csoda, ha az angoltanárok száma nem tudott lépést tartani a kereslet robbanásszerű növekedésével. A legtöbb kelet- és közép-európai országban ez időszakban hirtelen égető hiány mutatkozott angoltanárokból. Egy belaruszi beszámoló szerint 40 százalékkal volt kevesebb a kelletnél (Leontyeva, 1997). A szlovák adatok szerint az országban a szükséges 3000 angoltanár helyett kevesebb mint 2000 állt rendelkezésre (Gill, 1995). Magyarországon becslések szerint 8–10 ezerrel több tanárra lett volna szükség (Medgyes és Malderez, 1996), míg Lengyelországban az állami iskolarendszer húszezer angoltanárra tartott volna igényt, amikor mindössze 1800 állt alkalmazásban (Komorowska, 1991).

Súlyosbította a problémát, hogy a tanári fizetések az értelmiségi dolgozók bérét tekintve a legalacsonyabbak közé tartoztak, Magyarországon például mindössze 79 százalékát tették ki a valamennyi állampolgárra számított bérátlagnak (Medgyes, 1993). Nem meglepő, hogy nagymértékű volt az elvándorlás az állami iskolákból a magánszektorba, amelynek során diplomával rendelkező angoltanárok ezrei „emigráltak” a csábítóbb lehetőségeket kínáló üzleti élet, a kereskedelem, a bankszakma vagy a turizmus területére (Fisiak, 1994; Komorowska, 1994).

Hogy a hiányt úgy-ahogy pótolják, bevett gyakorlattá vált, hogy az iskolák alulképzett, vagy egyenesen képesítés nélküli tanárokat alkalmaztak. Erre a legkézenfekvőbb jelöltek az orosz tanárok voltak, akiknek a munkája iránt hirtelen csök-

kent a kereslet, de sok esetben más szakos tanárok, nyugdíjból visszahívott tanerők, tanárjelöltek, sőt még gimnáziumi érettségivel rendelkezők is csatasorba lettek állítva. Szinte bárki megfelelt, aki azt állította magáról hogy „elbaggadozik” angolul, nem is szólva az angol anyanyelvű hátizsákos fiatalokról, akiktől többnyire azt várták, hogy nyelvtudásukkal kompenzálni tudják a tanítás terén egyértelmű hozzá nem értésüket.

Hogy a lehető legrövidebb időn belül növeljék a rendelkezésre álló angoltanárok számát, különféle hiánypótló intézkedéseket vezettek be. Ezek közül kettő érdemel különös figyelmet: az orosz tanárok átképzése és a gyorsított képzési programok.

#### **2.4.1. Az orosz tanárok átképzése**

Ilyen típusú programok több olyan országban is beindultak, ahol az orosz azelőtt kötelező idegen nyelv volt és ahol több ezer orosz tanár munkája vált fölöslegessé egyik napról a másikra, így például Albániában, Bulgáriában, Észtországban, Magyarországon, Lengyelországban és Szlovákiában. Az átképzési programok célja az volt, hogy az orosz tanárok valamely másik nyelv képesített tanárává váljanak – ami általában a németet vagy az angolt jelentette.

Mivel azonban ezek a programok sem az elsődiplomás képzések, sem a továbbképzések rendszerébe nem illettek bele, és semmi előzményük vagy hagyományuk nem volt a tanárképzésben, az egyetemeknek és főiskoláknak a semmiből kellett őket megteremteniük. Nagy általánosságban véve a résztvevők háttere sem volt a legszerencsésebb. Először is, túl kellett tegyék magukat azon a sokkon, amit egy új idegen nyelv elsajátítása jelentett karrierjük derekán (Mere, 1997), amin ráadásul olyan szintre kellett eljutniuk, hogy aztán képesek legyenek azt sikeresen tanítani pályájuk hátralévő részében. Másodszor, az újonnan tanult nyelv tanításának módszertana alapvetően különbözött az oroszétól, így tehát egy teljesen eltérő tanítási stílust is el kellett sajátítaniuk (Enyedi, 1997). Mindezek mellett a legtöbb résztvevő arra kényszerült, hogy a tanulás éve alatt is teljes munkaidőben dolgozzon (gyakran éppen angoltanárként), hogy megélhetését előteremtse. Ha végiggondoljuk, milyen terheket jelentett mindez, nem csoda, hogy közülük csak kevesen váltak sikeres nyelvtanárrá az új idegen nyelven.

#### **2.4.2. Gyorsított képzési programok**

Bár a tanárképzésnek ez az új formája egyre tágabb teret nyer számos országban (Brabbs, 1995; Griffiths, 1995; Medgyes és Malderez, 1996), úgy tűnik, Lengyelországban sikerült kialakítani a legambiciózusabb és legjobban megalapozott angoltanárképzési rendszert (Komorowska, 1991).

A lengyel gyorsított program az ország 52 tanárképző főiskolájában indult be. Ezek nyolc csoportba tartoznak, és a csoportok mindegyike a területileg hozzájuk közel eső egyetem ellenőrzése alá tartozik, illetve részesül a British Council támogatásában. Évente mintegy 1500 végzős növendékkel ez a program jelentősen hozzájárul annak az országos szintű célkitűzésnek az eléréséhez, mely szerint 2001-re az angoltanárok számának el kell érnie a húszszázat. A végzett hallgatóknak eddig 55 százaléka helyezkedett el állami iskolákban, ami kiemelkedő eredmény, összehasonlítva mondjuk az Oroszországban mért 10 százalékkal (Jelena Beljajeva személyes közlése).

A gyorsított képzési program alapvetően két ponton különbözik a hagyományos egyetemi tanárképző programoktól. Egyrészt két évvel rövidebb, másrészt sokkal



nagyobb teret kap benne a módszertani képzés és tanítási gyakorlat, mint a bölcsészkarokon egyébként szokás. Egyes becslések szerint a gyorsított programok végzősei bölcsész kollégáiknál jobban megállják helyüket a tanítás gyakorlati készségeinek terén, és a nyelvi kompetencia terén is felveszik velük a versenyt.

A gyorsított programok sikere arra indított egyes hagyományos egyetemi tanszékeket, hogy saját tantervükben is nagyobb súlyt helyezzenek a tanárképzésre. Mindazonáltal az az általános vélemény, hogy ezek a programok meg fognak szűnni, mihelyt az égető nyelvtanárhiány problémája megoldódik.

#### ***2.4.3. Tanítási gyakorlat Magyarországon***

A tanítási gyakorlat különösen nagy hangsúlyt kapott a magyarországi gyorsított tanárképzési programban. Az ELTE Angoltanárképző Központja (CETT) az iskolai gyakorlat új modelljét vezette be, mely aztán általános elismertségre tett szert (Bodóczy és Malderez, 1996). Itt a tanárjelöltek párokban kerülnek az iskolákba, és egy teljes tanévre rájuk bízják egy-egy általános iskolai vagy középiskolai osztály tanítását. Ezalatt az idő alatt saját párjukon kívül egy, az iskolában dolgozó mentor és egy egyetemi tutor is segíti munkájukat.

Ennek a rendszernek legalább három új vonása van. Egyrészt, a tanárjelöltek párban dolgoznak, abból a megfontolásból, hogy a szoros partneri viszony nemcsak támogatást jelent és elősegíti a tanárok közötti együttműködés elterjedését, hanem segít kiküszöbölni a tanárjelölteket sok esetben fenyegető magárahagyatottság érzését is.

Másfelől, az iskolai gyakorlat hossza is különbözik a legtöbb képzési formában megszokottól: néhány hét helyett a tanárjelölteknek egy teljes tanévet végig kell tanítaniuk. Ennek háttérben az a feltevés áll, hogy a tanításhoz szükséges önbizalmat és a hosszú távú tervezés képességét csak hosszabb időszak alatt lehet megszerezni.

Végül pedig, az iskolai mentorok is különleges képzésben részesülnek, mielőtt feladatuk kapnák a tanárjelöltek iskolai munkájának segítségét. A mentorkurzus rávezet a reflektív gyakorlat elvének fontosságára és kialakítja mindazokat a készségeket, amelyek szükségesek ennek az elvnek a gyakorlatban való alkalmazásához. A reflektív gyakorlat értelmében (Wallace, 1991) a tanárjelöltet arra ösztönzik, hogy ne mentorának elképzeléseit és módszereit tegye magáévá, hanem igyekezzen saját elvei és gondolatai alapján dolgozni, melyeket részint még a gyakorlat előtt, részint alatta folyamatosan kell kialakítania magában (Bodóczy, 1996).

A mentorkurzus ugyanakkor hatással van a mentor saját tanítási módszereire is. Fontos, hogy a leendő mentorok maguk is valamennyien tanítanak és tanítani fognak azalatt is, amíg új szerepükben tevékenykednek. A mentorképzésnek tehát implicit módon továbbképzés jellege is van, ami a mentorok saját tanári munkájában is megmutatkozik (Bodóczy és Malderez, 1997).

#### ***2.4.4. Továbbképzés jellegű képzési formák***

Az új felsőfokú tanárképzési forma kidolgozása mellett a nyelvoktatási szakértők foglalkoztak a tanárok továbbképzésének problémájával is. Ezen a téren az állami szektorban dolgozó képesítés nélküli vagy alulképzett tanárok magas aránya jelenti az egyik legnagyobb gondot.

Lengyelországban, ahol ez az arány 41,2%, beindítottak egy programot, amelynek elvégzésével az alulképzett tanárok megszerezhetik a tanításhoz szükséges képesítést

(Bogucka, 1995). A jelölteknek egy nemzetközileg elismert nyelvvizsgát kell letenniük, mielőtt beiratkozhatnak az egyéves, 280 órás kurzusra. Ez a modell egyfajta átmenetnek vehető az elsődipomás, illetve továbbképzési forma között (Komorowska, 1994). Albániából hasonló integratív jellegű projektumról kaptunk hírt (Drenova, 1995).

Szlovákiában a számos továbbképzési program egyikét felsőfokú képzettséggel rendelkező, gimnáziumi angoltanárok számára hozták létre (Gill, 1993). Ezt helyi képzési központok bonyolítják le, és évi hat összejevetelből áll. Jellemzői közé tartozik, hogy egyrészt a képzők és a résztvevők párbeszédén alapul, másrészt igyekszik egyensúlyt teremteni az elméleti és a gyakorlati kérdések között. A projektum kezdeti szakaszában a segítő tanárok kivétel nélkül külföldi, angol anyanyelvű szakemberek voltak; és sajnos, a helyi közreműködés ezen a téren máig sem érte el a kívánatos szintet.

Ezzel szemben a Pánbalti Szakmai Fejlesztési Program Lettorszáiban, Litvániában és Észtországban kizárólag helyi szakértők bevonásával működik (Giblin, 1995; Maguire, 1994). Az első két évben mindegyik állam tíz-tíz képzőt delegált, akik havonta egyszer ültek össze kommunikatív tananyagokat és továbbképzési alkalmakat tervezni. Ezután a képzők hazatértek és továbbképzéseket tartottak 15–20 tanárból álló csoportoknak. A program lassacskán hosszútávú vállalkozássá nőtte ki magát, és így keretet biztosít számos más továbbképzési forma számára is a régióban.

Magyarországon a Művelődési és Közoktatási Minisztérium egy nagy léptékű projektumot indított útjára (Rádai, 1996). Az angoltanároknak szánt kétéves kurzus folyamatosan zajló, heti egyszeri szemináriumokból és a szemeszterek végén az őket követő intenzív egyhetes képzési blokkokból áll. A tanárok szemeszterenként egy modult vehetnek fel, amelyek mindegyike 120 órából áll. Miután elvégeztek egy ismeretfrissítő jellegű módszertani alapmodult, három további modult kell felvenniük, melyeket egy hét modult tartalmazó kínálatból választhatnak ki.

Az egyik általános probléma, amely megnehezíti, hogy több tanár vegyen részt a továbbképző-programokban az, hogy ezek nem jelentenek automatikusan jobb karrierkilátásokat. Néhány országtól eltekintve, mint például Belarusz és Szlovénia, ahol a tanárokat jogilag kötelezik a továbbképző-kurzusok elvégzésére, vagy Litvánia, ahol a továbbképzéseken való részvétel a szakmai előrelépés feltétele (Maguire, 1994), a programok többsége önkéntes alapon zajlik. Azt pedig sajnos kevés tanár engedheti meg magának, hogy hosszabb távú elkötelezettséget vállaljon, különösen, ha ez másodállásainak feladásával jár. Ez annál is inkább igaz, mert az iskolai tanárok többsége nő, akiknek hagyományos módon viselniük kell a háztartással és gyermekneveléssel járó kötelezettségeket is.

### **3. A professzionalizmus felé**

Maley megállapítása, miszerint „a tanárutánpótlás iránti igény gyorsan, talán négyzetes arányban is növekszik” (1992:98), pillanatnyilag bizonyosan igaz Kelet- és Közép-Európa államaira. Ez számos szakmai kérdést vet föl az angoltanításban, amelyek közül az egyik a minőség és/vagy mennyiség szorító dilemmája.

#### **3.1. Minőség és mennyiség**

Valamennyi kelet- és közép-európai ország tisztában van vele, hogy egyidejűleg kell növelnie az angolul tanulókat számát és a tanítás színvonalát, de csak kevesen rendelkeznek megfelelő forrásokkal ahhoz, hogy akár csak kisebb, ideiglenes intézkedéseket is tehessenek.

Ezen célok elérésére több külföldi szervezet is komoly anyagi támogatást nyújtott, illetve szakértőket küldött a térségbe, így a Világbank, az EU, a British Council, a United States Information Service és a Soros Alapítvány. A Béke Hadtest kötelékében és a Kelet-Európai Partnerség keretében rengeteg önkéntes tanár is érkezett (Gill, 1995; Medgyes, 1993). Amint az már a fentiekből is kiderült, ezek a szervezetek régiószerte számos új programot indítottak útnak az idegennyelv-oktatás fellendítése céljából.

A jelentős anyagi források felbukkanásának köszönhetően az angoltanítással foglalkozó intézmények fel tudták újítani számítógépparkjukat, audiovizuális eszközöket vásárolhattak, „self-access” helyiségeket létesíthettek és hozzájuthattak rengeteg könyvhöz és tankönyvhöz. A külső pénzalapok az „emberanyag” cseréjét is szorgalmazták: több száz helyi szakértő kapott lehetőséget, hogy konferenciákon, műhelymunkákban és továbbképzéseken vegyen részt, illetve további tanulmányokat folytasson angol nyelvű országokban (Davies, 1994; Sutherland-Smith, 1996). Ezzel párhuzamosan az itt élő vagy rövidebb időre érkező nyugati tanácsadók tömege is segítette a különféle projektumok beindulását és működését (Drury, 1994). Mindent összevéve, ez a kétoldalú kommunikáció sokat segített a helyi oktatásügy szereplőinek abban, hogy felzárkózzanak az angoltanítás jelenlegi élvonalához.

Az egyik momentum, amely jól mutatja, hogy milyen attitűdváltozásokkal is járt mindez a fejlődés, a *projekt* kifejezés varázsigévé válása. Jól illusztrálja a helyzetet, hogy 1991 és 1994 között csak a volt Szovjetunió államaiban hatvan (!) új angol nyelvtanítási projektumot indított a British Council (McGovern, 1995). Bár még mindig elég gyakoriak a mindössze egyszeri nekirugaszkodásra elegendő kezdeményezések, a távlati cél a tartós kapcsolatok és a hosszútávú együttműködés kialakítása az egyes projektumok, intézmények és résztvevők között (Gough, 1995; Nica, 1995; Pearson, 1995).

Persze nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a projektumkorszak hajnalán, a kilencvenes évek elején a legtöbb idegennyelv-oktatással foglalkozó intézményt vilámcsapásként érték a változások, olyannyira nem voltak szokva a helyi szintű tervezés gondolatához. A kommunizmus évtizedeiben minden döntés a legfelső szintű vezetés köreiben született, onnan küldték „le” őket az intézményeknek végrehajtás céljából. Az idegennyelv-oktató intézményeknek egyik pillanatról a másikra meg kellett tanulniuk alkalmazkodni a különféle források által szabott szigorú felhasználási feltételekhez, és el kellett sajátítaniuk egyféle üzleti szellemet. Közülük a legszemfüleesebbek minden alkalmat megragadtak, hogy megtanulják az alapvető menedzsment-fortélyokat, néhány államban pedig külön képzési centrumokat hoztak létre, ahol a tananyagban olyasmik szerepeltek, mint projektum-tervezés, költségkalkuláció, fejlesztési tervezés, munkaköri leírások készítése stb. (Hall, 1995).

Minden jószándék ellenére azonban nem mindegyik olyan projektum vezetett minőségi javuláshoz, amelyet a kereslet és kínálat közötti eltérés csökkentésére hoztak létre. Az egyik állandó probléma például az volt, hogy sok diák csak azért jelentkezett az újonnan alapított tanárképző főiskolákra, hogy nyelvtudását gyarapítsa – minek révén aztán a tanításnál jóval vonzóbb állásokat is sikerrel pályázhat meg diploma után.

---

\* A *Modern Nyelvoktatás* folyóiratban ehelyett a *projektum*-ot használjuk. (A szerk.)

Így tehát oktatóik erőfeszítéseit, akik jó tanárokat igyekeztek faragni belőlük, gyakran ellenállással, esetenként nyílt lázadással fogadták.

Gondot jelentett ezen felül az is, hogy esetenként túl nagy mértékben hagyatkoztak a külföldi szakértőkre. Utólag visszagondolva hibának tűnik például, hogy sok intézmény rövid távra szerződött szakemberekkel próbálta véghezvinni a hosszútávú döntéshozás feladatait, ráadásul olyanokkal, akik nem voltak igazán tisztában a helyi körülményekkel (Jacobson, 1996). Az sem volt jobb ötlet, hogy sok helyen vakon követték az éppen divatos ideológiákat, szintén tekintet nélkül azok helyi alkalmazhatóságára. Mindez azonban már továbbvisz bennünket az „anyanyelvű vagy helyi szakértők” kényes kérdéséhez.

### **3.2. Angol anyanyelvű és helyi szakértők**

1989/90 előtt az anyanyelvű tanárok rendkívüli megbecsülésnek örvendtek és gyakran tekintették őket a tudás és szakértelem megfellebbezhetetlen forrásainak. Az anyanyelvűeknek ez a feltétlen tisztelete néha már-már elérte a bálványimádás szintjét, és tekintélyüket, ítéletüket néha nem nyelvi kérdésekben is megkérdőjelezhetetlennek tekintették.

A rendszerváltás után számuk többszöröződött, de az anyanyelvűek felsőbbrendűségének mítosza cseppet sem fakult a régióban. Ez a féloldalas viszony anyanyelvűek és helyi szakértők között részben a kölcsönösen meglévő tévképzeteknek is köszönheti kitartó fennállását (Gill és Rebrová, 1996; Strzemeski, 1995). Létezik például egy széles körben elterjedt nézet, mely szerint az anyanyelvű tankönyvíróknak mintegy velük született képességük van arra, hogy jobb könyveket írjanak. Az ilyen megalapozatlan elképzelések gyakran a helyi, nem angol anyanyelvű angoltanárok megtépzott önbecsülésében gyökereznek (Gill, 1993; Medgyes, 1994), amelynek egyik oka mindenképpen a fizetések közötti óriási különbség – kevés angol anyanyelvű tanár vállalna munkát azért az éhbérért, amit legtöbb kelet- és közép-európai kollégája fizetés címén hazavisz.

Érdekes módon az anyanyelvű tanárok sokszor élénkebben kritizálják a helyzetet a fenti egyenlőtlenségek miatt (Kramsch, 1995). Gyakran rámutatnak, hogy nem az a lényeg, anyanyelvű-e a tanár, hanem hogy megfelelően képzett-e az adott munkakör ellátására és tud-e alkalmazkodni munkájának kontextusához. Pocięcha például (1992) nagyobb súlyt követel a szakmai megfontolásoknak az angol anyanyelvű önkéntes tanárok kiválasztásában, képzésében és elhelyezésében, mivel a képesítetlen és tapasztalatlan önkéntesek több kárt okoznak, mint hasznot. Stuart (1993) elítéli a térségben dolgozó angol anyanyelvűek „vállonveregető, felsőbbbbséges, már-már a gyarmati időkre emlékeztető attitűdjét” – nekik inkább a kölcsönös megbecsülés és megértés légkörének kialakításán kellene fáradozniuk, hiszen ez a hosszútávú siker egyetlen záloga. Hyde amellet érvel, hogy az anyanyelvűeknek nemcsak venniük kell a fáradságot, hogy megismerjék a helyi kultúrát és oktatási hagyományokat, hanem „meg kell vizsgálniuk a saját oktatással kapcsolatos nézeteik hátterében rejlő előfeltevéseket is, mert ezeket túlságosan is gyakran tartják megkérdőjelezhetetlennek” (1994:13). Ha mindemellet még azt is sikerül elérni, hogy a helyi tanárok önbizalma helyreálljon, kialakuljon bennük egy egészséges bizalmatlanság az „importtermékek” iránt, és hajlandók legyenek felelősen irányítani saját munkájukat, az anyanyelvi és helyi tanárok közötti rejtett konfliktus minden bizonnyal enyhülni fog.

### 3.3. Fenntarthatóság

Mára lassanként elapadnak azok a külső források, melyek oly bőségesen csörgedeztek a kilencvenes évek elején. Ennek hatására a helyi szakemberek kénytelenek a továbbiakban arra az anyagi és szellemi tőkére hagyatkozni, amit mindezidáig sikerült felhalmozniuk. Ez azonban felveti a fenntarthatóság kérdéskörét. Képes lesz-e az idegen nyelv-oktatás növekedési pályán maradni a térségben?

Ahhoz, hogy a kívülről érkező segítség hosszú távon is hatékony legyen, összhangban kell lennie a helyi hagyományokkal és attitűdökkel. Amint Holliday rámutat (1992a; 1992b), egy „újító” csak akkor sikeres, ha a befogadó kultúra nem tekinti kívülállónak, és el is fogadja ebben a szerepben. A kulturális értékek és viselkedési normák összeegyeztethetlensége gyakran vezet „kulturális immunreakcióhoz”, azaz az újítások elutasításához az angoltanítás területén is.

Ugyanerre hívja fel a figyelmet Wiseman is, amikor kijelenti, hogy „az újítónak vagy a „változás ügynökének” tökéletesen ismernie kell azokat a társadalmi, gazdasági és politikai körülményeket, amelyek között dolgozni fog” (1997:19). Az újítások tekintetében a szerző különbséget tesz „mély” és „felszíni” reakciók között, amelyek közül mindkettőt figyelembe kell venni az egyes projektumok tervezése során. Míg a felszíni reakciók jól láthatóan jelentkeznek a tantermi viselkedés során (mint például a pontos órakezdés, nyíltvégű kérdések használata), a mélységben végbemenő változások kevésbé tettenérhető viselkedésmódosulást eredményeznek (például mások véleményének tiszteletben tartása, az önálló gondolkodásra nevelés), és gyakran a tanár szerepkörének és felelősségének újragondolását is feltételezik.

Míg a fenntarthatóság nagyban függ attól, hogy a külső szereplők mennyire tudnak alkalmazkodni a helyi körülményekhez, és attól, hogy mennyire tudnak hatni a helyi kulcsemberekre, a fogadó országok szerepe legalább ennyire fontos. A fogadó országnak ugyanis nemcsak, hogy meg kell tanulnia felkutatni és elnyerni a rendelkezésre álló forrásokat, de meg kell tanulnia befogadni azokat az új gondolatokat és módszereket is, melyek az anyagi segítséggel együtt érkeznek. Ezzel a nyitottsággal párhuzamosan azonban ki kell alakítani egyfajta kritikus hozzáállást az újdonságokkal szemben, amit igény szerint követhet azok átvétele vagy adaptációja, a helyi körülményektől függően (Widdowson, 1992; Wiseman, 1997). Ezen a ponton azonban érdemes elgondolkodni Fisiak figyelmeztetésén: „Minden ország sokat profitálhat más országok tapasztalataiból, de minden országnak magának kell megtalálni a saját megoldásait, saját hagyományai alapján” (1994:7). Úgy tűnik, a fejlődés fenntarthatóságának kulcsa az angol nyelv tanításában annak tágabb kontextusában rejlik, tehát abban, hogy mennyire mélyen tudtak az újítások behatolni a helyi oktatási kultúra rendszerébe. Azt egyelőre mindenesetre nem lehet pontosan megítélni, hogy a térség országai közül melyek tudtak legsikeresebben élni az elmúlt pár évben adódó lehetőségekkel – ezt majd a jövő dönti el.

### 3.4. Hálózati együttműködés

Bár az is fontos, hogy a helyi és a külső szakemberek között létrejöjjön a párbeszéd, még ennél is lényegesebb, hogy az érintett országok tanárai és tanárképzői elhagyják végre csigaházaikat és kiépítsék saját együttműködési hálózataikat.

Aránylag új fejleménynek tekinthető a régióban, hogy szakmabeliek partneri kapcsolatokat hoznak létre azzal a céllal, hogy lépést tartsanak az eseményekkel. Amikor

a Béke Hadtest önkéntesei megérkeztek Magyarországra, alig találkoztak a hálózati együttműködéshez szükséges feltételekkel, sem infrastruktúra (telefon, számítógép, modem, szoftver stb.), sem készségek (kommunikációs és együttműködési technikák) tekintetében. Az évek múltával azonban érzékelhetően megnőtt az igény a tanárok körében az együttműködés iránt, ahogy tudatosult bennük az információs hálózatok jelentősége gyorsan globalizálódó világunkban (Peace Corps, 1997).

A regionális és nemzetközi hálózati együttműködést több intézmény és szakmai szervezet is igyekszik előmozdítani. Csehországban a kilenc gyorsított rendszerű képzési központ között beindult a gondolatok, a szakmai tapasztalat és eszközök termékeny áramlása, amelyet minikonferenciák keretében valósítanak meg. Amint Griffiths beszámol róla, „ez a hálózat arra szolgál, hogy erősítse az egymás iránti bizalmat, elejét vegye a fölösleges párhuzamos erőfeszítéseknek, illetve szimpátiát teremtsen és közös programokra adjon alkalmat” (1995:7).

Romániában a PROSPER-project létrehozott egy olyan hálózatot, amely mára már túlnyúlik az állam határain, különösen az angol szaknyelvtanítás és nyelvoktatás-menedzsment terén. A PROSPER-hírlevél gyakran számol be hálózati összejövetelekről és konferenciákról (Bardi, 1997; Colibaba, 1996).

### **3.4.1. Tanári egyesületek**

Több jel is arra mutat, hogy a közép- és kelet-európai régió angoltanárai lassan kezdik saját kezükbe venni szakmai fejlődésüket. A különböző, alulról szerveződő mozgalmakból számos helyi és országos szintű tanári egyesület nőtte ki magát (Pugsley és Kershaw, 1996). Jelen sorok írásakor a nagy-britanniai központú nemzetközi angoltanár-egyesületnek, az IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language)-nek tizenhat helyi szervezete létezik a régióban, amelyek működését 1990 után a Differenciált Tagdíjfizetési Rendszer tette lehetővé a nem kemény valutát használó országokban. Emellett az amerikai központú TESOL (Teachers of English to Speakers of other Languages) és az összeurópai angoltanár-szervezet a N.E.L.L.E. (Networking English Language Learning in Europe) is számos társegyesülettel rendelkezik. Gomba módra szaporodnak ezen kívül a különféle szakcsoportok és a tanártovábbképző csoportok is (Jemeršić és Krnajski Hršak, 1994; Sebbage és Sebbage, 1994).

Az államhatárok lassan feloldódnak: az évi konferenciák mindinkább nemzetközi eseményekké válnak a régió országaiban. A plenáris üléseken kívül, amelyeknek többnyire még mindig a híres brit vagy amerikai elméleti szakemberek a főszereplői, mind több előadást és beszámolót tartanak helyi szakemberek. Ez jó jel a tanárok visszatérőben lévő önbizalma szempontjából. A magyarországi IATEFL által kezdeményezett hálózati együttműködési forma, az Előadócsere Program például egy olyan kölcsönös megállapodáson alapul, melyben a régióban működő tagszervezetek vállalják, hogy előadókat küldenek egymás rendezvényeire. A költségek minimalizálása érdekében az útiköltség kivételével minden kiadást a vendéglátók vállalnak. Úgy tűnik, az egykori elvtársak kezdik végre felismerni, hogy igenis sokat tanulhatnak egymástól (Yeo, 1995).

A szakmai folyóiratok hasonló utat követnek: a partnerek nemcsak, hogy felkerülnek egymás címjegyzékére, hanem közreműködőként is mind szívesebben látják őket. Mivel a hírlevelekre nem vonatkoznak copyright-korlátozások, a szerkesztők szabadon



ollózhatnak össze mindent, amit olvasóközönségük számára érdekesnek tartanak. Összességében tehát az információhoz jutás végre megszűnt a kiválasztott kevesek privilégiuma lenni.

### **3.4.2. Magán nyelviskolák**

Bár az első nyelviskolákat még a hetvenes évek elején alapították, csak a „nagy robbanás” után kezdtek jelentős szerepet kapni az angol nyelv oktatásában. Számuk ma ugrásszerűen gyarapszik, talán legnagyobb problémájuk azonban, hogy legtöbbször megfelelő minőségellenőrzés nélkül működik (Hartinger, 1993). A gyors haszon reményében néhány vállalkozó a legvadabb dolgokra is képes, hogy klienseket hajtson föl, a média tele van „Perfekt angol három hónap alatt” típusú hazug jelszavakkal.

A jobb iskolák, abbéli igyekezetükben, hogy elhatárolják magukat az ilyen vállalkozásoktól, akkreditációs rendszereket dolgoztak ki az ARELS és más brit minőségellenőrző rendszerek mintájára. Horvátországban, Lengyelországban, Magyarországon és Romániában például különféle akkreditációs formák jöttek létre azzal a céllal, hogy magas szakmai színvonalat tűzzenek ki, visszaszerezzék a fogyasztók bizalmát és megnyerjék a legjobb tanárokat (Pugsley, 1994; Stewart, 1997).

A romániai Minőségi Nyelvi Szolgáltatásokért Szövetség (QUEST) azután alakult meg, hogy nyolc nyelviskola résztvevőket delegált egy angliai menedzsment-kurzusra. A vendégeknek itt lehetőségük volt konzultálni nemzetközi nyelviskolaláncok képviselőivel, akik tanácsokkal látták el őket a nyelvi központok vezetése és egy nemzeti akkreditációs rendszer kiépítése tárgyában. Azóta a QUEST kiképezte saját szakfelügyelőit és elindított egy rendszeresen megjelenő hírlevelet. A magas szakmai színvonal fenntartása érdekében megalkottak egy diák-chartát, egy tanár-chartát és egy tagsági chartát, amelyekben körvonalazták a minőségi szolgáltatás és a fogyasztói jogok legfontosabb alapelveit (Muresan, 1996; Petreanu, 1997).

### **3.5. Az angoltanítás szakmai elismertségének javítása**

Mindezek a jelek jól mutatják azt a törekvést, mely az angoltanítás presztízsét kívánja növelni a fogyasztók, azaz a potenciális tanulók körében. Ezzel párhuzamosan azonban az angoltanításnak tudományos berkekben is meg kell küzdenie az elismertségért, bár az egyes országok között jelentős különbségek vannak ebben a tekintetben. Griffiths például sajnálatát fejezi ki afölött, hogy „Csehországban szinte képtelenség kutatást végezni a tanárképzés formái, [...] vagy a tanítási gyakorlat témakörében úgy, hogy azt elfogadják egy PhD\*-disszertáció témájának” (1995:12). Lengyelországi beszámolóik szerint ott a nyelvoktatásnak már „sikerült státuszt kívívnia magának a nyelvészetben, de a pedagógiai tudományok terén még mindig nem” (Komorowska, 1991:53).

Magyarországon, úgy tűnik, szerencsésebb helyzetben van az angoltanítás. Amellett, hogy egyre nő a nyelvtanárok képzését célzó egyetemi programok száma, nemrég beindult egy-egy PhD-program is az alkalmazott nyelvészet, illetve a nyelvpedagógia területén. Ezenkívül számos angoltanár végzettségű hazai szakember szerzett MA vagy

---

\* Philosophy Doctor, magyarul új típusú doktorátus.

MEd\* fokozatot külföldi egyetemeken, és jelenleg is mintegy tucatnyi diplomás folytat különféle idevonatkozó PhD-tanulmányokat az Egyesült Királyságban. Remélhetőleg ezek a próbálkozások segítenek majd a magyarországi angoltanároknak bekerülni a nemzetközi tudományos élet vérkeringésébe.

## Következtetések

Zárásképpen ismét hangsúlyozni szeretnénk, hogy az idegennyelv-oktatás terén a közelmúltban lezajlott fejlődés hátterében politikai és gazdasági tényezők állnak. Efféle nyomás híján kisebb lett volna a tanulói motiváció, kevesebb helyet kapott volna a folyamatban a külföldi szakértelem, kisebb lett volna az anyagi támogatás, és mindezekből adódóan kisebb lett volna a megtett út is. Ezekre a forrásokra támaszkodva azonban a tanárok és szakemberek képesek voltak felnőni a lehetőségekhez és mozgósították mindazon kreatív energiáikat, melyek a kommunista korszakban Csipkerózsika-álmukat aludták. Ahogy egy román tanár megjegyezte, „ha a következő lépés az, hogy a változások elérik végre az emberek gondolkodását is, a nyelvórák rendkívül alkalmas közeget kínálnak a demokratikus értékek elsajátítására és fejlesztésére” (Pugsley és Kershaw, 1996:13).

Beszámolóinkkal azt próbáltuk meg bemutatni, hogy az angoltanítás Közép- és Kelet-Európa államaiban elindult a magas szakmai és tudományos színvonal elérése felé. A leglátványosabb változás a térség nyugati peremén fekvő területeken zajlott le, ahol a dolgok természeténél fogva elsőként ment végbe a történelmi átmenet. E sorok írásakor azonban úgy látszik, hogy a fejlődés hulláma gyorsan terjed tovább kelet felé, így az elkövetkezendő években feltehetőleg a volt Szovjetunió területéről számíthatunk majd fontosabb hírekre.

## Köszönetnyilvánítás

A jelen munka Medgyes Péter egy korábbi cikkének jelentősen kibővített és átdolgozott változata, mely az *Encyclopedia of Language and Education* számára íródott (4. kötet, Second Language Education, Kluwer Encyclopedia series, szerk. G. R. Tucker).

A szerzők köszönetet mondanak mindazon intézményeknek és magánszemélyeknek, akik információval szolgáltak a témában személyesen, nyomtatásban vagy elektronikus kommunikáció útján. Segítségük nélkül beszámolóink nem jöhetett volna létre. Külön köszönjük Peter Doherty, Simon Gill, Robert Kaplan és Brian Maguire munkáját, akik a kéziratot véleményezték. Elnézést kérünk mindazoktól, akiknek esetleg félreértelmeztük a szavaikat, a felelősség valamennyi ilyen hibáért minket terhel.

---

\* Master of Arts magyarul kb. egyetemi alapképzettség; MEd. pedig jelen esetben egyetemen kapott tanári végzettséget jelöl. (A szerk.)

## IRODALOM

- Alatis, J. E. (szerk.) (1991). *Georgetown University round table on languages and linguistics 1991*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Anić, V. (1995). *Why publish local FLT/L textbooks and materials*. Előadás, Seminar 3, European Centre for Modern Languages, Graz, 7–11 May.
- Banks, F. (szerk.) (1995). *ELTECS third annual conference*. Manchester: The British Council.
- Bardi, M. (1997). Report on the third ESP networking meeting for East and Central Europe, Bucharest. *PROSPER Newsletter*, 6, pp. 59–61.
- Bodóczy, C. (1996). The case of Hungary. In: B. Kotschy (szerk.), *Teacher's role and teacher education*, pp. 126–129.
- Bodóczy, C. & Malderez, A. (1996). Out into schools. In: P. Medgyes & A. Malderez (szerk.), *Changing perspectives in teacher education*, pp. 62–78.
- Bodóczy, C. & Malderez, A. (1997). The INSET impact of a mentoring course. In: D. Hayes (szerk.), *In-service teacher development: international perspectives*, pp. 50–59.
- Bogucka, M. (1995). Pilot INSETT project Gdansk. In: J. Greet (szerk.), *ELTECS fourth annual conference*, pp. 46–48.
- Bolitho, R. (1995). Introducing the new textbooks: a time of change. *Together*, 1, 1, pp. 5–13.
- Bolitho, R. & Woodham, R. (szerk.) (1993). *Managing change in teacher education*. Conference proceedings, Ljubljana: The British Council.
- Brabbs, P. (1995). The fast-track programme: an expensive dinosaur? *The Polish Teacher Trainer*, 3, 4, pp. 63–66.
- Burchfield, R. (1986). *The English language*. Oxford: Oxford University Press.
- Colibaba, A. (1996). Regional networking: local solutions to future professional problems. *PROSPER Newsletter*, 5, pp. 54–57.
- Council of Europe (1997). *Working papers of the second annual colloquy of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*, Graz: Council of Europe, pp. 59–61.
- Dalrymple, M. (1997). Introducing the matura in Slovenia: testing in the national curriculum. *Novelty*, 4, 2, pp. 29–38.
- Davies, M. (szerk.) (1994). IATEFL Hungary committee report. *IATEFL Hungary Newsletter*, 3, pp. 3–5.
- Dawson, L. & Pospisil, M. (1993). Communicative methodology – parallel courses for trainees and trainers. *Perspectives*, 2, pp. 27–32.
- Drenova, K. (1995). The role of the foreign language teacher. In: J. Greet (szerk.), *ELTECS fourth annual conference*, pp. 62–65.
- Drury, J. (1994). Pre-service English teacher training in Poland: the need, the demand and the supply. In: C. Gough & A. Jankowska (szerk.), *Directions towards 2000*, pp. 39–45.
- Enyedi, Á. (1997). Just another language or a new vocation? *Novelty*, 4, 3, pp. 31–47.
- Fisiak, J. (1994). Training English language teachers in Poland: recent reform and its future prospects. In: C. Gough & A. Jankowska (szerk.), *Directions towards 2000*, pp. 7–15.
- Gabršček, S. & Bethell, G. (1996). *Matura examinations in Slovenia*. Ljubljana: National Examinations Centre.
- García Mínguez, M. L. (1997). *Teaching of foreign languages in Europe*. Előadás, Second Annual Colloquy of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, Graz, 7–11 May.
- Giblin, K. (1995). PDP comes of age. *Prodess News*, 9, pp. 2–3.
- Gill, S. (1993). Insett in Slovakia: past simple, present tense, future perfect? *Perspectives*, 2, pp. 15–21.
- Gill, S. (1995). Spotlight on.... Slovakia. *Modern English Teacher*, 4, 1, pp. 66–70.
- Gill, S. & Rebrová, A. (1996). Native and non-native: together we're worth more. *Perspectives*, 7, pp. 5–11.

- Godunc, Z. (1997). Slovenia – national reports. In: *Working papers of the second annual colloquy of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*, Graz: Council of Europe, pp. 105–109.
- Gough, C. (1995). Developing synergy between projects. In: J. Greet (szerk.), *ELTECS Fourth Annual Conference*, pp. 84–87.
- Gough, C. & Jankowska, A. (szerk.) (1994). *Directions Towards 2000*. Poznań: Instytut Filologii Angielskiej.
- Greet, J. (szerk.) (1995). *ELTECS fourth annual conference*. Manchester: The British Council.
- Griffiths, M. (1995). Keeping on track: curriculum development on the three-year teacher training project in the Czech Republic. *Perspectives*, 5, pp. 5–13.
- Hall, M. (1995). Training teachers to do business: developing an INSETT model in a new context. In: J. Greet (szerk.), *ELTECS Fourth Annual Conference*, pp. 49–55.
- Hartering, K. (1993). Why language learning difficulties are not always linguistic. *Perspectives*, 1, pp. 33–35.
- Hayes, D. (szerk.) (1997). *In-service teacher development: international perspectives*. Hemel Hempstead: Prentice Hall Europe ELT/The British Council.
- Healey, R. (1993). The international working language of engineers: a new challenge for teachers of English in Czechoslovakia. *Perspectives*, 1, pp. 13–18.
- Holliday, A. (1992a). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. (1992b). Tissue rejection and informal orders in ELT projects: Collecting the right information. *Applied Linguistics*, 13, 4, pp. 403–424.
- Hyde, B. (1994). Albanian babies and the bathwater. *The Teacher Trainer*, 8, 1, pp. 10–13.
- Jacobson, J. (1996). *ELT in Romania – past and present*. Kézirat.
- Jacobson, J. & Fletcher, N. (1994). Managing educational change in Romania. *ELT Management Newsletter*, 16, pp. 1–8.
- Jemeršić, J. & Krnjski Hršak, V. (szerk.) (1994). *HUPE Newsletter*.
- Kaluberzina, V. (1997). The development of a centralised English language test in Latvia. *Novelty*, 4, 2, pp. 39–48.
- Kazaritskaya, T. A. (1996). Will you be understood in Moscow? *International Culture Forum Kosmopolit*, 5, pp. 15–27.
- Klimienė, E. (1997). Lithuania. *Conference Proceedings*, Graz: Council of Europe, pp. 72–73.
- Komorowska, H. (1991). Second language teaching in Poland prior to the reform of 1990. In: J.E. Alatis (szerk.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991*, pp. 501–508.
- Komorowska, H. (1994). Curriculum development for in-service teacher education in Poland. *Studia Anglica Posnaniensia*, XXVIII, pp. 113–121.
- Kotschy, B. (szerk.) (1996). *Teacher's role and teacher education*, 10. Brussels: ATEE Cahiers 10.
- Kramersch, C. (1995). *The privilege of the non-native speaker*. Plenary address. Long Beach: TESOL.
- Krek, J. (szerk.) (1996). *White paper on education in the Republic of Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport.
- Kryszewska, H. (1995). Are coursebooks taxing enough? In: F. Banks (szerk.), *ELTECS third annual conference*, pp. 70–72.
- Leontieva, T. (1997). Belarus – national reports. In: *Working papers of the second annual colloquy of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*, Graz: Council of Europe, pp. 21–24.
- Lozanov, G. (1979). *Suggestology and outlines of suggestopedy*, New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Maguire, B. (1994). Changes in the trainers. *Prodess News*, 5, pp. 2–3.
- Major, É. (1997). The new matura examination in Lithuania: an example to follow? *Novelty*, 4, 3, pp. 48–51.

- Maley, A. (1992). An open letter to 'the profession'. *English Language Teaching Journal*, 46, 1, pp. 96–99.
- McGovern, J. (1995). Changing paradigms – the project approach. *PROSPER Newsletter*, 4, pp. 8–16.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? *English Language Teaching Journal*, 46, 4, pp. 340–349.
- Medgyes, P. (1993). The national L2 curriculum in Hungary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 24–36.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Harmondsworth: Macmillan Publishers Ltd.
- Medgyes, P. & Kaplan, R. B. (1992). Discourse in a foreign language: the example of Hungarian scholars. *International Journal of the Sociology of Language*, 98, pp. 67–100.
- Medgyes, P. & Malderes A. (szerk.) (1996). *Changing perspectives in teacher education*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Mere, K. (1997). Estonia – national reports. In: *Working papers of the second annual colloquy of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*, Graz: Council of Europe, pp. 37–43.
- Muresan, L. (szerk.) (1996). *QUEST Romania*. 1.
- Művelődési és Közoktatási Minisztérium (1988–1996). *Statisztikai tájékoztató*. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Nica, D. (szerk.) (1995). Interview with John McGovern. *PROSPER Newsletter*, 4, pp. 5–6.
- Niezdoda, E. (1997). Poland – national reports. In: *Working papers of the second annual colloquy of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*, Graz: Council of Europe, pp. 90–92.
- Patel, S. (1995). Is the school leaving exam really an exam? *Perspectives*, 5, pp. 21–26.
- Peace Corps (1997) Program evaluation (belső dokumentáció).
- Pearson, I. (1995). An English language teachers' resource centre as a base for projects in staff, curriculum, materials and test development: how one thing leads to another. In: J. Greet (szerk.), *ELTECS Fourth Annual Conference*, pp. 80–83.
- Petreanu, E. (1997). QUEST. *PROSPER Newsletter*, 6, p. 66.
- Phillipson, R. (1992) ELT: the native speaker's burden. *English Language Teaching Journal*, 46, 1, pp. 12–17.
- Pociecha, S. Howard (1992). Open letter to the Peace Corps, the US Embassy English Teaching Office, NKJO Directors, and whom it may concern. *IATEFL Newsletter*, 117, pp. 12–13.
- Prech, V. (1995). 'Is the school leaving exam really an exam?' That was the question. *Perspectives*, 6, pp. 15–19.
- Pugsley, J. (1994). Towards a Polish accreditation system. In C. Gough & A. Jankowska (szerk.), *Directions Towards 2000*, pp. 22–24.
- Pugsley, J. & Kershaw, G. (szerk.) (1996). *Voices from the new democracies: the impact of British English language teaching in central and eastern Europe*. Manchester: The British Council.
- Rádai, P. (1996). *The Hungarian in-service training program for teachers of English*. Budapest: Centre for English Teacher Training. Kézirat.
- Radulova, M. (1996). Problems and prospects of foreign language teaching in Bulgarian schools. *Foreign Language Teaching*, 1, pp. 4–18.
- Sebbage, S. & Sebbage, T. (szerk.) (1994). *NELLE Newsletter*, 5, p. 2.
- Setényi, J. (szerk.) (1996). *National core curriculum*. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Stewart, I. (1997). Farewell Croatia!! *HUPE Newsletter*, 11, pp. 3–4.
- Strzemeski, K. (1995). Getting the most of your native speaker teachers. *The Polish Teacher Trainer*, 3, 3, pp. 10–2.
- Stuart, A. (1993). EFL in East and Central Europe. *IATEFL Newsletter*, 118, pp. 14.
- Sutherland-Smith, J. (1996). Spotlight on... Slovakia. *Modern English Teacher*, 5, 1, pp. 61–63.
- Swales, J. (1993). The English language and its teachers: thoughts past, present and future. *English Language Teaching Journal*, 47, 4, pp. 283–291.

- Teemant, A, Varga, Z. & Heltai, P. (1993). *Hungary's nationwide needs analysis of vocationally-oriented foreign language learning: student, teacher and business community perspectives*. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1992). *Visits to Hungary and Romania*. The British Council (belső dokumentáció).
- Wiseman, A. (1997). "Trick or treat?" Responses to innovations in INSET in Bulgaria. In D. Hayes (szerk.), *In-service teacher development: international perspectives*, pp. 8–19.
- Yeo, S. (1995). ESP in Slovakia and Romania: more similarities than differences. *Prosper Newsletter*, 4, pp. 39–40.

BUDAI LÁSZLÓ

# Az angol ige valenciaszótára és a valencia alapján történő újraosztályozása

A nyolcvanas évek elejétől először a német, majd a francia és az orosz nyelvű szakirodalom a valenciaelméletekre és azok gyakorlati alkalmazhatóságára irányította a figyelmemet. Hamarosan rájöttem, hogy a tanulói teljesítmények hiányosságainak tekintélyes részéről, különösen azokról, amelyek a középiskolát, sőt még a főiskolai és az egyetemi stúdiumokat is túléltek, számot lehet adni egy integrált valenciaelmélet keretein belül. Azt is felfedeztem, hogy a kollégák körében népszerű *Problem English* (Doughty – Thompson, 1983) és a hozzá készült *Workbook* (Thomas–Illés, 1986) szép számmal sorol fel a valenciával kapcsolatos hibát anélkül, hogy a szerzők tudatában lennének e ténynek. Ugyanakkor azt is meg kellett állapítanom, hogy a hazai szakirodalom – néhány, főként csak tájékoztató jellegű tanulmánytól eltekintve – meglehetősen mostohán bánik e nyelvészeti irányzattal, míg például a németek az akkori kényszerhatár mindkét oldalán szinte futószalagon gyártják a valenciával kapcsolatos tanulmányokat. Az angolszász országoknak a valenciával szemben tanúsított szinte teljes közönye még inkább felkeltette az érdeklődésemet. Az angoltanárok és az angol szakos tanárjelöltek munkájának a vizsgálata pedig ahhoz a konklúzióhoz vezetett, hogy a tanulók nyelvi teljesítményeinek bizonyos negatívumai kapcsolatba hozhatók a nyelvtanárok azon hiányosságaival, amelyeknek ugyancsak sok köze van a valenciához. Először tehát a nyelvtanárképzésben kell megteremteni a feltételeit annak, hogy a leendő nyelvtanárok megismerkedhessenek a valenciaelméletekkel, amelyek képesek számukra integrálni, pedagógiaileg transzformálni a szükséges nyelvészeti tudnivalók nem csekély részét. A tanárember azonban nem sokáig bízik az elméletekben, ha azok valamilyen formában nem válhatnak a mindennapi gyakorlat részévé, ha segítségükkel nem készülnek számukra hasznos segédeszközök.

Ilyen előzmények és megfontolások után kettős feladatra vállalkoztam: egyrészt egy integrált valenciaelmélet kidolgozására, másrészt az elméleti alapvetéssel párhuzamosan az angol ige morfoszintaktikai valenciaszótárának a megírására és az angol igének a valencia alapján történő, az angol nyelvtanban oly sok következtelenséggel járó tárgyas-tárgyatlan dichotómiát mellőző újraosztályozására. E vállalkozás eredményeként készült el és jelent meg a Veszprémi Egyetem kiadásában a több mint 15 000 igei címszót tartalmazó *A Morphosyntactic Valency Dictionary of English Verbs*, valamint a szótárban is megtalálható információkat más formában feldolgozó *Morphosyntactic Valency Classes of English Verbs*, mely művek a témával kapcsolatos infor-

mációk gazdagságát tekintve – legjobb tudomásom szerint – páratlanok a szakirodalomban.

Az alábbiakban e két vastag könyv információinak forrásait, elméleti alapjait kívánom ismertetni és legfőbb jellemzőit bemutatni.

## **A két kötetben található nyelvi információk forrásai**

A valenciaszótár, valamint az igék morfoszintaktikai valenciaosztályait tartalmazó kötet felöleli a következő szótárak teljes igei anyagát: Courtney (1983), Hornby (1989), Longman (1978, 1987), McArthur (1981), valamint a bloomingtoni projektum gyűjteményét (Alexander & Kunz, 1964; Householder, 1965), de rajtuk kívül igen gyakran folyamodtam információért a BBI (1986), a Cobuild (1987), a BBC (1993) kötetekhez, és nem nyelvészeti vonatkozású szövegekből, saját gyűjtéssel is gyarapodott az adatok száma. A fentebb megnevezett nyomtatott forrásokon kívül a bennük fellelhető adatok további pontosítása, nagymértékű bővítése érdekében az adatok ezrei származnak *anyanyelvi informánsokkal* megoldatott célirányos nyelvészeti tesztekben, velük folytatott interjúkból.

A szótár és az igék listái minden olyan igét tartalmaznak, amellyel a mai angol írott és beszélt nyelvben találkozhatunk, mégis könnyű volna ezt a listát még jobban felduzzasztani a konverzió, az affixáció és a szóösszetétel útján keletkező igékkel. A lista felduzzasztásának azonban különösebben sem elméleti, sem gyakorlati jelentősége nem lenne.

## **A valenciáról általában**

A két mű elméleti alapjául szolgáló *valenciát* metaforaként a kémiából kölcsönözve Tesnière (1953, 1959) vezette be a mondat szintaktikai elemzésébe, ezért ténylegesen őt tekinthetjük a valenciaelmélet megalkotójának. A valenciaelmétről, ha eredetét tekintjük, summásan azt állapíthatjuk meg, hogy egyrészt nyelvészeti, másrészt pedig nyelvoktatás-metodikai indíttatású diszciplína.

Tesnière valenciaelméletéből kiindulva, fogalomrendszerét és terminológiáját több-kevésbé követve vagy bírálva, majd tőle egyre jobban eltávolodva és önállósodva, igen sok valenciaelmélet látott napvilágot, egyre szélesebb területeit hódítva meg a nyelvnek. A valencia fogalmát kiterjesztették valamennyi szófajra, a szónál nagyobb nyelvi egységekre, de behatolt a valencia a szó belsejébe is. A valencia egyre több más nyelvészeti diszciplínával lépett frigyre, bár mindig is voltak, akik megelégedtek egy-egy részterület feldolgozásával, bizonyos idegennyelv-oktatási igények kielégítésével. A valenciának a morfoszintaktikai síkról a logikai-szemantikai síkra való terelésével, az egyéb divatos nyelvészeti irányzatokkal való összeházasításával párhuzamosan a valenciaelméletek egyre jobban áttekinthetetlenekké váltak, és egyre kevésbé tartották feladatuknak az idegennyelv-oktatás szolgálatát.

## **Az ige valenciájának definíciója és a definíció részletes kifejtése**

Jómagam a valenciát mint az elemzés számára hozzáférhető, objektíve jellemezhető nyelvi tulajdonságot alapvetően morfoszintaktikai és bizonyos mértékig morfológiai, azaz egyértelműen „felszíni”, egyszerű vagy komplex jelenségnek tekintem. A valenciajelenségeket megtestesítő nyelvi alakzatokhoz azonban, azokat motivá-



ciókként megelőzően vagy velük szimultán, általában ugyancsak azonosítható, ontológiai eredetű és/vagy nyelvspecifikus, egyszerű vagy komplex jelentéselemek tapadnak, ami nem zárja ki sem a valenciatulajdonságot hordozó nyelvi alakzatok autonómiáját, sem az implicit, testet nem öltő jelentéselemek kikövetkeztethetőségét. A valencia általános fogalmát, a nyelvi egységek kategóriáit figyelmen kívül hagyva, tehát általában a nyelvi egységekre vonatkoztatva a következőképpen határozom meg:

A valencia egy nyelvi egységnek más nyelvi egységekkel kapcsolatban megnyilvánuló általános vagy specifikus, variábilis, mennyiségileg és minőségileg jellemezhető és magát az adott nyelvi egységet is minősítő kapcsoló és kapcsolódó képessége, illetve e képességek hiánya.

A valencia általános fogalmából kiindulva, az ige valenciáját így definiálom:

*A valencia az ige azon általános és specifikus, variábilis kapcsoló és kapcsolódó képessége, amely lehetővé teszi, hogy az ige mennyiségileg és minőségileg jellemezhető és magát az igét is osztályozó nyelvi egységekkel változó erejű, általában kölcsönös függőségi kapcsolatokba lépjen.*

A valencia terminust – a szakirodalomban elfogadott gyakorlatnak megfelelően – egyrészt egy-egy konkrét jelenségre (pl. egy bizonyos ige valenciája) vagy egy-egy jelenségfajtára (pl. kvantitatív valencia) vonatkoztatva, másrészt viszont gyűjtőfogalomként használom. Szűkebb értelemben használva jelzővel pontosítom.

### **a) Általános és specifikus valencia**

A valencia konkrét és egyben specifikus nyelvi jelek tulajdonsága. A nyelvi jelben egységben vannak formai és tartalmi jellemzők, amelyek meghatározzák egy adott nyelvi jelnek más egyszerű vagy komplex jelekkel való összeszerkeszthetőségét vagy annak korlátait. A kapcsolatok lehetőségeinek és korlátainak a szempontjából a formai és a tartalmi jellemzők nem egyforma erővel hatnak, sőt autonóm módon is viselkedhetnek, de autonómiájuk is egy nyelvi jel valamelyik aspektusának autonómiája. A nyelvi jel egyes aspektusai teljesen azonban nem válhatnak el egymástól, nem alkothatnak önálló szinteket, amelyek között összekötő szálakat kellene keresni. A *szint* terminus technicust csak akkor lehet elfogadni, ha az a fentebbi értelemben vett *aspektus* szinonimája.

A valencia mint a nyelvi jelek specifikuma mind formailag, mind tartalmilag általánosítható jellemzőkkel is bír. A nyelvi jelek egy-egy halmazának vagy részhalmazának vannak közös formai és/vagy tartalmi tulajdonságai. A specifikus valencia a lexika, az általános valencia pedig a grammatika hatáskörébe tartozik. Ezért gyakori a valenciával foglalkozó szakirodalomban annak a megállapítása, hogy a valencia a lexika és a grammatika metszéspontjában helyezkedik el.

Vannak a valenciának a mindenkori beszédhelyzettől, a szövegtől függő, részben specifikus, részben általánosítható megnyilvánulási formái is, amelyekről a pragmatikai valencia keretén belül adhatunk számot.

Az angol ige valenciaszótárának a munkálatai alapvetően az igei lexémák specifikus mennyiségi és minőségi tulajdonságainak a feltárását és rögzítését jelentették, de céloom volt az angol igei lexémák specifikus valenciájából kiindulva, tehát induktíve, az angol ige általános, de alapvetően nyelvspecifikus valenciajellemezőinek a megállapítása is. A két feladat nem választható szét egymástól, kölcsönösen feltételezik, kiegészítik egymást.

Az angol ige általános valenciájának formai és tartalmi jellemzőit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a forma és a tartalom nagyobb önállóságot élvez, mint a specifikus valencia esetében. A formailag azonos valenciaképletekbe sokféle, heterogén tartalom fér bele, míg a valencia általánosítható tartalmi jegyeire épülő modellek változatos formát mutató struktúrákban nyernek kifejezést. A valenciaelemzés és a valencialeírás, azaz a formai, illetve a tartalmi kiindulású valenciakutatás, amennyiben a tartalom és a forma ténylegesen létező összefüggéseit akarja feltárni, sikereit elsősorban az igék egyes részalmazain belül remélheti. Minél nagyobb az általánosítás foka a valencia formai és tartalmi jellemzői terén, annál kisebb a valószínűsége annak, hogy a valencia két aspektusa között izomorf jelenségekre bukkanunk.

### **b) Az ige kapcsoló képessége**

Az ige kapcsoló képessége azt jelenti, hogy az ige inherens tulajdonságaitól és egyéb feltételektől függően egy meghatározott számú és minőségű nyelvi egységet képes magához kötni. Az ige kapcsoló képességének az erősségét a mennyiségi valencia keretein belül szokás vizsgálni.

### **c) Az ige kapcsolódó képessége**

Az ige kapcsolódó képessége egyrészt azt jelenti, hogy „nonfinitum” formát öltve, maga is egy másik ige vonzáskörébe kerülhet annak igényei szerint, másrészt pedig szemantikailag nézve, egy-egy konkrét esetben nem okvetlenül az ige a választó, hanem ő a választott.

### **d) Az ige mennyiségi valenciája**

Az ige mennyiségi vagy kvantitatív valenciájának a problematikájához az igétől mint valencia-hordozótól függő mondatrészek, a bővítmények (Complements) számának a meghatározása, ezeken belül pedig a kötelező és a fakultatív bővítményeknek (Obligatory and Optional Complements) az elkülönítése tartozik.

A mennyiségi valenciával kapcsolatban fontos kérdés, hogy milyen nyelvi egységeknek a száma adja meg az ige valenciájának a számát, azaz mi számít bővítménynek. Hagyományos szintaktikai funkcióneveket használva bővítmény az alany (Subject), a tárgy (Object), a magyar terminológiában ismeretlen „alanyi kiegészítő” (Subject Complement) és „tárgyi kiegészítő” (Object Complement). A tárgy vagy „közvetlen tárgy” (Direct Object), vagy „közvetett tárgy” – szinonimaként részeshatározó – (Indirect Object), vagy „előjárás/prepozíciós tárgy” (Prepositional Object), bár ez utóbbi nem fordul elő az elemzésekben; a kötelező bővítmény előtti prepozíciót ugyanis a prepozíciós, illetve a partikulás-prepozíciós ígéhez tartozónak tekintem. A bővítményekhez tartozik még a határozók (Adjuncts) egy része is. A felsorolt bővítmények a különböző feltételektől függően kötelezőek vagy fakultatívak.

A határozók közül a valencia szempontjából főként azok a részalmazok az érdekesek, amelyek bővítményként, azaz kötelező vagy fakultatív mondatrészként szerepelnek. Ezeket a határozókat kötelező, illetve fakultatív határozói bővítményeknek nevezem, míg a közelebről meg nem jelölt „határozó” terminus a mások által „szabad határozó”-nak (free adjunct, freie Angabe) nevezett mondatrészt jelenti. Nem könnyű feladat a fakultatív határozónak a (szabad) határozótól való elkülönítése.

Az ige vonzáskörén kívül eső nyelvi egységek egyrészt határozók, másrészt periférikus elemek, bár közvetett módon, az igének alárendelt szerkezeteken keresztül valamilyen jelentéstani kapcsolata ezeknek is lehet az igével.

Jelző nélkül a mondat a fenti elemek bizonyos, a mondat szerkezet szempontjából szükséges néhány, illetve valamennyi elemét jelenti. Mondatkonfigurációnak nevezem az ige és a tőle függő mondatrészek, azaz a kötelező és a fakultatív bővítmények együttesét, míg csak a kötelező mondatrészekkel az ige a magmondatot alkotja.

A valencia számának a meghatározásakor számításba vehetjük mind a kötelező, mind a fakultatív bővítményeket. Amennyiben csak a kötelező bővítményeket vesszük figyelembe, a minimális valencia számát és ezzel együtt a magmondatot határozzuk meg. A minimális valencia alapján az angol ige vagy monovalens (Monovalent), vagy divalens (Divalent), vagy trivalens (Trivalent). Minthogy a valenciát elsősorban morfoszintaktikailag megragadható nyelvi jelenségnek tartom, avalens (Avalent) igről nem beszélek. Ha a fakultatív bővítményeket is számbavesszük, akkor a maximális valencia számát és egyben a mondatkonfigurációt adjuk meg.

### **e) Az ige minőségi valenciája**

Minőségi vagy kvalitatív valencián azt értjük, hogy az ige a neki alárendelt bővítményekkel szemben morfoszintaktikai, relációs és logikai-szemantikai ismérvekkel jellemezhető igényekkel lép fel többnyire a saját, ugyancsak jellemezhető inherens tulajdonságaival összhangban.

- Az ige egy bizonyos jelentésében meghatározza, hogy az általa igényelt mondatrészek milyen szintaktikai funkciót töltsenek be, milyen morfológiai esetben kerüljenek, és hogyan kapcsolódjanak egymáshoz, azaz meghatározza az egész mondat grammatikai vázát.
- Az ige meghatározza függő tagjainak egymáshoz való viszonyát. Ezt a viszonyrendszert relációs jegyekkel (cause–effect, actor–receiver, controller–controlled, source–goal etc.) jellemezhetjük, de leírhatjuk a szituációban résztvevő szereplők egymáshoz való viszonyát az esetgrammatika eseteivel is, bár ezek az esetek általában mind a relációs, mind az inherens szemantikai jegyeket magukba foglalják.
- Az ige meghatározhatja a vonzáskörébe fogott egységek inherens szemantikai jegyeit (pl. ANIMATE – INANIMATE, CONCRETE – ABSTRACT stb.).

### **f) Az ige valenciájának variabilitása: prototípus és deviancia**

Egy ige prototipikus valenciaképletének a meghatározásakor kiindulhatunk mind a mondatkonfigurációból, mind a magmondatból. Különösen célszerű a mondatkonfigurációból kiindulni akkor, ha a jelentésük alapján egymással kapcsolatba hozható igealakok, illetve azok egyes elemeinek a hasonlóságait és különbözőségeit kívánjuk jellemezni akár egy nyelven belül, akár két vagy több nyelv viszonylatában, azaz kontrasztív alapon. A mondatkonfiguráció ugyanis a legtágabb perspektívában mutatja be a tényállást, míg a magmondat csak a tényállás egy metszetének, egy szűkebb perspektívájú szituációnak a nyelvi kifejezése. A mondatkonfigurációban szereplő entitásokból vagy – ha úgy tetszik – az argumentumokból, de mindenképpen nyelviileg is megnevezhető egységekből kiindulva megállapíthatjuk, hogy egy-egy ilyen egység realizálódik-e, illetve realizálódhat-e a mondatstruktúrában az összehasonlított, szű-

kebb vagy tágabb perspektívát kifejező igék egyikének vagy másikának az esetében, de megvizsgálhatjuk azt is, hogy valamelyik entitásnév nem veszi-e át a *verbum finitum* szerepét.

A valenciareírásban a prototipikustól eltérő deviáns valenciaképletek a beszélő kommunikatív szándékától függően a valencia-redukció és/vagy az entításokat kifejező nyelvi egységek szintaktikai funkciójának a megváltozása révén jutnak kifejezésre. Egy-egy konkrét ige esetében ilyenkor valencia-növekedésről nem beszélhetünk, mert a mondatkonfiguráció a fakultatív elemeket is tartalmazza.

A minimális valenciából, azaz a magmondatból kiindulva, a deviancia a valencia-redukción és/vagy a szintaktikai funkcióváltáson kívül valencia-növekedést is jelenthet, mivelhogy a magmondatból hiányoznak a valencia szempontjából fakultatív mondatrészek. Az általam választott módszer alapján a magmondatoknak mint prototipikus valenciaképleteknek a meghatározása, valamint az ezektől pozitív vagy negatív irányban eltérő valenciaszámú és/vagy szintaktikai funkcióváltást mutató deviáns képletek azonosítása volt a megoldandó feladat.

A deviancia okai között minden bizonnyal a beszélő kommunikatív szándékát kell elsőként megneveznünk, de vannak a devianciának egyértelműen nyelvspecifikus, sőt idioszinkretikus okai is. A valencia variabilitását, azaz a perspektívaátváltozások következtében előálló valencia-csökkenést vagy valencia-növekedést, illetve szintaktikai funkcióváltást, másképpen mondva, a prototipikustól eltérő, tehát deviáns valenciaképleteket meghatározó tényezőket akkor tudjuk sorraszedni, ha megvizsgáljuk az ige teljes paradigmáját az igei kategóriák (diatézis, igemód, aspektus, igeidő, szám és személy) alapján, valamint a mondatokat fajaik, szerkezetük, a beszélő szándéka és logikai minősége szerint. E vizsgálatok eredményeinek a bemutatására azonban e helyen nem kerülhet sor. Szemügyre kell azonban vennünk magának az igének a morfoszintaktikai struktúráját is, amely ugyancsak meghatározó tényező az ige variabilitása szempontjából:

Morfoszintaktikailag az angol ige egy vagy több szóból álló nyelvi egység. Az egy szavas igékhez (Single-Word Verbs) tartoznak az egyszerű igék (Simple Verbs) és az egy szavas komplex igék (Complex Verbs). Egy szavas komplex igék a képzett, az összetett, a paraszintetikus (összetett és képzett: *cross-fertilize*, *cross-classify* stb.) igék. A konverzió útján keletkezett igék a valencia szempontjából az egyszerű igékhez sorolandók. Az egyszerű ige monovalens, divalens vagy trivalens, a komplex ige pedig tipikusan monovalens vagy divalens.

A több szóból álló igékhez (Multi-Word Verbs) tartoznak az előljárósós/prepozíciós igék (Prepositional Verbs), a „partikulás” igék (Phrasal Verbs) és a partikulás-prepozíciós igék (Phrasal-Prepositional Verbs). A prepozíciós ige divalens vagy trivalens. A divalens prepozíciós ige a második bővítményt, a trivalens prepozíciós ige pedig a második és/vagy a harmadik bővítményt köti magához előljárószóval, illetve előljárószókkal. A partikulás ige komplex igeiként viselkedik. A partikulás ige monovalens, divalens vagy trivalens. A divalens és a trivalens partikulás igében a partikula vagy megelőzi, vagy követi a második NP-t (azaz a főnévi alaptagú szószerkezetet). (A továbbiakban az egyszerűség kedvéért – a két könyv jelölési rendszerével összhangban – az NP helyett csak N-t használok.) A partikula bizonyos szerkezetekben a harmadik N-t is átlépheti. A partikulás-prepozíciós ige divalens vagy trivalens. A divalens partikulás-prepozíciós ige esetében a két bővítmény között van a partikula és az

előjárószo. A trivalens partikulás-prepozíciós igék szerkezetében az előjárószo mindig a harmadik bővítmény előtt áll, a partikula pedig vagy megelőzi, vagy követi a második N-t. A több szóból álló ige tehát sok esetben szakaszos (discontinuous) szerkezetű.

Meg kell jegyezni, hogy a fenti igeosztályok morfoszintaktikai osztályok, melyeknek a meghatározásakor figyelmen kívül hagytam a jelentést, amennyire az lehetséges. A jelentés egyrészt az előjárószo és a partikula alkalmi vagy állandó jellegét és ezzel szoros kapcsolatban a főigével (Main Verb) való kapcsolatának az erősségét befolyásolja döntő mértékben. A hagyományos értelemben vett partikulás és/vagy előjárószo igék morfoszintaktikai és szemantikai kategóriák. Minthogy a főige és a partikula és/vagy az előjárószo kapcsolatának az erőssége szemantikailag determinált, és egy bizonyos ige esetében is nagy változatosságot mutat, a több szóból álló igék osztályozásával nemigen tud megbírkózni a jelentést is következetesen figyelembe vevő grammatikus vagy lexikográfus. Nem könnyű megállapítani ugyanis, hogy egy egyszerű vagy – viszonylag ritkábban – egy komplex igének csak alkalmi-e a találkozása a partikulával és/vagy az előjárószóval, és honnan számítanak több szóból álló igéknek, kielégítve a több szóból álló igék szemantikai kritériumait is. Vitathatatlan, hogy itt is a tipikus és a deviáns esetek között elhelyezkedő különböző fokozatokkal van dolgunk, amelyek végeláthatatlan kategorizálási bonyodalmakhoz vezethetnek. Anélkül, hogy lemondanánk a különböző alosztályok szemantikai jellemzéséről, a több szóból álló igék morfoszintaktikai osztályozásának alapjaként érdemes elfogadnunk egy kevésbé rigorózus kritériumrendszert, amely elsősorban a valenciát, azaz a partikulának és/vagy a prepozíciónak a főige általi meghatározottságát tekinti fő szempontnak, figyelmen kívül hagyva a főige, valamint a partikula és/vagy az előjárószo kapcsolatának lazább, illetve a megváltozott jelentés következtében állandósuló jellegét.

## Az angol ige prototipikus morfoszintaktikai valenciaképletei

A korpusz, valamint az anyanyelvi informánsoktól szerzett adatok alapján az angol ige prototipikus morfoszintaktikai valenciaképleteinek a 40. lapon található táblázatba foglalt komponensei (mátrixok és inzertek) állapíthatók meg.

Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a prototipikus valenciaképletek mátrixaiban nincsenek betöltetlenül hagyott helyek. A mátrixban a □ jelnek csupán az inzertek, azaz a valenciaképletek variábilis elemeinek a helyét meghatározó szerepe van. Azt is láthatjuk, hogy az inzertjel megjelenésének előfeltételei vannak: A divalens igék esetében előfeltétel az N1, a trivalens igék esetében pedig az N1 és az N2. A □ jelet megelőző N1 és N2 tehát az adott igei alosztály valenciaigényeinek egy részét kielégítő invariábilis nyelvi egység szimbóluma. Mindebből az is kiderül, hogy a valenciaképletek további alosztályokba sorolása az inzertek alapján történik, tehát ebből a szempontból az N1-nek, illetve a trivalens igék mellett az N1-nek és az N2-nek nincs jelentősége. Ez utóbbi megállapítás azonban csak a prototipikus valenciastruktúrákra érvényes. Minthogy az N1-et vagy az N2-t semmiféle szintaktikai funkcióval nem azonosítottuk, ezeknek a szimbólumoknak megkülönböztető szerep juthat a deviáns valenciaképletekben, és ezért nem mondhatjuk ki általános érvennyel, hogy az N1-nek és az N2-nek nincs szerepe az igék osztályozásában.

INZERTEK	N2/3	Q	X	[th]	[wh]	[wh to V]	[to V]	[N1 to V]	[V]	[N1 V]	[V-ing]	[N1 V-ing]	[V-en]	[N2 V-en]
	c n	c	c <sup>2</sup>	i/d	i/d	c/n	c	cr	c	cr	c/n	cr	c	cr
<b>MÁTRIXOK I</b>														
<b>MONOVALENS</b>														
<b>N1 *</b>	o o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
<b>N1 * ADV</b>	o o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
<b>DIVALENS</b>														
<b>N1 * □</b>	+ +	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	++
<b>N1 * prep □</b>	+ +	+	o	o	+	+	o	+	o	+	+	+	o	o
<b>N1 * ADV &gt;&gt; □</b>	+ +	+	+	+	+	+	+	+	o	o	+	+	o	o
<b>N1 * ADV prep □</b>	+ +	+	o	o	o	o	o	+	o	o	+	+	o	o
<b>TRIVALENS</b>														
<b>N1 * N2 &gt;&gt; □</b>	+ +	+	+	+	+	+	+	o	+	o	o	o	o	o
<b>N1 * N2 prep □</b>	+ +	+	+	+	+	+	o	o	o	o	+	+	o	o
<b>N1 * ADVN &gt;&gt; □</b>	+ +	+	+	+	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
<b>N1 * ADVN &gt;&gt; prep □</b>	+ +	+	o	+	+	+	o	o	o	o	+	+	o	o

### Az angol ige prototipikus morfoszintaktikai valenciaképletei

#### Jelek és rövidítések

- \* A (fő)ige helye
- + Azonosított valenciaképlet
- o Nem létező vagy nem azonosított valenciaképlet
- Az inzert helye
- >> Az **ADV**, ill. a **prep** és az **N2** helye nincs rögzítve
- c Koreferenciális az **N1**-gyel vagy az **N2**-vel
- n Nem koreferenciális
- c/n Koreferenciális vagy nem koreferenciális, vagy kétértelmű
- c? A koreferencia megkérdőjelezhető
- cr Koreferenciális, ha az **N1** vagy az **N2** visszaható
- i/d Az **N1** és a mellékmondat alanya azonos vagy különböző

- ADV**
- prep**
- N2/3**
- Q**
- X**
- [th], [wh]**
- [wh to V], [to V],**
- [N1 to V]**
- [V], [N1 V]**
- [V-ing], [N1 V-ing]**
- [V-en], [N2 V-en]**

- Partikula vagy melléknév
- Előjárósó
- Főnévi alaptagú szó szerkezet
- Melléknévi alaptagú szó szerkezet
- Határozóként funkcionáló szó szerkezet vagy tagmondat
- Tagmondatok *verbum finitum*mal
- Tagmondatok *to*-val álló főnévi igenéssel
- Tagmondatok *to* nélküli főnévi igenéssel
- Tagmondatok gerundiummal vagy participiummal
- Tagmondatok előidejű participiummal

## Az angol ige valenciászótára

Először is szükségesnek tartom, hogy válaszoljak egy jogosan felvethető kérdésre, nevezetesen arra, hogy az általam összeállított valenciászótár mennyivel nyújt többet például azoknál a szótáraknál (elsősorban Hornby, 1989 és Longman, 1987), amelyek kiinduló korpuszként szolgáltak a kutató-munka számára, amely szótárak sok más szótárral ellentétben maguk is egyik céljuknak tekintik, hogy használóiknak grammatikai információkat is nyújtsanak.

Azoknak az igéknek az esetében (*CAPTIVATE*, *DECOMPRESS*, *WHITEWASH* stb.), amelyek csak egyetlenegy prototipikus képletben fordulhatnak elő – az esetleges deviáns, a valenciászótárban viszont megadott képletektől eltekintve –, nem lehet lényeges különbség az említett két szótár és a valenciászótár által nyújtott grammatikai információk mennyisége között, bár a valenciászótárban egyértelmű, hogy az adott lexéma csak abban az egyetlenegy képletben szerepelhet. Elég viszont szemügyre venni példaként a valenciászótár mintaként szolgáló szócikkét, a *SHOW* igét. (Lásd Sample Dictionary Entry.) A szócikkben szereplő információk mennyisége kiáll mindenféle összehasonlítást.

### SAMPLE DICTIONARY ENTRY\*

#### SHOW\*HEADWORD

N * N N *	Related valency patterns
N1 * refl <SELF (<SELF = <N2)	Variant of N1 * N2
N1 * del	Derived deviant pattern
N2 * erg	Derived deviant pattern
N1 * N2 (to/for N3) i <dat> N1 * (N3) N2	Indirect Object Movement
N1 * del N3	Derived deviant pattern
N1 * N2 (to be) <N3 *	<N as insert with optional (to be)
N2 * pass (to be) <N3 *	Derived deviant pattern
N1 * N2 (to be) <Q	<Q as insert with optional (to be)
N2 * pass (to be) <Q*	Derived deviant pattern
N1 * <Q	<Q as insert
N1 * N2 <X	<X as insert
N1 * [(th)]	[(th)] as insert
[Th] * pass	Derived deviant pattern
IT * pass [th]	Derived deviant pattern
N1 * (N2) [(th)]	[(th)] as insert with optional (N2)
[Th] * pass (N2)	Derived deviant pattern
N2 * pass [(th)]	Derived deviant pattern
[Th] * pass (to N2)	Non-derived deviant pattern
N1 * IT <N3> [th]	<N3> as insert with valency reduplication
N1 * IT <Q> [th]	<Q> as insert with valency reduplication

\* Az angol *show* ige minta szótári tétele (A szerk.)

N1 * [wh]	[wh] as insert
[Wh] * pass	Derived deviant pattern
IT * pass [wh]	Derived deviant pattern
N1 * (N2) [wh]	[wh] as insert with an optional (N2)
N1 * [wh to V]	[wh to V] as insert
[Wh to V] * pass	Derived deviant pattern
N1 * (N2) [wh to V]	[wh to V] as insert with an optional (N2)
N1 * [N1 to V / to have V-en] (V = BE)	[N1 to V] as insert (To V may be Perfect.)
N1 * pass [to V / to have V-en]	Derived deviant pattern
N1 * [N1 V-ing] (NI = Poss/Acc*)	[N1 V-ing] as insert
N1 * [N1 (to be) V-ing] (NI = Acc)	[N1 V-ing] or [N1 to be V-ing] as inserts
N1 * pass [(to be) V-ing]	Derived deviant pattern
N1 * [N2 V-en]	[N2 V-en] as insert
[CI] * [CI]	Matrix Subject [CI] and Object [CI] as insert
[(N1) V-ing] * [th] (NI = Poss)	Subclauses Specified

Notes:

1. The **order** of patterns: phrases, finite and non-finite clauses as inserts; [CI] as Subject.
2. The variants of prototypical patterns and derived deviant patterns are **indented**.

Azt el kell ismernem, hogy mind a Hornby-, mind a Longman-szótár, ha nem is következetesen, de igen gyakran utal a képletekben szereplő főnevek szemantikai jellemzőire is a *somebody* és a *something* megfelelő betűjeleivel.

A már elkészült valenciaszótár és az igék valenciaosztályait tartalmazó kötet adataival kapcsolatban annyi kijelenthető, hogy helytállóak az angol nyelv makrorendszerét tekintve, ami annyit jelent, hogy valamelyik angol nyelvű országban valakik valamilyen kontextusban helyesnek tartják őket, ami egyszersmind azt is jelentheti, hogy máshol, mások, éppen valamilyen más kontextusra koncentrálnak, el is utasíthatják egyiket vagy másikat mint számukra elfogadhatatlant.

Egy, az angol nyelv tanulását szélesebb körben is szolgálni kívánó valenciaszótárnak minden vitás adattól el kell tekintenie, ami azt jelenti, hogy a jelenlegi, az angol igére vonatkozó információk tekintélyes részét félre kell tenni. Minthogy a lexémák száma egy ilyen szűrő után alaposan le fog csökkenni, lehetőség nyílik arra is, hogy más lényeges információkkal tegyük még hasznosabbá a valenciaszótárt. Lehetségessé válik a legfőbb szemantikai jegyek megadása az egyes képletekben szereplő főnevekre és melléknevekre vonatkozóan, de példamondatok is növelhetik a szótár értékét. Nagyon fontosnak tartom megjegyezni, hogy a szótár mind a jelenlegi formájában, mind átalakított változataiban bármely nyelv mellérendelésével *kontrasztív*vá, *kétnyelvű*vé tehető.

## Az angol igék morfoszintaktikai osztályai

Az ugyancsak teljes egészében angol nyelvű, az angol igék morfoszintaktikai osztályait tartalmazó kötet (*Morphosyntactic Valency Classes of English Verbs*) az előszó, a jeleket és a rövidítéseket magyarázó rész, valamint az elméleti alapokat fejtegető bevezető után három fejezetre tagolódik. Az első fejezet tartalmazza a prototipikus valenciaképleteket a következő sorrendben: először az egy és két szavas monovalens



igéket, majd a di- és trivalens igék esetében a táblázatban látható inzertek sorrendjében az egy szavas és a több szavas igék osztályait és alosztályait. A második részben szerepelnek az egymással rokonítható valenciaképletek, amelyeknek a tekintélyes részét a valencia-redukciót, a valencia-növekedést, illetve a valencia-reduplikációt mutató deviáns képletek alkotják. A harmadik részben található azoknak az egy és több szavas igéknek a táblázatai, amelyek *verbum finitumot* és/vagy *verbum nonfinitumot* tartalmazó tagmondatot kapcsolhatnak magukhoz. A függelékebe kerültek az **ADV** helyett **ADJ** (melléknévi) elemet tartalmazó több szavas igék képletei, a kötetben külön indexekkel megjelölt homonimák elkülönített jelentései és a rendhagyó igék szótári alakjai.

A statisztikai jellemzők feltárását nem tekintettem fontos célnak, de annak a tudatában, hogy általában kideríthetetlen, hogy egy-egy nyelvtankönyvben vagy nyelvészeti tanulmányban mit jelentenek azok a szavak (*sok, kevés, néhány; aránylag, viszonylag* stb.), amelyekkel a szerzők az egyes nyelvi jelenségek mennyiségére, illetve az egyes halmazok összehasonlításakor a halmazok egymáshoz viszonyított nagyságára utalnak, a statisztikai adatokat is következetesen megadom az igék egy-egy, gyakorlilatig *teljes* halmazára vagy részhalmazára vonatkozóan.

A két kötetben feldolgozott anyaggal kapcsolatos további feladatok bárkinek, a téma iránt érdeklődő kutatónak a feladatát jelenthetik. Bőven vannak még kisebb-nagyobb részterületei az angol igének ahhoz, hogy sokaknak, egyéneknek vagy kutatócsoportoknak jusson a feladatokból. A kutatók számára már az is kellő haszonnal jár, ha megpróbálják a számukra korpuszként szolgáló adatokat a minőségi valencia szempontjai szerint is további részhalmazokra bontani, részletes elemzésnek alávetni. Mindez része lehet a hallgatókkal végzett egyetemi vagy főiskolai stúdiumoknak is. Alaposabb vizsgálatok tárgyát képezhetik továbbá az igeneves szerkezetek koreferenciális és nem koreferenciális kapcsolatai, különös tekintettel a *verbum nonfinitum* alanyának szintaktikai státusára, a transzformációkban való szereplésük árnyaltabb elkülönítésére. Meg kell vizsgálni a különféle tagmondatokat vonzó igék közös és eltérő tulajdonságait.

Nagy jelentőségű azonban az is, hogy az adatok tömege mind a valenciaszótárban, mind az igék osztályait tartalmazó kötetben a jelenlegi formában is napvilágot látott, mert – mint már említettem – a szakirodalomban egy-egy igével kapcsolatban ennyi, legalábbis morfoszintaktikai információ sehol sem található. Referenciakönyvekként haszonnal forgathatja mind a két kötetet mind a nyelvész, mind a nyelvészet iránt érdeklődő egyetemi vagy főiskolai hallgató, de kielégíti az igényeit mindazoknak, akik tudni szeretnék, hogy egy-egy angol igének milyen bővítményei lehetnek, illetve ilyen szempontból milyen korlátai vannak, milyen osztályokba sorolhatók az angol igék, hány elemből is áll egy-egy igei osztály, melyek pontosan azok az igék például, amelyek mellett főnévi igeneves vagy gerundiumos mellékmondatok állhatnak.

---

## IRODALOM

Alexander, D. – W. J. Kunz (1964). Some classes of verbs in English. In: *Linguistics Research Project*. Indiana University. Principal investigator: F.W. Householder. Bloomington, Ind. Reproduced by the Indiana University Linguistics Club.

- BBC (1993): Sinclair, J. (szerk.) (1993). *BBC English Dictionary*. Glasgow
- BBI (1986): Benson, M. – E. Benson – R. Ilson (1986). *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. Amsterdam/Philadelphia
- Cobuild (1987): Sinclair, J. – P. Hanks (szerk.) (1987). *Collins Cobuild English Language Dictionary*. London and Glasgow
- Courtney, R. (1983). *Longman Dictionary of Phrasal Verbs*. New York
- Doughty, S. – G. Thompson (1983). *Problem English. A Practical Guide for Hungarian Learners of English. Angol nyelvi hibakalauz*. Budapest
- Hornby, A. S. (1989). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 4. kiadás, Oxford
- Householder, F. W. (1965). More classes of verbs in English. In: *Linguistics Research Project*. Indiana University. Principal investigator: F. W. Householder; edited by Loraine I. Bridgeman. Bloomington, Ind. Reproduced by the Indiana University Linguistics Club.
- Longman (1978): Procter, P. – R. Ilson (szerk.) (1978). *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman.
- Longman (1987): Summers, D. – M. Rundell (szerk.): *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman.
- McArthur, T. (1981). *Longman Lexicon of Contemporary English*. Longman.
- Tesnière, L. (1953). *Esquisse d'une syntaxe structurale*. Paris
- Tesnière, L. (1959): *Éléments de syntaxe structurale*. Paris
- Thomas, H. – Illés É. (1986). *Workbook to Problem English. Angol nyelvi gyakorlatok*. Budapest

HUSZÁR ÁGNES

# A magyarországi népesség nyelvtudása a XX. században (Rövid áttekintés)

Magyarország a XIX. és a XX. század fordulóján többnyelvű ország volt. Ezt a státusát mindenekelőtt mint a monarchia autonóm tagállama érdemelte ki, melynek összlakossága 1914-ben 25 százalékban a németet, 17 százalékban a magyart, 13 százalékban a csehet, 11 százalékban a szerbet és a horvátot, 9 százalékban a lengyelt, 8 százalékban az ukránt, 7 százalékban a románt, 4 százalékban a szlovákot, 3 százalékban a szlovént, 2 százalékban pedig az olaszt nevezte meg anyanyelveként (Reden: 17).

Az 1910-es népszámlálás eredményei viszont azt is egyértelműen bizonyítják, hogy az úgynevezett „Nagy Magyarország” is többnyelvű, többnemzetiségű ország volt (1. táblázat). Ha az adatokat az 1900-as népszámlálásával vetjük össze, akkor azt is láthatjuk, hogy míg az össznépesség lélekszáma 8,5 százalékkal, addig a magyaroké 15 százalékkal nőtt. Ez elég jelentékeny asszimilációra utal. Ennek a nyelvi asszimilációnak egyik oka az volt, hogy éppen ebben az évtizedben csökkent felére a nemzetiségi nyelveken oktató iskolák tanulóinak száma. Ez az 1907-es úgynevezett Lex Apponyi egyik következménye volt, mely az elemi oktatás ingyenessége ellenében az oktatás tartalmának és szellemének magyarságát kötötte ki (Karády: 158–159).

**1. Táblázat**  
**Nagy-Magyarország nemzetiségeinek létszáma 1910-ben**  
(Horvátországgal és Szlavóniával együtt)  
**Anyanyelvi beszélők száma**  
(ezreken megadva)

Összesen: 20 886 (ebből Horvátország és Szlavónia: 2621)  
(Monarchia: 51 3910)

magyar	német	szlovák	román	rutén	horvát	szerb	egyéb
10 050	2037	1967	2949	472	1833	1106	469

1900 és 1910 között az össznépesség 8,5 %-kal nőtt  
a magyar népesség + 15 %-kal nőtt  
a német népesség – 4,6 %-kal csökkent  
a szlovák népesség – 2,6 %-kal csökkent

*Forrás: Magyar Statisztikai Közlemények 27.*

---

Ez a cikk annak az előadásnak a rövidített változata, amely 1997. október 24-én Innsbruckban a 25. Österreichische Linguistentagung-on hangzott el. (A szerk.)

Ha a többi európai ország lélekszámával hasonlítjuk össze, Magyarország a maga húsz milliós népességével közepes nagyságú és rangú európai államnak számított. A népességnek valamivel kevesebb, mint a fele beszélte a magyart anyanyelvként. A 2. és 3. táblázatból kiderül az is, hogy a nem magyar anyanyelvű népességből 2 millióan beszéltek magyarul. 1900-hoz képest ez is emelkedő tendenciát mutat: míg 1900-ban csak a lakosság 59 százaléka beszélt magyarul, 1910-ben már 65 százaléka. 1907-ben a vasúti szabályzat előírja az alkalmazottak kötelező magyar nyelvtudását (Karády: 159). Ezek az adatok azt igazolják, hogy a magyar nyelv nagyon fontos szerepet játszott a Kárpát-medence soknyelvű népességének körében közvetítő és kultúrnyelvként. Miroslav Krleža, a világhírű horvát író kitűnően beszélt magyarul, sőt fontolgatta azt is, hogy magyar nyelven írjon. Nyelvtudását egy pécsi katonai iskolán szerezte. (Beke Albert szíves szóbeli közlése.)

### 2. Táblázat

#### Nagy-Magyarország össznépességének magyar nyelvtudása 1910-ben

Beszél magyarul:	12 millió
Nem beszél magyarul:	8,8 millió
1900-ban magyarul beszél a népességből	59 %
1910-ben magyarul beszél a népességből	65 %

*Forrás: Magyar Statisztikai Közlemények 27.*

### 3. Táblázat

#### A magyar anyanyelvűek idegennyelv-tudása 1910-ben (ezrekben)

Összesen: 10 050

Csak magyarul	németül	szlovákul	románul	franciául (főleg nők)	angolul (főleg férfiak)
7935	1272	547	400	82	37

#### Más nyelvi kisebbséghez tartozók magyar nyelvismerete:

Összesen:	10 835
Magyarul beszél:	1 939
Nem beszél magyarul:	8 895

#### Az egyes nyelvi kisebbségek képviselői közül magyarul beszél

német	szlovák	román	rutén	horvát	szerb
779	418	374	65	90	83

*Forrás: Magyar Statisztikai Közlemények 27.*

A 3. táblázat mutatja a magyar anyanyelvű népesség idegennyelv-tudását. A német nyelv elsősége vitathatatlan, a 10 millió magyar anyanyelvűből 1910-ben 1 272 000-en beszéltek németül. Ezek után a nemzetiségi nyelvek következnek. A franciát és az angolt elsősorban kultúrnyelvként, iskolai és más nyelvtanítás keretében sajátította el 82 ezer, illetve 37 ezer beszélő. A franciát elsősorban nők, az angolt elsősorban férfiak tanulták meg.

A német nyelv feltűnő elterjedtségének több oka is van. A népesség 12 százaléka beszél németül, ennek egy dualisztikus államformában nyilván gyakorlati okai vannak. A magasabb beosztású hivatalnokok, katonatisztek, foglalkozásuk gyakorlása közben szükségszerűen használták a német nyelvet. A Monarchia kulturális élete kétpólusú volt, jól illusztrálja ezt a pszichoanalízis bécsi és budapesti iskolája is.

A nyelvhasználat alacsonyabb szintjeivel találkozunk a mindennapi élet sok területén. A magyarországi németiség közelében élő magyar lakosság nyilván elsajátított valamennyi német nyelvtudást a szomszédaitól éppúgy, ahogy a magyarországi németek piacozás, vásárlás közben maguk is használták a többségi nemzet nyelvét.

A nyelvtudás egyáltalán nem volt egyenletesen fellelhető a népesség minden rétegében. A 4. táblázat mutatja, hogy az izraeliták esetében 1910-ben a nyelvi asszimiláció meglehetősen előrehaladott fázisban volt, hiszen 705 ezren vallják magukat magyar anyanyelvűnek, ebből pedig csak magyarul beszél 275 ezer. Természetesen figyelembe kell vennünk, hogy ezek az adatok nem feltétlenül tükrözték a valóságos nyelvi helyzetet. Mivel „bemondáson” alapultak, többnyelvű egyéneknél gyakran nem a tényleges helyzetet, hanem a többségi csoporttal szembeni lojalitást, asszimilációs-integrációs törekvéseket tükrözhetek (Karády: 160). Ha az adatok nem is tökéletesen pontosak, a tendenciát mégis jól tükrözik: a zsidóság túlnyomó többsége – beleértve a galíciai csoportokat is – 1910 körül nyelvileg-kulturálisan már asszimilálódott a magyarsághoz. Ugyanakkor az idegennyelv-tudás jóval meghaladja az országos átlagot ebben a népcsoportban. Az idegen nyelv elsősorban német nyelvet jelent, amelyen ebben az esetben bizonyára jiddis dialektusokat is kell értenünk, bár a művelt polgárság körében a német mint kultúrákövetítő nyelv is jelen volt. Karády Viktor már idézett

**4. Táblázat**  
**Izraelita vallásúak Nagy-Magyarországon 1910-ben**  
(ezrekben)

Összesen: 932

Magyar anyanyelvű:	705
Csak magyarul beszél:	275
Nem csak magyarul beszél:	430
Ebből: német:	401
Más anyanyelvűek:	227
Csak saját anyanyelvét beszéli:	51
Ebből anyanyelvi német:	46
Más nyelveket is beszél:	175

*Forrás: Magyar Statisztikai Közlemények 27.*

tanulmányában összehasonlítja a magyarországi felekezetek tagjainak idegennyelv-tudását 1910-ben. „A németül és egyéb kultúrnyelven tudók közül kiemelkednek elsősorban a zsidók (kétharmad részük) és az evangélikusok (egyharmaduk). A többiek között számottevő (összességük egyötödnél kisebb) arányban csupán katolikusok vannak... A nyelvi kultúrtoke megoszlásának rangsora tehát igen erősen összefügg az egyéb mutatókból kiolvasható *polgárosodási mutatókkal*” (Karády 167).

A monarchia széthullásával egycsapásra megváltozott a nyelvi helyzet. (5. táblázat). Az 1930-as népszámlálás adatai azt bizonyítják, hogy Magyarország egyértelműen egynyelvű országgá vált. Mindössze 8,5 százalék azoknak az aránya, akik nem a magyart vallották anyanyelvüknek. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy éppen ezekben az időkben voltak érezhetőek olyan tendenciák a magyar közéletben, melyek felgyorsították a nemzetiségek nyelvi asszimilációját, pl. a névmagyarosítás előírása a katonas- és rendőrtisztek körében stb. A népesség idegennyelv-tudása meglehetősen jónak mondható. Most is a német vezet 1316 ezer beszélővel, utána a nemzetiségi nyelvek következnek. A franciául beszélők száma 1910-hez képest nem változott lényegesen, ezt a nyelvet elsősorban most is a nők beszélik. Az angoltudás jelentősen népszerűbbé vált, most is elsősorban a férfiak körében.

**5. Táblázat**  
**1930-ban A magyarországi népesség lélekszáma: 8688**  
(ezrekben)

Anyanyelv	
magyar:	8001
német:	478
szlovák:	104
román:	16
egyéb:	-
(nem magyar összesen	687)
Csak anyanyelvén beszél	
magyar:	6937
német:	137
szlovák:	13
Magyarul beszél összesen:	8500

*Forrás: Magyar Statisztikai Közlemények 27.*

Az orosz mint beszélt nyelvet az 1910-es népszámlálás még fel sem tüntette, 1930-ban már 23 ezer beszélővel szerepel. Mivel ebből húszezer a férfi, s csak 3 ezer a nő, logikusnak látszik a következtetés, hogy ezek esetében túlnyomórészt orosz hadifoglyokról van szó, akik Magyarországon letelepedtek és családot alapítottak.

A német nyelvtudás most is tartja első helyét. Ennek a német nyelv több funkciójában látjuk az okát. Először is, anyanyelve a legjelentősebb ebben a statisztikában majd félmillióval szereplő nyelvi kisebbségnek. Egyidejűleg azonban jelentős kultúrnyelv, a legtöbb iskolában tanított tantárgy. A gazdasági és tudományos kapcsolatok egy része szerencsésen túlélte a monarchiát; a családi és baráti kapcsolatok is megmaradtak, így a németet familiáris nyelvként továbbra is használták.

**6. Táblázat**  
**A magyarországi népesség idegennyelv-tudása 1930-ban**  
 (ezrekben)

német:	1316
szlovák:	346
román:	70
francia:	87 (főleg nők)
angol:	52 (főleg férfiak)
orosz:	23 (20 férfi)

*Forrás: Magyar Statisztikai Közlemények 86.*

A német közvetítő nyelvként szolgált a távolabbi kultúrák felé is. Elsősorban a múlt században, de még századunkban is születtek német nyelvi közvetítéssel fordítások antik művekből, a keleti irodalom gyöngyszemeiből, de még angol, francia és orosz klasszikusokból is. Puskin Anyeginje és a Csehov-drámák első fordításai ilyen kétszeres áttétellel jutottak el a magyar olvasókhoz és színházba járókhoz.

A második világháború után ismét változott a helyzet. Már közvetlenül a háború után kísérletek történtek az orosz nyelv iskolai tanításának bevezetésére. Képzett orosz tanárok híján volt hadifoglyok és a nyári szünidőben lebonyolított gyorsított kurzusokon átképzett volt német- és franciatanárok látták el az orosz nyelv tanításának feladatát. Az orosz nyelv volt az ún. „első” idegen nyelv, gyakorlatilag kötelező az általános iskola ötödik, később negyedik osztályától kezdve egészen a tanulmányok befejezéséig, az érettségiig; vagy a főiskolákon, egyetemeken, a tudományos minősítések rendszerében pedig a nevével megszolgált „minimumvizsgáig”. Az orosz nyelvet tehát tanították úgy-ahogy, s tanulták, úgy-ahogy, de vajon kik beszéltek csakugyan?

Először is az orosz tanárok. A tanárképző főiskolákon és az egyetemek bölcsészettudományi karain az utóbbi negyven évben több orosz tanárt képeztek ki, mint más idegennyelvtanárt összesen. Rajtuk kívül azok, akik a Szovjetunióban végeztek. Nemcsak Oroszországban, hanem más köztársaságokban is, így például Grúziában és Ukrajnában is fogadtak Magyarországról diákokat, a tanítási nyelv mindig az orosz volt. A képzés itt olyan szakokon folyt, amelyek Magyarországon hiányoztak a képzési rendszerből. Diplomataképzés és politikai szakújságíróképzés folyt például Moszkvában. A Magyar Néphadseregnek mint a Varsói Szerződés tagszervezetének technikai és technológiai értelemben illeszkednie kellett a többi hadsereghez, elsősorban a vezető szovjethez. Jól képzett tisztek a hadseregben csakugyan beszéltek oroszul, mivel vagy alapképzésüket szereztek orosz nyelvterületen, vagy pedig a továbbképzés során sajátították el a nyelvet.

Voltak olyan ipari ágazatok, amelyek egyértelműen szovjet dominancia alatt működtek, ilyen volt pl. a fémfeldolgozás és az olajipar. A paksi atomerőmű technikája és technológiája Csehszlovákiából és a Szovjetunióból származik. Természetes tehát, hogy az erre vonatkozó tárgyalások és eszmecserek hivatalos és nem hivatalos nyelve az orosz volt.

Vezető szerepet játszott az orosz nyelv még a szocialista országok által nagyvonalúan dotált „baráti idegenforgalomban”. A turizmus feladata volt a népek közti barátság erősítése a szocialista táboron belül. Az orosz mint az írott szerződések nyelve, valamint mint az idegenvezetők, illetve utaskísérők által kötelezően beszélt

nyelv a szláv nyelvű közösségek kapcsolatában még úgy-ahogy működött, Magyarország az NDK és Románia esetében azonban látványosan csődöt mondott.

Az 1945 és 1989 közti időszakra vonatkoztatva megállapítható, hogy az orosz nyelv nem vette át a németnek mint általános közvetítő nyelvnek a szerepét.

Ennek okát láthatjuk:

- 1) a cirill ábécé elidegenítő hatásában;
- 2) az ötvenes, hatvanas, hetvenes évek életidegen és metodológiailag rosszul felépített tananyagaiban;
- 3) az MSZMP által a magyar népre kényszerített „testvériségben” a Szovjetunió népei iránt.

Ugyanakkor tény az is, hogy a politikai és gazdasági elszigeteltség korszakában a nyelvtudás jóformán elvesztette értékét, hiszen a megtanult nyelvet alig lehetett használni. A KSH adatai szerint, 1961-ben mindössze 2257-en szereztek állami nyelvvizsgát. Az enyhülés időszakában viszont a nyelvtanulás iránti érdeklődés nőtt, ezt mutatja, hogy már 1985-ben 17 074-en tettek le sikeres nyelvvizsgát.

Az elmúlt fél évszázad alatt alapvetően megváltozott Magyarország lakosságának nemzetiségi összetétele is. A 7. táblázat összevonva mutatja a nemzetiséghez való tartozás adatait az 1941-es, 1949-es, 1960-as, 1980-as és 1990-es népszámlálások tükrében. A legdrámaibb változásokat a német nemzetiséggel kapcsolatban láthatjuk. Tudjuk, hogy 1941 (302 ezer német anyanyelvű) és 1949 (2617) között zajlottak le a kitelepítések, de a számok nem annyira a tényleges helyzetet, hanem inkább a német nemzeti kisebbség félelmeit tükrözték. Az ő erőszakos asszimilációjuk azonban szintén hozzájárult a magyarországi népesség egynyelvűvé válásához. Az életkor szerinti megoszlás azt is jól mutatja, hogy az idősebb korosztályok beszélnek elsősorban az őseik által magyar földre hozott dialektust, a fiatalabb korosztály, még ha német tudatú is, vagy egynyelvű magyarrá vált, vagy pedig az iskolában elsajátítható sztenderd német nyelvet ismeri.

Ha szemügyre vesszük a 8. táblázatot, amely a magyarországi népesség nyelvtudását 1990-ben mutatja, azt tapasztaljuk, hogy első helyen még mindig a német áll, bár beszélőinek száma nem éri el a félmilliót. Második helyen az angol, harmadik helyen pedig az orosz szerepel. A magyar népesség idegennyelv-ismerete összességében megközelíti az 1930-as adatokat, de még messze van az 1910-esektől. A némettudás inkább az idősebb nemzedékre jellemző, mind az orosz, mind az angol a fiatalabb nemzedékek által elsajátított nyelv.

A 9. táblázat a magyar népesség angol-, német- és orosz tudását ábrázolja az 1980-as és 1990-es népszámlálások adatainak tükrében, az életkor mellett az iskolai végzettséget is alapul véve. Az általános iskolát és a szakmunkásképzőt végzettek körében az idegen nyelvismeret szórványos. Ha az 1980-as adatokat az 1990-es adatokkal vetjük össze, a növekedés szembeötlő, bár a középiskolai végzettségűek körében még így is 10 százalék alatt marad. Ennél jobb értékeket csak az 1990-ben frissen érettségizettek angol- és némettudásának adatai mutatnak.

Növekedés figyelhető meg a főiskolát vagy egyetemet végzettek idegennyelv-tudása tekintetében is. Bár összességében még mindig a német a legtöbbször által beszélt nyelv, ezt a 1940–1959-es évtárhoz tartozók magas értékei okozzák. A fiatalok között az angol vezet.

Az 1989-es politikai fordulat után az orosz nyelv elvesztette kötelező jellegét. Az egész iskolarendszernek át kellett állnia az első idegen nyelvként zömében angolt,



**7. Táblázat**  
**A népesség nemzetiség szerint (január 1.)**

Év, korcsoport (éves)	Összesen	Magyar	Szlovák	Román	Horvát	Szerb	Szlovén és Vend	Német	Cigány	Egyéb
Férfi										
1941 <sup>a</sup>	4 560 875	4 361 222	7 798	4 347	1 997	1 825	986	146 945	13 196	22 559
1949	4 423 420	4 375 577	3 491	4 193	1 858	2 142	305	1 028	18 135	16 691
1960	4 804 043	4 745 287	6 479	5 966	6 928	1 985	....	3 282	27 306	6 810
1980	5 188 709	5 157 492	3 834	4 197	6 387	1 376	782	4 095	...	10 546 <sup>b</sup>
1990	4 984 904	4 872 782	4 314	5 340	6 102	1 442	854	13 267	71 432	9 371
Nő										
1941 <sup>a</sup>	4 755 199	4 557 646	8 879	3 218	2 180	1 804	1 072	155 253	13 837	11 310
1949	4 781 379	4 729 063	4 317	4 307	2 248	2 048	361	1 589	19 463	17 983
1960	5 157 001	5 091 988	7 861	6 360	7 782	1 903	...	5 358	28 815	6 934
1980	5 520 754	5 481 482	5 267	4 677	7 508	1 429	949	7 215	...	12 227 <sup>b</sup>
1990	5 389 919	5 269 290	6 145	5 400	7 468	1 463	1 076	17 557	71 251	10 269
Összesen										
1941 <sup>a</sup>	9 316 074	8 918 868	16 677	7 565	4 177	3 629	2 058	302 198	27 033	33 869
1949	9 204 799	9 104 640	7 808	8 500	4 106	4 190	666	2 617	37 598	34 674
1960	9 961 044	9 837 275	14 340	12 326	14 710	3 888	...	8 640	56 121	13 744
1980	10 709 463	10 638 974	9 101	8 874	13 895	2 805	1 731	11 310	...	22 773 <sup>b</sup>
1990	10 374 823	10 142 072	10 459	10 740	13 570	2 905	1 930	30 824	142 683	19 640
Ebből:										
- 14	2 130 549	2 064 861	712	1 396	1 435	263	195	3 726	56 496	1 465
15-39	3 687 555	3 591 732	2 942	4 609	3 879	738	613	10 609	61 042	11 391
40-59	2 596 873	2 554 222	3 148	2 563	4 000	930	574	7 924	18 954	4 558
60-X	1 959 846	1 931 257	3 657	2 172	4 256	974	548	8 565	6 191	2 226

a) Az adatok január 31-i állapot szerint; b) Cigánnyal együtt.

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1995. Budapest, 1996. p. 31.

**8. Táblázat**  
**A népesség nyelvismerete, 1990. január 1.**

Korcso- port (éves)	Népesség összesen	Beszélt nyelv										
		angol	francia	német	olasz	orosz	spanyol	cigány	horvát	román	szerb	szlovák
- 14	2 130 549	13 793	1 632	19 954	492	12 344	317	22 059	2 460	2 820	733	1 996
15-39	3 687 555	146 288	23 358	166 505	8 687	91 500	5 180	33 339	9 190	17 320	3 480	12 082
40-59	2 596 873	49 622	12 443	123 977	3 939	40 022	1 922	11 791	10 770	9 911	4 140	21 278
60-X	1 959 846	19 610	15 771	142 781	3 419	13 553	773	3 816	13 430	19 304	8 246	33 496
Össze- sen	10 374 823	229 313	53 204	453 217	16 537	157 419	8 192	71 005	35 850	49 355	16 599	68 852
Ebből:												
anya- nyelvén kívül	941 340	228 931	52 957	416 182	16 373	153 280	7 137	22 933	18 297	40 625	13 646	56 107

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1995. Budapest, 1996. p. 31.

**9. Táblázat**

**Az általános iskola 8. osztályánál magasabb végzettségűek angol, német, orosz nyelvismerete a legmagasabb befejezett iskolai végzettség, korcsoport és nemek szerint, 1980, 1990**

Év korcsoport (év)	Összesen	Anyanyelvén kívül			Összesen	Anyanyelvén kívül		
		angolul	németül	oroszul		angolul	németül	oroszul
		beszél				százalék		
<b>Befejezett középfokú szakmunkásképző iskola és szakiskola</b>								
<b>1980</b>								
15-19	120 921	120	684	387	100,0	0,1	0,6	0,3
20-29	515 117	582	7 748	1 157	100,0	0,1	1,5	0,2
30-39	259 476	327	3.632	599	100,0	0,1	1,4	0,2
40-59	26 977	35	386	62	100,0	0,1	1,4	0,2
60-X	10	–	–	–	–	–	–	–
<b>Összesen</b>	<b>922 501</b>	<b>1 064</b>	<b>12 450</b>	<b>2 205</b>	<b>100,0</b>	<b>0,1</b>	<b>1,3</b>	<b>0,2</b>
<b>Ebből:</b>								
<b>férfi</b>	<b>666 580</b>	<b>766</b>	<b>10 062</b>	<b>1 471</b>	<b>100,0</b>	<b>0,1</b>	<b>1,5</b>	<b>0,2</b>
<b>nő</b>	<b>255 921</b>	<b>298</b>	<b>2 388</b>	<b>734</b>	<b>100,0</b>	<b>0,1</b>	<b>0,9</b>	<b>0,3</b>
<b>1990</b>								
15-19	128 044	691	1 530	510	100,0	0,5	1,2	0,4
20-29	439 855	1 991	6 019	1 207	100,0	0,5	1,4	0,3
30-39	456 173	1 227	11 271	1 081	100,0	0,3	2,5	0,2
40-59	209 660	454	4 790	546	100,0	0,2	2,3	0,3
60-X	–	–	–	–	–	–	–	–
<b>Összesen</b>	<b>1 233 732</b>	<b>4 363</b>	<b>23 610</b>	<b>3 344</b>	<b>100,0</b>	<b>0,4</b>	<b>1,9</b>	<b>0,3</b>
<b>Ebből:</b>								
<b>férfi</b>	<b>848 208</b>	<b>2 866</b>	<b>17 652</b>	<b>1 948</b>	<b>100,0</b>	<b>0,3</b>	<b>2,1</b>	<b>0,2</b>
<b>nő</b>	<b>385 524</b>	<b>1 497</b>	<b>5 958</b>	<b>1 396</b>	<b>100,0</b>	<b>0,4</b>	<b>1,5</b>	<b>0,4</b>

Év korcsoport (év)	Összesen	Anyanyelvén kívül			Összesen	Anyanyelvén kívül		
		angolul	németül	oroszul		angolul	németül	oroszul
		beszél				százalék		
<b>Befejezett középiskola</b>								
<b>1980</b>								
18-19	82 683	4 167	3 820	7 673	100,0	5,0	4,6	9,3
20-29	499 625	19 019	24 496	24 720	100,0	3,8	4,9	4,9
30-39	368 209	6 807	17 836	7 914	100,0	1,8	4,8	2,1
40-49	335 409	6 750	29 940	5 418	100,0	2,0	8,9	1,6
60-X	95 694	4 323	26 515	1 653	100,0	4,5	27,7	1,7
<b>Összesen</b>	<b>1 381 620</b>	<b>41 066</b>	<b>102 607</b>	<b>47 378</b>	<b>100,0</b>	<b>3,0</b>	<b>7,4</b>	<b>3,4</b>
<b>Ebből:</b>								
férfi	633 901	16 565	45 025	20 368	100,0	2,6	7,1	3,2
nő	747 719	24 501	57 582	27 010	100,0	3,3	7,7	3,6
<b>1990</b>								
18-19	87 012	11 621	8 738	6 803	100,0	13,4	10,0	7,8
20-29	406 389	34 176	27 928	17 401	100,0	8,4	6,9	4,3
30-39	422 569	13 015	26 632	7 890	100,0	3,1	6,3	1,9
40-59	489 267	9 809	31 308	7 101	100,0	2,0	6,4	1,5
60-X	138 714	4 831	28 324	2 119	100,0	3,5	20,4	1,5
<b>Összesen</b>	<b>1 543 951</b>	<b>73 452</b>	<b>122 930</b>	<b>41 314</b>	<b>100,0</b>	<b>4,8</b>	<b>8,0</b>	<b>2,7</b>
<b>Ebből:</b>								
férfi	655 903	30 812	51 893	15 075	100,0	4,7	7,9	2,3
nő	888 048	42 640	71 037	26 239	100,0	4,8	8,0	3,0
<b>Befejezett felsőfokú iskola</b>								
<b>1980</b>								
20-29	124 083	15 331	14 884	19 431	100,0	12,4	12,0	15,7
30-39	152 887	18 466	23 534	19 607	100,0	12,1	15,4	12,8

Év korcsoport (év)	Összesen	Anyanyelvén kívül			Összesen	Anyanyelvén kívül		
		angolul	németül	oroszul		angolul	németül	oroszul
		beszél				százalék		
40-59	159 300	18 249	38 007	15 678	100,0	11,5	23,9	9,8
60-X	48 576	6 310	23 568	2 964	100,0	13,0	48,5	6,1
<b>Összesen</b>	<b>484 846</b>	<b>58 356</b>	<b>99 993</b>	<b>57 680</b>	<b>100,0</b>	<b>12,0</b>	<b>20,6</b>	<b>11,9</b>
<b>Ebből:</b>								
<b>férfi</b>	291 033	36 712	66 117	31 611	100,0	12,6	22,7	10,9
<b>nő</b>	193 813	21 644	33 876	26 069	100,0	11,2	17,5	13,5
<b>1990</b>								
20-29	118 753	23 104	16 381	15 357	100,0	19,5	13,8	12,9
30-39	214 636	38 007	35 757	24 566	100,0	17,7	16,7	11,4
40-59	285 277	37 252	54 685	28 723	100,0	13,1	19,2	10,1
60-X	104 370	11 593	40 367	6 225	100,0	11,1	38,7	6,0
<b>Összesen</b>	<b>723 036</b>	<b>109 956</b>	<b>147 190</b>	<b>74 871</b>	<b>100,0</b>	<b>15,2</b>	<b>20,4</b>	<b>10,4</b>
<b>Ebből:</b>								
<b>férfi</b>	383 553	61 879	85 046	36 669	100,0	16,1	22,2	9,6
<b>nő</b>	339 483	48 077	62 144	38 202	100,0	14,2	18,3	11,3

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1995. Budapest, 1996. p. 37.

illetve németet választók igényeinek kielégítésére. A tanárhiányt pótolta az oroszszakosok átképzése, meg kell jegyeznünk, hogy ezúttal szakmailag megbízhatóbb módon történt az átállás, mint annak idején a fordítottja. Még mindig elég sok iskolában tanítanak azonban nem eléggé felkészült nyelvtanárok. A bölcsészkarok viszont most csakugyan tömegesen képzik az idegennyelvszakos tanárokat, így ez a probléma pár éven belül várhatólag megoldódik.

A magyar népesség nyelvtudását illetően az áttérés pár éven belül várható. Addigra meghozza gyümölcsét az a rendelkezés, amely az egyetemi, főiskolai diplomák kiadását legalább egy középfokú nyelvvizsgálóhoz köti. Az érettségizettek és alacsonyabb iskolai végzettségűek körében is teret nyer az a felismerés, hogy aktív nyelvtudás nélkül egyre nehezebb munkát kapni, jól fizető, magas presztízsű munkát azonban bizonyosan nem.

Három dolgot kell a magyar, s az egyre inkább nemzetközivé váló munkapiacon mindenkinek megértenie:

1. Csak az anyanyelvét beszélő felsőfokú végzettségű ember nem tekinthető igazi értelmiséginek;

2. Az aktív nyelvtudás nem jelenti feltétlenül az egész nyelvi rendszer megbízható ismeretét, a csiszolt, választékos kifejezésmódot, hanem csak a helyzethez illő kommunikációs készséget;

3. Többnyelvűnek lenni a harmadik évezred elején az egyesült Európában abszolút kötelező.

---

## IRODALOM

Karády Viktor, Egyenlőtlen elmagyarosodás, avagy hogyan vált Magyarország magyar nyelvű országgá? In: *Zsidóság, modernizáció, polgárosodás*. Tanulmányok. Cserépfalvi, 1997.

Reden, Alexander Sixtus von, *Az osztrák-magyar monarchia. Történelmi dokumentumok a századfordulótól 1914-ig*. Budapest: Széchenyi Kiadó, 1989, 312 p.

HIDASI JUDIT

# Gondolatok a magyarországi japán nyelvoktatás ürügyén

## 1. A japán nyelv mint idegen nyelv elterjedtsége és oktatása a világon

Egy nyelv nemzetközi súlyát többféle mutatóval lehet kifejezni:

- hányan beszélik anyanyelvként;
- hányan használják közvetítőnyelvként akár mint első idegen nyelvet, akár mint többedik idegen nyelvet;
- hányan tanulják világszerte.

Ezek a szempontok bizonyos fokig *időperspektívát* tükröznek. Hogy valaki milyen anyanyelvi környezetbe születik, az öröklött adottság (múlt). Hogy milyen nyelven kommunikál nemzetközi környezetben, az az aktuális körülmények által meghatározott helyzet függvénye (jelen). De az, hogy milyen idegen nyelvet választ tanulmányainak tárgyául, azt sokszor a benne élő jövőkép befolyásolja – egyéni ambíciók vagy/és társadalmi elvárások, várankozások alapján (jövő).

Ennek megfelelően ezek a szempontok nem feltétlenül esnek egybe: a kínait vallják anyanyelvüknek a legtöbben a világon; a kínai azonban, jóllehet az ENSZ egyik hivatalos nyelve – legalábbis jelenleg még – nem a nemzetközi érintkezés általánosan elfogadott nyelve, és a stúdiumként választott idegen nyelvek között sem az élvonalban szerepel világstatisztikákban.

Az angol nyelv esete más képet mutat. Anyanyelvként aránylag nem olyan sokan tesznek szert rá, de közvetítő nyelvként a XX. század második felében nemzetközileg vitathatatlanul első helyet vívott ki magának az angol. Ezt Bill Bryson, amerikai nyelvész szellemesen úgy fogalmazta meg, hogy „More than 300 million people in the world speak English and the rest, it sometimes seems, try to” (*Mothertongue*). Akárhogyan is van azonban – lehet hogy nem helyesen beszélik, lehet hogy nem korrektül használják –, az angol mégiscsak a világ valamennyi országában polgárjogot nyert mint a nemzetközi politikai, tudományos és kulturális érintkezés legáltalánosabb közvetítő nyelve. A jelenség persze nem véletlen: a nemzetközi életben vezető helyet betöltő és hatalmi pozícióval rendelkező nagyhatalom hivatalos nyelve globalizálódott ilyen szédületes ütemben. A nyelvtanulók abszolút számát is tekintve kétségtelenül az angol áll világméreteken az első helyen.

*Ha a japán nyelv nemzetközi pozícióját vizsgáljuk meg, akkor megállapíthatjuk, hogy az anyanyelvi beszélők számát tekintve (közel 120 millió)*

- nem tartozik a legnagyobb világnyelvek közé;

- közvetítő nyelvként sem annyira elterjedt, mint az angol vagy a spanyol;
- a nyelvtanulók abszolút számát tekintve sem világszerte.

Mégis van egy mutató, amelyben a világon – legalábbis időlegesen – listavezető lett: mégpedig a japánt mint idegen nyelvet tanulók száma növekedésének dinamikájában.

Időben körülbelül a nyolcvanas évekre érett be világszerte az a felismerés, hogy a japán – a korábbi véleményeket meghazudtolva – mégsem „megtanulhatatlan” nyelv. Ez a hiedelem számos forrásból táplálkozott.

1. Objektív mércével mérve is a nehezen elsajátítható nyelvek közé számít a japán – mindenekelőtt rendkívül bonyolult írásrendszere miatt.<sup>1</sup>
2. Ebből következik, hogy az idegen nyelvek oktatására szokásosan szánt órakeretek között a külföldiek nem, vagy alig birkóztak meg a japán nyelvvel.<sup>2</sup>
3. A japán nyelv elsajátításának nem kedvezett az sem, hogy egészen a hatvanas, hetvenes évekig a japán mint idegen nyelv oktatási metodológiájának kidolgozásával, fejlesztésével, korszerűsítésével japán tanárok, nyelvészek érdemben nem foglalkoztak. Ennek számos oka volt: egyrészt elenyésző volt a II. világháborúban megtépzott Japán iránt az érdeklődés; másrészt az ország erejét és figyelmét nem a nyelv és a kultúra, hanem a gazdaság fejlesztése kötötte le; harmadrészt a hittérítőkön kívül jószereivel alig-alig voltak japánt beszélő külföldiek.
4. Főként ez utóbbi tény erősíteni látszott a japán nemzeti identitásnak a manifesztálódásaként hangoztatott és még tudományos megnyilatkozásokban is deklarált tézisének, miszerint a japán nép sajátosságos voltát mi sem bizonyítja jobban, mint sajátosságos nyelve, amely külföldiek számára eleve bevehetetlen erődítmény.<sup>3</sup>

A japán gazdaság látványos előretörésével párhuzamosan azonban rendre dőltek meg a japán nyelv „bevehetetlenségéről” vélt és vallott hiedelmek. Először is hatalmasra nőtt az érdeklődés Japán mint ország, és főleg a japán gazdasági teljesítmény iránt. Ennek megértéséhez, megfejtéséhez elengedhetetlenné vált a japán nyelv megismerése. Ezt a hetvenes évektől megfelelő erőfeszítések követték a japán nyelv oktatásmódszertana, metodológiája területén előbb külföldön, majd Japánban is. Japán tudniillik világméretű gazdasági térnyerése után élénk kulturális offenzívába kezdett. (1972-ben a Japán Alapítvány létrehozása; egyéb kormányprogramok stb.) A japán gazdaság növekedésének ütemét egyvalami haladta meg: a japán nyelvtanítás fejlődése.

A nyolcvanas években egy évtized alatt világméretben sokszorosára nőtt a japánul tanulók száma.<sup>4</sup> Érdemes megvizsgálni, hogy ennek a látványos előretörésnek milyen okai voltak:

- a metodológia, a módszerek javulása,
- a hatékonyabb tananyagok megjelenése,
- a japánt idegen nyelvként oktatni tudó szakemberek számának ugrásszerű megemelkedése,
- a technika és kommunikációs eszközök fejlődése, és nem utolsósorban
- a nyelvtanfolyamok számának ugrásszerű növekedése.

Ezek mind-mind odahatottak, hogy a nyolcvanas évekre az anyanyelvek hitetlenkedése ellenére megjelentek a japánt magas szinten tudó és beszélő külföldiek.

A japán tehát idegen nyelvi stúdiumként szédületes karriert futott be; az amerikai, európai, ázsiai országokban is az utóbbi két-három évtized alatt kétszámjegyű szorzóval



mérhető méreteket öltött az elterjedtsége; Németországban például 29 egyetemen lehet japán stúdiókat folytatni.<sup>5</sup> Nem is beszélve például az ausztráliai kontinensről, ahol a közoktatásban szereplő idegen nyelvek között a második helyen áll.

## 2. A japán nyelv elsajátításának esélyei magyar anyanyelvűek számára

Felmerül a kérdés, hogy vajon a magyar anyanyelvűek számára milyen nehéz a japánnak mint idegen nyelvnek elsajátítása más nyelvekkel való összevetésben?

Mind nyelvelméleti vizsgálatok, mind pedig empirikus tapasztalat alapján állítható, hogy a magyarok számára némely vonatkozásban könnyebb a japán elsajátítása, mint más anyanyelvi háttérrel rendelkező nyelvtanulók esetében. Ennek elsődleges okaként néhány nyelvtipológiai ténytet kell megemlíteni.

2. 1. Először is, a japán is és a magyar is *alapszórend* tekintetében az úgynevezett SOV típusú nyelvekhez tartozik. Ez azt jelenti, hogy alapszórendjében uralkodóan az *alany – tárgy – állítmány* a sorrend. Az a magyar mondat, hogy

„A padon ülő férfi szendvicset eszik”

1 2 3 4 5

azonos szósorrenddel fordítandó japánra.

„Benchi no ne ni suwatte iru otoko wa sando wo tabete iru.”

1 2 3 4 5

Ennek folyamányaként az indogermán (például angol) nyelvektől eltérő lesz mind a magyarban, mind a japánban a szavak egymásutánja. Ehhez kapcsolódóan a jelző(s szerkezete)k például jellemzően megelőzik a jelzett szót.

### 2. 2. *Címzés:*

Magyar Japán Baráti Társaság  
Budapest VI. kerület  
Bajza utca 54.

Japán Magyar Baráti Társaság  
*Tokyo, Shinagawa-ku,*  
*Higashi-Gotanda 5-28-11-609*

### 2. 3. A dátumozás is hasonlóképen alakul a két nyelvben:

1998. február 25.

*1998-nen, nigatsu, 25-nichi*

2. 4. De ami végképp jellegzetes sajátosság, hogy a *vezetéknev és keresztnév sorrendje* is azonos:

Liszt Ferenc

*Kawabata Jasunari*

Figyelemre méltó, hogy az Európában használt nyelvek közül csak a magyar követi ezt a sorrendet a névhasználatban!

2. 5. Egy másik közös sajátosság az *agglutináló jelleg*, ami főleg a szóképzésben bír jelentőséggel. Az olyan, más külföldiek számára nehezen elsajátítható összetett szóalak, mint *tabesaseremashita* magyar nyelvben is hasonlóképpen hosszúra sikeredett egy szóval adható vissza: *megetettek (valamivel)*.

2. 6. Továbbá: a magyar nyelv és a japán nyelv is *névutókat* használ, nem pedig prepozíciókat, mint az indogermán nyelvek:

az asztalon

*teeburu no ne ni*

2. 7. A magyarban és a japánban *sincsenek grammatikai nemek*; sőt azt, hogy *boldog vagyok (ureshii desu)*, mondhatja egyaránt férfi is, nő is; míg például a franciában különbséget teszünk: *je suis hereux* (férfi) ← → *je suis hereuse* (nő). Azt, hogy „*Kedves Éva*” vagy „*Kedves István*” magyarul a *kedves* szóalakkal mondjuk, míg

a németben, mint tudjuk, ha nő, akkor *liebe Éva*, ha férfi, akkor *lieber István* alakok használatosak.

A japánban sem kell szavak között grammatikai nem szerint különbséget tenni, de ez persze nem azt jelenti, hogy a nyelvhasználatban ne érvényesülne a *női-beszéd (joseigo)* és a *férfi-beszéd* közötti különbség!

Mindezek a hasonlóságok ugyan segítik a japán nyelv szerkezeti megértését a magyarok számára, azonban még így is marad a japán nyelv elsajátításának nehézségét jelentő tényezők közül néhány, ami nekünk magyaroknak is sok problémát, időt és energiát jelent. Mondani sem kell, hogy ezek egyike a már említett bonyolult írásrendszer, a másik pedig a japán nyelvhasználat és a japán kommunikáció néhány sajátossága.

Hogy csak néhányat említsünk ezekből: a japán *női nyelvhasználat (joseigo)*; a „nem”, azaz a *tagadás, elutasítás elkerülésének* nyelvi eszközei (ez a sokkal direkter kommunikációhoz szokott magyarok számára nehezen megszokható és sok félreértés forrása); a mondanivaló körülírása és ezáltal az Oe Kenzaburo által is idézett homályosság (*aimaisa*) a kommunikációban; a beszélt nyelvben a sok *aizuchi*<sup>6</sup> használata; a félbehagyott és *nem-kimondott mondatok* számossága stb. Részben ide sorolható az *udvariassági nyelvhasználat* bonyolult rendszere. Érdekes módon ez utóbbi jelenség a magyarban is megvan (más kérdés, hogy magyar anyanyelvi beszélők is sokszor vétenek hibát a használatban): gondoljunk csak olyan párhuzamokra, mint:

tessék, vegyen ebből!	–	tessék, parancsoljon ebből!
kérem üljön le!	–	kérem, foglaljon helyet!
feleség	–	kedves felesége,

hogy csak nagyon egyszerű példákat vegyünk. Mégis, mint ismeretes, a nagy szemléletbeli különbség abban van, hogy míg a mai magyar nyelvben az udvariassági nyelvhasználat úgynevezett „abszolút” rendszerű, addig a japánban „relatív” rendszerű.<sup>7</sup>

A japán nyelv elsajátítása tehát magyarok számára meggyőződésem szerint számos szerkezeti hasonlóságnak köszönhetően viszonylag könnyebb, mint például angol anyanyelvűek számára.

Az elsajátítás útjában azonban számos más, objektív akadály még fennáll, és ezek megoldásán kell a jövőben fáradoznunk.

### 3. A japán nyelv oktatása Magyarországon

#### 3. 1. A magyarországi japán nyelvoktatás történetének rövid áttekintése

Az orientalisztika – elsősorban mint filológiai stúdium – Magyarországon nagy hagyományokkal rendelkezett a X. század első felében. A japán tanulmányok folytatásának színhelye az Eötvös Loránd Tudományegyetem 1923-ban alakult Kelet-Ázsiai Nyelvészeti és Irodalmi Tanszéke volt, ahol a munka a II. világháború alatt 1942-ben szakadt meg. Ezekről az évekről a kortársak visszaemlékezései közül is kiemelkedik Tokunaga Yasumoto professzor memoárszámba menő könyve: *Budapesuto no Furuho*n’ya, amelyben nagy részletességgel és szeretettel idézi föl a Magyarországon töltött éveket.

A II. világháborút követően – mintegy két évtizedes kihagyás után – a japán nyelv oktatása tanfolyamokon indult meg, például a TIT szervezésében. A nyelvoktatás-történeti hűség megköveteli, hogy megemlítsük Major Gyula tanár úr nevét, akinek a működése két szempontból volt jelentős: egyrészt hosszú éveken át volt a japán nyelv

és kultúra, művészettörténet lelkes propagátora (TIT nyelvóráin több tucatnyian fordultunk meg) másrészt ő írta meg a II. világháború után az első japán nyelvkönyvet magyarok számára, amelyet azóta érthető módon felváltottak szakmailag és tartalmilag modernebb kiadványok.

Később más, a nagyközönséget kiszolgáló nyelviskolák is felvették időnként a meghirdetett nyelvek sorába a japánt, de rendszeres japán nyelvoktatás nemigen zajlott. Ami a szervezett állami oktatási intézményeket illeti, három szintről beszélhetünk. A felsőoktatásról, a középfokú oktatásról, és az alsófokú oktatásról.

A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem a Kínai-kelet-ázsiai Tanszék keretében, 1986-ig fakultatív tárgyként lehetett választani e nyelvet. Az 1986-ban létrejött japán szak változatlanul a Kínai-kelet-ázsiai Tanszék keretében működik, ahol a stúdium 4, illetve 5 éves.

A japán választható idegen nyelvként a Külkereskedelmi Főiskolán 1984 ősztől került bevezetésre. A Főiskolán a stúdium 3 és fél éves, illetve 4 éves. A japán nyelv és kultúra oktatása a Keleti Kommunikációs Továbbképző Intézet keretében folyik. (A korábbi Keleti Nyelvek Tanszék 1996 februárjától kapott intézeti rangot.)

A Károli Gáspár Református Egyetemen ugyancsak megindult három éve a japán szakos képzés.

A felsőoktatási intézmények közül jó néhány egyetemen és főiskolán folyik még a japán nyelv oktatása. A szegedi József Attila Tudományegyetemen, ahol az idegennyelvi lektorátus fakultatív tárgyként tanítja a japánt, immár 8 éve. Ez a képzés japán szakos végzettséget vagy képesítést nem ad, csupán a japán nyelv és történelem bizonyos aspektusainak megismerésére nyújt lehetőséget. Hasonló a helyzet a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen és a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen. Néhány éve fakultatív tárgyként tanulható a japán az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán is. A hetvenes évektől több-kevesebb rendszerességgel a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetében is van japán fakultáció.

Megemlítendő még a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán és a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen folyó japán nyelvoktatás is. A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen pedig a kialakulás fázisánál tart a japán nyelv és kultúra fakultáció bevezetése.

Európai szinten is kuriózum számba megy az a tény, hogy néhány magyar általános iskola idegennyelv-kínálati palettáján szerepel a japán.

Az általános iskolai képzésben – kísérletképpen – már 1986-ban elindult egy program. A színhelye a törökbálinti kísérleti iskola, ahol egy „nyelvcsoportnyi” gyerek kezdhette a nyelvet tanulni. Néhány budapesti általános iskolában jelenleg folynak próbálkozások a japán mint alternatív idegen nyelv bevezetésére (például a Virányos úti általános iskolában, a Németvölgyi úti iskolában.)

Ezek a próbálkozások helyi kezdeményezések. Az erőfeszítések szakmai, oktatásügyi, azaz szervezeti koordinációja még nem valósult meg.

Sajátos módon legkésőbb a középfokú oktatásban került bevezetésre a japán: csak 1989-ben, Budapest egy gimnáziumában, kísérleti jelleggel. Jelenleg azonban Budapesten már 6 középiskolában (öt Gimnázium: Babits, Terézvárosi, Törökbálinti, Fasori evangélikus és a Városmajori; valamint a Hunfalvy Közgazdasági Szakközépiskola) választható nyelv a japán is. Ezek közül néhány intézményben csak fakultáció szintjén, más intézményekben azonban szabályos idegen nyelvként, ami azt jelenti, hogy érettségi is tehető belőle.

Az utóbbi 3–4 évben ezen kívül több vidéki város középiskoláiban is beindult a japán nyelvoktatás (például a Diósgyőri Gimnáziumban, Miskolcon, vagy intézményközi kapcsolatépítés révén Sopronban).

Érdekes színfolt, hogy a lakiteleki Népfőiskola 1996 szeptemberétől egyéves bentlakásos intenzív nyelvtanfolyam szervezését vállalta föl, ahol jelenleg is két japán tanár működik.

Néhány magán nyelviskola is foglalkozik japán nyelvoktatással. És végül, de nem utolsósorban, essék említés a Magyar-Japán Baráti Társaság szervezésében zajló japán nyelvtanfolyamokról is. Ezeknek a kurzusoknak az a különlegessége, hogy többnyire végzős vagy frissen végzett japán szakos hallgatóink kapnak lehetőséget arra, hogy nyelvoktatói képességeiket kipróbálják.

### **3.2. A japán nyelvoktatás és a japán nyelvtanulás intézményesített formái napjainkban**

A japán nyelvoktatás magyarországi elterjedésének és fejlődésének nagy lökést adott az orosz nyelv mint kötelező idegen nyelv kivonulása a közoktatásból, ami az 1989/90-es tanévre tehető. Az orosz nyelv helyén keletkezett űrbe tudniillik a nagy világnyelvek (elsősorban az angol és német) nyomultak be, és mellettük – azaz második idegen nyelvként – számos oktatási intézményben több tucat más idegen nyelv körében megjelent a japán is.

Hogy rövidebb, mint egy évtizednyi idő alatt mennyire megugrott a japánul tanulók száma, mi sem bizonyítja jobban, mint a Nemzetközi Japán Nyelvvizsgán résztvevők magas száma. Ezt a vizsgát Magyarországon a Japán Alapítvány felkérésére először 1993-ban rendezte meg a Külkereskedelmi Főiskola. Akkor a négy szintű vizsgára a jelentkezők száma 124 volt. 1994-ben 128-ban vettek részt a vizsgán; 1995-ben 165-en, 1996-ban pedig 161-en. Ezeknek a számoknak a jelentőségét akkor értjük meg, ha figyelembe vesszük, hogy a sokkal nagyobb lélekszámú, nagyobb vonzáskörzetű és nagyobb hagyományokkal rendelkező vizsgahelyeken arányaiban semmivel sem több a megmértetetésre várók száma. (Anglia esetében például ezek a vonatkozó számok 1994-ben: 418; 1995-ben: 476 fő; 1996-ban 440 fő; 1997-ben 484 fő.)

Még korai lenne minősíteni az 1997-es (122 fő) drasztikus részvétel-megcsappanást Magyarországon; lehet, hogy véletlenről van szó; lehet, hogy a szervezési-bonyolítási feltételek megváltozása okozott átmeneti zavarokat; de az is lehet, hogy begyűrűzött a globális méretekben érzékelhető érdeklődés-átirányulás a kínai nyelvre.

A japán nyelvoktatás látványos magyarországi fejlődésének a mozgatója a kilencvenes évek elején nem a magyar oktatási kormányzat volt, hanem a japán kormány-szervek.

Ezen belül is külön figyelmet érdemel az a jelentős esemény, hogy 1991-ben a Japán Alapítvány Kelet-Európában elsőként Budapesten nyitotta meg irodáját. Az iroda létének köszönhetően a kulturális és oktatási szervek közvetlenül tudják támogatási kérelmeiket eljuttatni az irodához. A támogatás elsősorban könyvadományok, tananyagfejlesztés és ösztöndíjak formájában nyilvánul meg. A Magyarországon japán nyelvoktatással foglalkozó intézmények megszaporodása ugyanakkor azt is magával hozta, hogy a Magyarországra jutó pénzüsszeget évről évre több intézmény között kell megosztani. Ez azt jelenti, hogy a japán oktatási anyagok térítése szétaprózódott: sok helyre kevés jut.

Jelentős mozgalom a „szónokverseny” is, aminek immár ugyancsak hat éves hagyománya van. A hagyományosan ősszel megrendezésre kerülő – és a Japán Nagykövetség, Japán Alapítvány és a JOCV iroda által támogatott – szónokversenyen bárki részt vehet, aki úgy érzi, hogy Japánról, japáni élményeiről, a japán nyelvről, tapasztalatairól japán nyelven mondanivalója van. A közszereplés jó alkalom, a nyelvtudás és az előadókészség összemérésére: ami a résztvevőknek sok izgalmat és örömet okoz, a népes hallgatóságnak pedig nagy élményt jelent.

További lökést adott Magyarországon a japán nyelvoktatás elterjedésének a JOCV Japanese Overseas Corporation Volunteers [= Tengerentúli Japán Önkéntesek Szervezete] megjelenése. Ez a szervezet önkéntesei révén sokat tesz a japán nyelv oktatásáért és kultúra terjesztéséért. A JOVC-önkéntesek jelenléte egy-egy oktatói kollektívában, az iskolaközösségekben azonban többet jelent a pusztán nyelvoktatói közreműködésnél. Egyéniségükkel, a tanórákon kívüli tevékenységükkel kultúráközvetítési funkciót is ellátnak; hiszen életközelségbe hozzák a munka- és emberi kapcsolatok szintjén a japán szokásokat és munkamorált. 1998-ban Magyarországon 13 önkéntes tevékenykedik japán nyelvoktatási vagy ahhoz kapcsolódó területen. Közülük számosan – kapacitásuk jobb kihasználása érdekében – egyszerre több intézménybe is átatanítanak. Reméljük, hogy még sokáig számíthatunk az ő közreműködésükre a magyarországi japán nyelvoktatásban. Az ő kivonulásuk ugyanis a magyarországi japán nyelvoktatásban krízishelyzetet idézne elő; hiszen nincs kellő számú magyar nyelvoktató, aki a helyükbe léphetne.

### **3.3. A japán nyelv oktatásának nehézségei**

Bármely idegen nyelvről legyen is szó, annak oktatása legsikeresebben akkor valósítható meg, ha az oktatásban helyi tanárok is részt vesznek, nemcsak anyanyelvűek. A japán önkéntesek intenzív jelenléte a magyarországi japán nyelvoktatásban némileg enyhítette, de nem oldotta meg a magyar anyanyelvű japán tanárok hiányát. Magyarországon intézményesített japán nyelvtanár-képzés nem volt. A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen folyó bölcsészképzés sem terjedt ki a legutóbbi időkgig a tanárképzésre.

Jelenleg azokban az intézményekben, ahol japán nyelvoktatás folyik, dolgozik néhány magyar anyanyelvű japán tanár. Ők úgy váltak tanárokká, hogy alapképzettségükre építve japán nyelvi tanulmányokat folytattak; japáni ösztöndíjakkal Japánban is kiegészítő képzést kaptak. Részt vesznek ezen kívül a japán oktatásban olyan japánok, akik különféle okoknál fogva Magyarországon élnek.

A legnagyobb probléma azonban az, hogy a magyar anyanyelvű japán nyelvtanárok száma rendkívül csekély; ezek az emberek nagyon le vannak terhelve. Semmi biztosíték nincs arra, hogy japán nyelvtudás birtokában a frissen végzettek tanárként helyezkednének el. Hiába a más nyelvek tanulásához képest szükséges magas, két-háromszoros energiabefektetés és a nem csekély egyéni anyagi ráfordítás, a tanári pálya erkölcsi és anyagi alulértékelése sokakat elriaszt.

A japán nyelv tanulása és oktatása meglehetősen drága multság. Drága mert:

- a ráfordított idő jelentősen nagyobb, mint más nyelvek esetében (empirikus tapasztalatok alapján körülbelül 2-es szorzó az érvényes);
- a szakképzett tanerő nehezen elérhető (fizikai és anyagi értelemben is). Néhány vidéki városban, intézményben azért nem tudnak japán nyelvoktatást bevezetni,

mert nincs hozzá szakképzett tanerő. Az a kevés jól kvalifikált, tapasztalt oktató, aki Magyarországon japán nyelvoktatással foglalkozik, kénytelen ingázni – ami közlekedési költségeket és időpocsékolást jelent;

- nem lenne helyes eltitkolni ugyanakkor azt sem, hogy néhány oktatási intézményben viszont csak azért került bevezetésre a japán nyelvoktatás, mert ilyen nyelvtanárhoz jutott hozzá az intézmény költségmentesen (elsősorban a JOCV jóvoltából);
  - a tankönyvek, szótárak, oktatási segédeszközök, beleértve a modern technika vívmányait, mint laboranyagok, soft-warek, CD-romok nehezen és drágán szerezhetőek be;
  - a japán nyelvhez való hozzáférhetőség nehezkesebb, mint európai nyelvek esetében. Manapság egy átlagos magyar család otthonában is 10–12 TV csatorna fogható; ezek közül 2–3 angol nyelvű, 2–3 német nyelvű. Nyelvtanulóknak mindez ideális nyelvtanulási környezetet biztosít. Japán adó simán nem fogható; azonban megoldható a fogása, de csak kódolt módon, ami ismét többlet-kiadást jelent;
  - japán nyelvtanulóknak nyelvterületre utazni, nyelvet gyakorolni szinte megfizethetetlen álmom; ugyanez a németet, olaszt, franciát tanuló gyerek esetében manapság már kevésbé probléma. Igaz, hogy ebben a vonatkozásban a szerény ösztöndíj-lehetőségek kiegészítéseképpen némi előrelépést jelent, hogy már-már éves rendszerességgel fogad például a Külkereskedelmi Főiskola „home-stay”-programra magyarul tanuló japán diákokat a Chiba egyetemről, Minamizuka professzor tanítványait, vagy a Magyar-Japán Baráti Társaság ugyancsak „home-stay”-konstrukcióban magyarul tanuló japán diákokat, akik az Osakai Idegen nyelvek Egyeteméről érkeznek hazánkba. De sorolhatók lennének egyéb intézményközi csereprogramok más egyetemek és főiskolák esetében is.
  - Végül megemlíteném az a tényező is, hogy a japán nyelvtudás konvertálhatósága, „pénzre válthatósága” bizonytalan. Eltekintve a turista-sektortól, ami biztos felvevőpiaca a japánul beszélőknek, a többi munkaterületben nem biztos, hogy használható a japán nyelvtudás. A japán cégek közül számosan fontosabbnak ítélik az angol nyelvtudást, mint a japán nyelvismeretet. Vannak persze olyan végzettjeink, akik japán nyelvtudásuknak köszönhetik ragyogó karrierjüket az üzleti életben vagy a bankvilágban. Csakhogy a japán nyelvtudás úgy viszonylik az angol nyelvtudáshoz itt Európában, mint a hús a sóhoz. Hús nélkül lehet levest készíteni, de só nélkül nem. Hússal viszont értékesebb, finomabb és különlegesebb. Csakhogy vannak nem húsevők is!
- Ilyen értelemben bizonyos áldozatot vállal az, aki japán tanulásra adja a fejét, hiszen nincs arra garancia, hogy energia-, pénz- és időbefektetése megtérül.
- További nehézséget jelent a *tananyagok hiánya*.

Magyarországon a japán nyelv oktatása olyan tananyagokból történik, amelyekhez az egyes intézmények adományok formájában jutnak. A legfőbb adományozó forrás a Japán Alapítvány. A magyarországi könyvterjesztés ugyanis nem kínál kellő minőségű és mennyiségű külföldi tananyagot. Nem beszélve arról, hogy egy-egy egyszerűbb japán tankönyv is kb. egyhavi hallgatói ösztöndíjba kerül.

Minden intézmény igyekszik a könyvek igénylését úgy irányítani, hogy az legjobban igazodjék az adott intézményi tantervhez. A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen pl. aránylag sok irodalomelméleti, irodalomtörténeti, történelmi stb. szak-

könyv beszerzése szükséges, míg a Külkereskedelmi Főiskolán, ahol a modern japán nyelven kívül az üzleti, tárgyalási nyelv, kommunikáció elsajátítása a cél, sok a business-Japanese, newspaper-Japanese, kultúrtörténeti, kommunikáció-orientált tankönyv is.

Magyarok számára magyar nyelvi alapon íródott japán tankönyv, tananyag meglehetősen kevés van: ezért kénytelenek vagyunk más nyelven írt tananyagot használni. Ez a nyelv legtöbbször az angol, de a hallgatók nyelvi előképzettségétől függően lehet német, orosz vagy francia is. A Külkereskedelmi Főiskolán 1990 óta megjelenő *Keleti Füzetek* sorozat (lásd a mellékletet a 67. lapon) sem képes kielégíteni minden igényt.<sup>8</sup>

Jelenleg rendelet nem szabályozza, hogy minden magyar iskola köteles lenne egy bizonyos idegen nyelvet egységesen első idegen nyelvként tanítani. A gyerekek első idegen nyelvként a legkülönbélebb nyelveket választhatják, így az oktatás a közvetítő nyelv különfélesége miatt technikailag nagyon megnehezedik. A magyar magyarázó alapnyelvként ugyan jó, de magyar alapú kezdő tankönyv elsősorban felnőtt hallgatóknak szóló típusban létezik.

Itt pozitív előrelépésként említendő meg az utóbbi években a „Daruma” című sorozatban megjelenő kisiskolásoknak szóló tankönyvsorozatot, amely a japán nyelvoktatás különféle aspektusaihoz igyekszik segédanyagot biztosítani.

Mindez azonban édes kevés. Bonyolítja a helyzetet, hogy érdemben használható magyar–japán, illetve japán–magyar szótár még mindig nem került forgalomba; tehát gyakorlatilag bármely korosztályból csak olyanok foglalkozhatnak a japán nyelv tanulásával, akik megfelelő szinten bírják a világnyelvek valamelyikét. Vonatkozik ez az oktatókra is. Magyarországon élő japán anyanyelvűek közül számosan ajánlkoznak nyelvoktatásra, de vagy nekik kellene tudniuk magyarul, vagy a tanulóknak angolul ahhoz, hogy közös nyelvet találjanak. Arról nem is beszélve, hogy az „anyanyelvű” státusz még nem jelent oktatási képességet.

Végül nem hallgathatjuk el azt sem, hogy rendkívüli módon hiányzik a japán nyelvoktatás területén a szakmai koordináció; nincs a Művelődési és Közoktatási Minisztériumban, vagy más, oktatás-koordináló intézményben sehol gazdája a japán nyelvoktatásnak. Minden iskola, minden oktató a saját belátása szerint *azt, annyit* és *úgy* tanít japánból, ahogy azt saját lehetőségei és elképzelései diktálják.

Ebben a vonatkozásban azonban hadd számoljak be egyfajta civil kezdeményezés sikeréről. A magyarországi japán nyelvtanárok saját bőrükön érzékelve ezt a problémát önálló kezdeményezésként olyan nyelvtanári alkotócsoportot hoztak létre, amely kidolgozta a japán érettségi követelményeket. Ezt a tervezetet benyújtottuk (Hidasi Judit és Vihar Judit) ahhoz a magyarországi intézményhez (Országos Közoktatási Szolgálató Iroda = OKSZI), amely szakmailag jogosult az elfogadásra. Így végül „alulról jött kezdeményezésként” sikerült a Művelődési és Közoktatási Minisztériummal is jóváhagyatni 1995-ben ezt a követelményrendszert, amely immár Magyarország összes középiskolájára mint érettségi követelmény érvényes.

Belátható azonban, hogy az oktatás-szervezés és oktatás-koordináció vonatkozásában a civil kezdeményezéseknek bizonyos korlátai vannak. Reméljük, hogy a szakmai koordináció tekintetében – akár vertikálisan (elemi iskolától a felsőfokú oktatásig), akár horizontálisan (az egyes hasonló profilú és szintű intézménytípusok között) – az oktatási kormányzat meg fogja előbb-utóbb tenni a szükséges és régóta esedékes lépéseket.

#### 4. A japán nyelv mint a tudomány és a kultúra közvetítője

A japanológia a II. világháború után a humán irányultság felől fokozatosan a társadalomtudományok felé tolódott el. A kutatások specializálódtak, de ezzel párhuzamosan a szemléletmód interdiszciplinárisabbá vált. A hatvanas évektől a gazdaság és a kereskedelem is fontos kutatási területévé vált a Japánnal mélyebben foglalkozóknak. Az Egyesült Államokban ma már japanológusként jegyzik a természettudományok és a technológia-fejlesztés révén Japánhoz kapcsolódó szakértőket is. Ez egyrészt azt jelentette, hogy a tudás egyre inkább piaci értékévé vált, másrészt azt, hogy a japanológia fogalma tovább szélesedett.

A kutatások támogatásának és nemzetközi együttműködésnek számos intézménye született amerikai magánalapítványoktól kezdve japán állami szervezeteken keresztül az Európai Japanológusok Szövetségéig (EAJS). Ázsiában a 80-as évekre széles körben elterjedt és megszilárdult a japán nyelv tanítása és metodológiája, ami azzal is magyarázható, hogy akkoriban felmerült az ötlet, hogy a japán váljék Ázsia nemzetközi nyelvévé. Ez a gondolat ma már túlhaladottnak tekinthető, amennyiben napjainkban a kínai kezdi kiszorítani a japánt erről a helyről. Ugyanakkor változatlanul sok információ érhető el Japánról, számos diák végzi tanulmányait a szigetországban. A több tudományt átölelő észak-amerikai és nyugat-európai oktatási és kutatási intézmények mellett Kelet- és Közép-Európában is megélnékül az – elsősorban filológiai irányultságú – japanológiai tanszékek tevékenysége.

Vannak olyan kiváló japanológusok világszerte, akik nem beszélik a japán nyelvet. Hiszen az a fogalom, hogy „japanológus” nagyon széles: ide sorolhatók a legkülönbözőbb szakterületek kiemelkedő szaktekinvélyei: politikusok, közgazdászok, történészek, muzeológusok, akik attól japanológusok, hogy a szakterületükön belül a japán vonatkozások szakértői.

Az 1997 augusztus végén Budapesten rendezett 8. nemzetközi EAJS (European Association of Japanese Studies) konferencia<sup>9</sup> egy külön kerekasztal-beszélgetést szentelt e témának – vagyis a „japanológia” korszerű értelmezésének.

Vannak másrészt olyanok, akik kiválóan beszélik a japán nyelvet, de attól még nem biztos, hogy japán szakértők.

Meggyőződésünk, hogy mint ahogy „a szem a lélek tükré”, úgy elmondható az is, hogy a *nyelv a kultúra tükré*. Lehet a japán kultúra iránt érdeklődni, sőt még művelni is nyelvtudás híján, de az igazi mélységekig lehatolni csak a nyelv ismerete révén lehetséges.

A nyelv iránti érdeklődés felkeltésének egyik módja, ha a kultúrával megfertőzzük az érdeklődőket. A kulturálisan beoltott emberekben viszont előbb-utóbb feltámad az igény ismereteik elmélyítésére, és ekkor lép be a nyelvvel való megismerkedés szándéka.

A kultúrában és a nyelvben is a megismerési folyamat kísértetiesen hasonló és több fázisban zajlik. Mi teszi vonzóvá bármelyiket is? A hasonlóságok és a különbségek.

A magyar és a japán nyelvet számos nyelvi hasonlóság köti össze. Egzotikussá a köztük lévő különbségek teszik őket. Az egyik magyar ember azért tanul japánul, mert az annyira hasonlít a magyarra. A másik meg azért, mert felfedezi a sok hasonlóság mellett a különbözőséget, aminek a megismerése izgalmas szellemi kaland számára.



## Melléklet

### **A KELETI FÜZETEK** sorozat eddig megjelent kötetei *Sorozatszerkesztő: Hidasi Judit* Kiadja a Külkereskedelmi Főiskola

1. Székács Anna: Hangarii Jijo (1990)  
(Magyar országismeret japán nyelven)
  2. Osváth Gábor: Koreai hangok és betűk (1990)
  3. Nyárády Gáborné:  
Chen Rongsheng: Bevezetés a kínai üzleti nyelvbe (1991)
  4. Osváth Gábor: Külgazdasági olvasókönyv koreai nyelven (1991)
  5. Hidasi Judit: Japán nyelvkönyv kezdőknek (1991; 1996)
  6. Hidasi Judit: Magyar-japán külgazdasági kifejezés-  
és szógyűjtemény (1993)
  7. Faludi Péter: Korea története I. (Az ókortól, 1945-ig) (1993)
  8. Nyárády Gáborné: Külgazdasági sajtószemle kínai nyelven (1993)
  9. Hidasi Judit: Japán-magyar külgazdasági kifejezés-  
és szógyűjtemény (1993)
  10. Osváth Gábor: Magyar-koreai igei vonzatszótár (1993)
  11. Koós Péter: Japán jelszótár (1994)
  12. Kondo Masanori-Sato  
Noriko-Székács Anna: Kanji gyűjtemény kezdőknek (1993)
  13. Bányai-Kondo-Nagy-Cho: Japán-magyar kisszótár (1995)
  14. Okutsu Keiichiro (ford.) Bevezetés a japán nyelvtanba (1995)
  15. Osváth Gábor: Koreai nyelv alapfokon I. (1995)
  16. Tanaka Akio (ford.): Bevezetés a japán szókészletbe (1995)
  17. Fendler Károly: Korea története II. (1945-től napjainkig) (1996)
  18. Osváth Gábor: Koreai nyelv alapfokon II. (1996)
  19. Park-Hidasi-Osváth-Szigeti: Magyar-koreai társalgási zsebkönyv (1997)
  20. Hidasi Judit (szerk.) Oe Kenzaburo Budapesten (1997)
  21. Németh Pál: Szöveggyűjtemény az arab nyelv oktatásához (1998)
- Előkészületben:**
22. Nyárády-Móhr: Kínai nyelv gyakorlati nyelvtana
  23. Tálás Barna: Kína gazdasági fejlődése a XX. század utolsó  
dekádjában
  24. Sato Noriko: Japán társalgás

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> A japánt anyanyelvként beszélő iskolásoknak az elemi iskola hat osztályában 1532 órára van szükségük az írásképesség alsó határát jelentő mintegy 1000 kínai írásjegy elsajátításához. – Hayashi Ooki: *Moji wo kaku, Nihongo kyōiku*, 1979/3, pp. 1–11.
- <sup>2</sup> Nem véletlen, hogy az amerikai kormánytisztviselők számára szervezett nyelvtanfolyamokon az „egyes” nehézségi fokozatba sorolt francia vagy spanyol nyelvre 750 tanórát írnak elő a „limited working proficiency” szint eléréséhez, míg a „négyes” nehézségi fokúnak minősített (ún. „killer languages” kategóriát jelentő) japán esetében ugyanehhez 1410 órát biztosítanak. – Jay Rubin: *Gone Fishin’*, Kodansha, Tokyo, 1992, p. 19.
- <sup>3</sup> Roy Andrew Miller: *Japan’s Modern Myth*, Weatherhill, 1982.
- <sup>4</sup> 1995-ben a külföldön japánul tanuló diákok száma 165 257 volt. Ez az 1987-es mutató háromszorososa (*Newsweek*, 1996 június).
- <sup>5</sup> Genenz, Kay J. (1987) : *Japanisch als Fremdsprache. Quantitative und qualitative Faktoren der Sprachvermittlung in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Kay J. Genenz és Roland Schneider (szerk.): *I. Kolloquium Japanisch-Unterricht Berlin 1986*. Düsseldorf: Fachverband Japanisch als Fremdsprache, pp. 147–160.
- <sup>6</sup> Kontaktus-tartást jelző nyelvi eszköz: partikula, fordulat.
- <sup>7</sup> Magyarban valaki az anyjáról szólhat úgy is, hogy „az édesanyám”, míg a japánban a saját anyjáról beszélve csak alázatos stílusban illik szólni: a *haha* = („anyám”) a használatos. Más anyjáról szólva viszont a tiszteleti *okasan* alak alkalmazandó. Ugyanekkor ez az alak használatos akkor is, ha a gyerek szólítja édesanyját, hiszen ebben a sziccutációban a „relatív” szemlélet udvarias alakot kíván meg.
- <sup>8</sup> Lásd a mellékletet!
- <sup>9</sup> Vö. *Nyelvinfő*: 5. éfv. 4. sz.(1997/október), p. 25.  
*Távol-Kelet*: 3. évf. (1997/október), p. 7.  
*Keleti Füzetek*: Oe Kenzaburo Budapesten, KKF, Bp. 1997.

# Idegen nyelvi tantervek és a NAT

## A nyelvoktatás céljainak változásai a tantervek tükrében

A hazai közoktatás az élő idegen nyelvek esetében mindig is kettős beállítottságú volt: részben a köznapi életben használható *gyakorlati nyelvtudást* kívánta a tanulóknak biztosítani, másrészt meghatározott *értékrendszer közvetítése* is alapvető célkitűzése volt. Az 1930-as évek tanterve ezt a következőképpen fogalmazta meg:

- a) újabb német írók műveinek biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése és ennek alapján tájékozottság a német szellemi élet ismeretében;
- b) gyakorlottság a német nyelvnek írásbeli és szóbeli használatában.<sup>1</sup>

A sorrend mutatja, hogy ekkor még az akadémikusan meghatározott irodalmi értékek közvetítése élvezett prioritást, de ugyanakkor hangsúlyozta a gyakorlati nyelvtudás hasznosságát is.

Az 1978-as tantervi reform keretében készült tantervből azonban már eltűnt a klasszikus érték közvetítés igénye, ami egyrészt abból adódik, hogy a német nyelv az orosz mögött a második helyre szorult vissza, ami egyben rendkívül alacsony óraszámot jelentett, másrészt az értékfelfogás is megváltozott: a szocialista embertípus közlebről meg nem határozott nevelési célját említi a tanterv. Ez az értékrend nem igazán integrálódott a hazai oktatásba, így *a gyakorlatban hasznosítható minimális nyelvtudás* vált a nyelvoktatás alapvető céljává: „...nyújtson a tanulóknak alapszintű nyelvi ismereteket, fejlessze készségeiket; a második idegen nyelv kötelező szakaszának lezárása után ezt fejlessze a fakultatív órakeretben vagy önállóan átfogó alapszintű nyelvtudássá;...”<sup>2</sup>

Az persze itt nem derül ki, hogy mit takar az „alapszintű nyelvi ismeretek”, illetve az „átfogó alapszintű nyelvtudás”. A gyakorlati nyelvhasználat elsajátítását az úgynevezett kommunikatív-gyakorlati készségek fejlesztése révén kívánta a tanterv elérni, ezt tartotta a szaktanári munka legfontosabb feladatának. A célok indokaként a tanterv szerzője a következőket írta: „Tanulóinknak ... bőven van alkalmuk, hogy a német nyelvet a szóbeli kommunikáció eszközeként használják és gyakorolják.”<sup>3</sup> A nyelvet

---

Az itt közölt cikk a Szombathelyen 1998 áprilisában megrendezett VIII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásának folyóiratunk számára bővebben kifejtett változata. (A szerk.)

mint a kommunikáció eszközt írott és beszélt nyelv kategóriáira bontotta, ezen belül pedig a beszélt nyelv elsajátíttatásának fontosságát hangsúlyozta. „A tanterv több helyen utal a köznyelvre, s ezen azt a beszélt nyelvet érti, mely nem mutat fel lényeges tájnyelvi, rétegnyelvi, szaknyelvi vagy egyéni sajátosságokat.”<sup>4</sup> Ezt a köznyelvet azonban mégis a grammatikai normarendszert követő „tannyelv” beiktatása mellett kell szerinte közvetíteni. „Bár a ,tannyelvet’ nagyon sokszor bírálják, főként azért, mert a köznyelv nyelvtani, lexikai, stilisztikai normáinak nem felel meg, vagy nem felel meg a szituációnak, sokszor akaratlan humor forrása, nyelvidaktikai megfontolásokból mégsem mondhatunk le róla.”<sup>5</sup>

A NAT szintén „a mindennapi életben használható gyakorlati nyelvtudás” elsajátítását várja el a tanulóktól. Hogy e mögött a kifejezés mögött *a kommunikatív kompetenciát* kell(ene) érteni és az mit is jelent, az csak egy másodlagos dokumentumból derül ki.<sup>6</sup> A NAT a kommunikatív kompetenciát mint az élő idegen nyelvek oktatásának alapvető célját sajnálatos módon nem említi meg.

*A kommunikatív kompetencia* mint a nyelvoktatás fő célja *a nyelvhasználat, azaz a beszédértés, beszéd, olvasás és írás során valósul meg*. A négy kommunikatív készség alkalmazásához a nyelvhasználónak rendelkeznie kell megfelelő mennyiségű szókinccsel és ismernie kell a nyelv struktúráját. A tantervek ezek szintjét, tartalmát követelményrendszerben írják le. Hogy ezeket miképp fogalmazzák meg, az egyben visszatükrözi a nyelvoktatásról vallott aktuális felfogást.

Medgyes Péter a nyelvoktatás alapvető kategóriáinak szembeállításával mutatta be, hogy a nyelvtanításról és nyelvtanulásról vallott felfogás, a nyelvtanra, a nyelv formális elemeire összpontosító, illetve a kommunikatív szemléletű, a nyelvhasználatra figyelő tanári magatartás között nemcsak elméletileg, de a gyakorlati oktatásban is megfigyelhető különbségek vannak.

## **A formális és a kommunikatív szemlélet kategóriái**

### **Grammatikai kategóriák**

nyelvtani kompetencia  
grammatikai helyesség  
nyelvtanhasználat  
grammatikai jelentés  
szignifikáció  
lokúció  
nyelvi formák  
mondat  
kohézió  
szöveg  
közlés

### **Kommunikatív kategóriák**

kommunikatív kompetencia  
szituatív helyesség  
nyelvhasználat  
szociokulturális jelentés  
érték  
illokúció  
beszédszándékok  
megnyilatkozás  
koherencia  
diskurzus  
interakció

(Medgyes, 1995: 38.)

A tanterv mint a nyelvoktatás alapvető dokumentuma és a hazai nyelvoktatás tükörképe tartalmazza a nyelvről és a nyelvoktatásról vallott felfogásokat, függetlenül attól, hogy azt mennyire közvetlenül vagy közvetve fogalmazza meg. A következőkben azt szeretném megvizsgálni, hogy mi jellemzi általában az idegen nyelvi tanterveket és azokat a tanterveket, amelyek a NAT-ot közvetlenül megelőzték.

## Az idegen nyelvi tantervek típusai

Az idegen nyelvi tanterveket különböző szempontok szerint csoportosíthatjuk, aszerint, hogy milyen vezérelveket követünk. Ha azonban ezeket a különböző típusokba sorolt tanterveket egybevetjük, akkor számos közös vonást fedezhetünk fel a rendszerezésekben, csak az elnevezés eltérő. Az egyik nagy csoportosítás a nevelési célokat állítja középpontba és azt vizsgálja, hogy az oktatás során milyen értékrendszert kell közvetíteni, míg a másik tantárgyi típus rendező elve a tantárgyról, azaz az idegen nyelvről és annak szerepéről vallott alapvető felfogás.

## Értékrendszer-központú nyelvi tantervek

### 1) Klasszikus humanizmus

- \* intellektuális képességek fejlesztése (elitképzés)
- \* középpontban az oktatás tartalma

a nyelv strukturális elemzése

kultúrát közvetítő irodalmi szövegek

- \* tervezés felülről lefelé

- \* tanulás célja: a tanultak alkalmazása új kontextusban

### 2) Rekonstrukcionizmus

- \* a társadalom megváltoztatható a nevelés által (tömegképzés)

- \* középpontban a tanuló szükségletei: szituációk,  
funkciók,  
fogalmak,  
témák stb.

- \* tervezés szükségletelemzés alapján

- \* tanulás célja: képesség más nyelvközösség tagjaival való kommunikálásra

### 3) Progresszivizmus

- \* a tanuló személyiségének fejlesztése

- \* középpontban a tanuló és a tanulási folyamat (módszer) áll

- \* tervezés a tanulóval együtt történik

- \* tanulás célja maga a folyamat

(Tóth Pál: 1990, 28–29)

Az értékrendszer-központú tantervek aszerint csoportosíthatók, hogy milyen értékfelfogást közvetítenek. A klasszikus humanista tantervi felfogás az ún. klasszikus értékeket kívánja közvetíteni. Ezek legfőbb eleme az intellektuális képességek fejlesztése, ami a korábban létrehozott kulturális értékek ismeretében és tiszteletében jelenik meg,

és amihez elsősorban az elemzőkészséget kell fejleszteni. Az elemzés készségének fejlesztése mind a nyelvi struktúrák tudatos felismerésével, mind német nyelvű irodalmi művek beható tanulmányozásával érhető el. Ebben a rendszerben a tanterv készítői, illetve készítettői határozzák meg, melyek azok a kulturális értékek, amiket a tanulónak ismernie illik. Ezt a felfogást jól tükrözi az 1930-as évek tanterve. Az irodalmi értékek közvetítése szoros kapcsolatban áll a nyelv formaorientált tanításával. „A német nyelv éppen komplikáltsága, ragozási rendszereinek kiépítettsége miatt a görög és latin után legjobb alkalmat ad bizonyos logikai iskolázottság megszerzésére és leggyümölcsözőbb összehasonlításokra nyújt alkalmat anyanyelvünk és az indogermán nyelvek szerkezete között. ... Irodalma pedig olyan értékeket mutathat föl, amelyek legalábbis egy szintájra állítják a többi nagy nyugati népekével, viszont... a középeurópai lelki beállítottság miatt szellemben, gondolkodásban közelebb áll hozzánk, mint a többiek.”<sup>77</sup>

A tantervek egy másik lehetséges osztályozási kritériuma abból indul ki, hogy miképp fogalmazza meg a nyelvtudás fogalmát és miben látja a nyelvtanulás eredményességének biztosítását. A nyelvtudást lehet úgy is értelmezni, hogy az bizonyos szabályok és jelentések ismeretének kellő helyen való megfelelő alkalmazását jelenti, de úgy is, hogy az önálló nyelvhasználat képességét egy állandó folyamatban látja, ahol a tanár szerepe abban áll, hogy e tanulási folyamatokat elősegítse.

A Breen-féle paradigma két tantervcsoportot különböztet meg: a kimenetszabályozó és a folyamatközpontú tantervet. Ezek újból két csoportra oszthatók. A kimenet-szabályozó tantervek két altípusa a formális és a funkcionális tanterv. Az előbbi a nyelvi formák korrekt használatát helyezi a középpontba, ezért ebben az esetben tulajdonképpen a nyelvi kompetencia kialakítása történik, míg a második a beszélő kommunikációs szándékaira épül, így a szituatíven adekvát kommunikatív performancia fejlesztése a cél. A folyamatközpontú tanterveknek nincs hagyománya hazánkban, legalábbis ami a német nyelv oktatását illeti. Ezek elsősorban a tanuló egyéni képességeinek fejlesztését tűzik ki célul.

#### Breen-féle paradigma

KIMENETSZABÁLYOZÓ TANTERV	FOLYAMATKÖZPONTÚ TANTERV
a nyelvtudást a folyamat végén elérendő célokban definiálja: output-szabályozás	a nyelvtudás megszerzésének folyamatát tervezi
<b>1) Formális tanterv</b> (formal syllabus) cél: a nyelvi kód korrekt elsajátítása nyelvtudás=a nyelvhasználat képessége (recepció → produkció) grammatikai kategóriák: a nyelv rendszerszerű, szabályokon alapuló természetű nyelvi kompetencia	<b>1) Feladat-tanterv</b> kommunikatív kompetencia kialakítása megfelelő feladatsorok megoldása révén a tanuló „belső tanterve” működik: differenciált oktatás változata: projektum-tanterv
<b>2) Funkcionális tanterv</b> (functional syllabus) nyelvtudás=beszédaktusok szituatíve adekvát használata kommunikatív kategóriák kommunikációs szándékok progressziója gyakoriság alapján kommunikatív performancia (teljesítőképeség)	<b>2) Folyamat-tanterv</b> a tanulócsoportban folyó munka terve tanterv=döntéselőkészítés

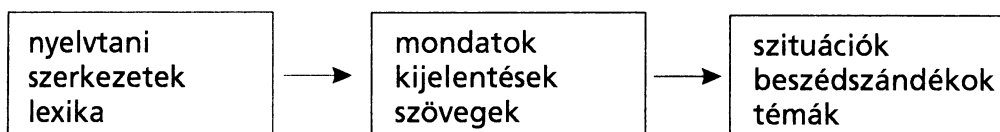
Edmondson és House a nyelvi tanterveket szintén két nagy csoportra osztja: A) nyelvészeti alapú tantervekre és B) tanulóközpontú tantervekre.

A nyelvészeti alapú tantervek újabb három csoportra bonthatók: formális tantervek, ahol a nyelvtani progresszió vezet el a kommunikációs szándékok megvalósításához; a funkcionális tanterv lineáris modellje, ahol a kommunikációs szándékoktól kiindulva jutunk el a nyelvi struktúrákhoz; végül a funkcionális tanterv párhuzamos modellje, ahol a kiindulópont tulajdonképpen bárhol lehet, akár a kommunikációs szándék, akár a szituáció vagy a szerep, a téma; az adott helyzetben lehet eldönteni, hogy mi mire épül.

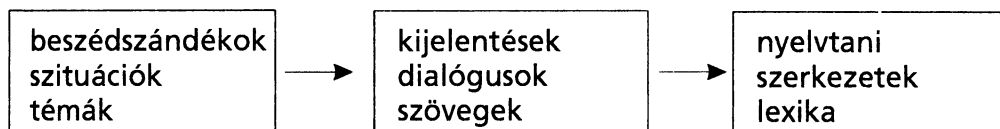
## Nyelvészeti alapú és tanulóközpontú tantervek

### A) NYELVÉSZETI ELMÉLETEN ALAPULÓ TANTERVEK

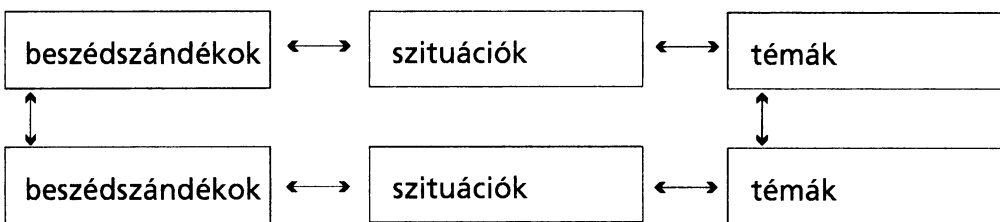
A.1. *Formális (grammatikai) tanterv*: a nyelvtani progresszióból kiindulva, mondatok és szövegeken vezet el az út a kommunikatív tanulási célokhoz:



A.2. *Funkcionális tanterv: a lineáris modell* a nyelvhasználó szükségleteiből indul ki a beszédszándékok, szituációk, témák kapcsán, ezeket jeleníti meg szövegekben, majd eljut a szükséges nyelvtani szerkezetekhez:



A.3. *Funkcionális tanterv: a párhuzamos modell* esetében a tanítás programja szinte bárhol elindítható, ez együtt mozgatja a nyelvoktatás többi elemét:



(vö. Edmondson/House, 1993: 281-293)

A szerzők ezzel szembeállítják a tanulóközpontú nyelvi tanterveket, melyeknek egyik fajtája a feladatközpontú tanterv, tehát az oktatás középpontjában az áll, hogy a tanulót mire kell képessé tenni, míg a másik a folyamatközpontú tanterv, amelynek középpontjában a tanulási folyamat áll. Ez utóbbi fajta tanterv csak nagy pedagógiai, pszichológiai és pszicholingvisztikai felkészültséggel valósítható meg, amire a tanárképzés során nem készítenek fel.

## B) TANULÓKÖZPONTÚ TANTERVEK

B.1. *Feladatközpontú*: mit kell a tanulónak tennie, cselekednie az idegen nyelvvel?

B.2. *Folyamatközpontú*: hogyan zajlik le a leghatékonyabban a tanulási folyamat?

(vö. Edmondson/House, 1993: 281-293)

A tantervek osztályozása az egyszerű kategorizáláson túl nemcsak az egész iskolarendszer nyelvpolitikai felfogását tükrözi, hanem megmutatja azt a hatást, amit a tantervek a tanítás folyamatára gyakorolhatnak. Attól függően, hogy mit állít a tanterv az oktatás középpontjába, változik a progresszió jellege, a felhasznált nyelvi szöveganyag, a gyakorlatok fajtái és a hibáról, illetve hibajavításról alkotott felfogás.<sup>8</sup> A legjellemzőbb eltéréseket Uwe Multhaup a következőképpen foglalta össze:

### Különböző típusú idegen nyelvi tantervek összehasonlítása

<i>Formális tanterv</i>	<i>Formális-szituatív tanterv</i>	<i>Funkcionális-fogalmi tanterv</i>	<i>Projektterv</i>
középpontban a korrektségi nyelvi formák	középpontban az ún. mindennapi szituációk és azok a nyelvi formák, amik ezekben szükségesek	középpontban a beszéd-szándékok és az azokhoz szükséges nyelvi formák	középpontban a feladatok, a cselekvés és átélés
strukturális-formai ciklikus progresszió, ami az egyszerűtől a komplex nyelvi formákhoz vezet	a strukturális progressziót kiegészíti egy, a mindennapi szituációkhoz és témákhoz igazodó tananyagválasztás	a progressziót a lehetséges, illetve várhatóan szükséges beszéd-szándékok és az azokhoz szükséges nyelvi formák szabják meg	a progresszió a kiválasztott témák és feladatok függvénye
a nyelvi tananyagot leegyszerűsíti formai kategóriákra	a szituáció kontextusának megfelelő dialógusok	autentikus szövegek használata és a tanuló „valódi” nyelvi reakciói	feladatra irányuló nyelvi cselekvés, valódi kommunikáció
a gyakorlatok a korrektségi nyelvi formákra irányulnak, sokszor elszigetelt és nem összefüggő mondatokban	korrektségi nyelvi formák gyakorlása imitáció és szerepjátékok segítségével	tartalomra és formára egyaránt vonatkozó gyakorlatok kombinációja; szerepjátékok és szituációk	közelségi szándékok megtalálása és kipróbálása
a hibát a formai korrektség elleni vétségnek tekintik, amit azonnal javítani kell	minden hibát azonnal javítani kell	a grammatikai helyesség elleni vétségek kevésbé fontosak, mint a kommunikatíván sikeres közlés	a grammatikai helyesség alárendelt szerepet játszik

(Multhaup, 1995: 49)

## A NAT „Élő idegen nyelv” műveltségi terület céljai, tartalmi és követelményei

A Nemzeti Alaptanterv a magyar közoktatásnak az 1993. évi LXXIX. törvény, valamint annak 1995-ben módosított alapdokumentuma. Ez a dokumentum a 12 évfolyamos közoktatáson belül a kötelezően előírt tíz évfolyam oktató-nevelő programját kívánja szabályozni. A NAT a német szakirodalom szerint leginkább curriculumnak nevezhető.<sup>9</sup> A curriculum ugyanis eszerint az értelmezés szerint egy olyan, a tanítás és tanulás



folyamatát nagy vonalakban meghatározó oktatási program, amely az egész iskolai oktatás folyamatát írja le a kiindulási ponttól a célok eléréséig; képzési céljai társadalmi konszenzuson (!), döntései pedig nyilvánosan megvitatott és elfogadott kritériumokon nyugszanak.

A NAT leszögezi, hogy a benne foglaltak általában az élő idegen nyelvek tanítására vonatkoznak. A helyi tantervek feladata lesz ezeket az általános elveket a konkrét idegen nyelvre vonatkoztatni. Ez sok szabadságot ad a nyelvtanárnak, egyben azonban olyan felkészültséget is feltételez, ami a mai hazai közoktatásban aligha van jelen.

A NAT szerkezetéből megállapítható, hogy *e műveltségi terület tanterve alapvetően kimenetszabályozású funkcionális/fogalmi kritériumok alapján készült*. Mintaképp az olyan – az Europa Tanács által készített – külföldi tantervi, illetve nyelvoktatási dokumentumok állhattak, mint a Kontaktschwelle DaF, amely a nyelvoktatás tartalmait ehhez hasonló – bár némely ponton (pl. a nyelvten vonatkozásában) eltérő – felfogásban fogalmazta meg.

A NAT programjában egyszerre próbál megfelelni az európai elvárásoknak és a hazai oktatási hagyományoknak, ebből a kettősségből egy felemás és sokszor önmagának ellentmondó alapidokumentum született. Az ellentmondások különösen az Élő idegen nyelv műveltségi területre vonatkozóan szembeötlőek.

## **A NAT „Élő idegen nyelv” műveltségi terület kritikája**

Az első jelentős problémát mindjárt az okozza, hogy mikorra teszi az első idegen nyelv bevezetését az iskolai oktatásban. Látszólagos szabadságot biztosítva az iskoláknak a NAT *csak a kezdés lehető legkésőbbi időpontját jelöli meg* az ötödik évfolyamban. Az iskolai működés szabályzórendszeréből adódóan azonban, mivel a NAT a korábbi évfolyamokra nem biztosít órakeretet, ezzel visszaveti az eddig elért eredményeket és megszünteti a korai nyelvtanulást. A nyelvtanulás viszonylag korai kezdésének fontosságát a szakirodalom mára egyértelműen igazolta, de mivel nincs erre órakeret, az iskolák sorra lemondanak erről a lehetőségről.

A másik ellentmondásos dolog az, hogy a későbbiekben a NAT *kizárólag egy idegen nyelv oktatására biztosít (nagyon alacsony) óraszámot*. Ezzel is több kárt okoz, mint használ. Az egyik nagy baj az, hogy a második idegen nyelv – legyen az a latin, vagy egy másik élő idegen nyelv – oktatására egyáltalán nem gondol, meg sem említi, így annak órakerete sincs, tehát más iskolai tantárgyak kárára lehet csak az óraszámot kigazdálkodni. De az egy élő idegen nyelv esetében is nagyon kétséges a hat évre kis (átlagosan 2,5 óra/hét) óraszámban elnyújtott nyelvtanulás eredményessége, és az utolsó két évben az érettségire nem nagyon lehet az addig fölgyülemllett hiányokat rendbe tenni. Hazánkban „... mintegy művi úton folyik az idegennyelv-használók produkálása. Nyilvánvaló, hogy ez alig-alig lehetséges a kötelező (ingyenes) állami iskolázás kereteiben az átlagos iskolákban szokásos minimális (heti 2-3 órás) órásmokkal.”<sup>10</sup> Ezzel a kis órakerettel nem lehet azt sem biztosítani, hogy a tanulók az egyszer korábban már megkezdett nyelvtanulásukat iskolatípusváltáskor tovább folytathassák. Többnyire előlről kezdik az egészet vagy egy másik nyelvnek rugaszkodnak neki. Pedig „meg kellene keresni annak a módját, hogy az egyszer megszerzett nyelvtudás hogyan lehet a tanuló számára az iskolai előrehaladásban is előny.”<sup>11</sup>

Az általános fejlesztési követelmények inkább az elérendő célokat fogalmazzák meg globálisan. Ezek átfogják az oktatás hármass célrendszerét:

- a) *pragmatikus célok*: célnyelvi készségek kialakítása és fejlesztése,  
 b) *kognitív célok*: ismeretek az adott idegen nyelvről és a célország(ok) kultúrájáról,  
 c) *emocionális célok*: személyiségfejlesztés, nyitottság, tolerancia.

Azonban az így megfogalmazottakat aligha lehet követelményként megkövívanni a tanulóktól.

A követelmények alapján két részre bonthatók: a) tananyag, valamint b) a fejlesztési követelmények.

A NAT folyamatosan írja le az egyes fejlesztési követelményeket, mondván, ezt nem lehet táblázatos formában ábrázolni. Ezzel sajnos az uralkodó lineáris gondolatmenetet erősíti és nem ad kellő áttekintést arról, hogy az egyes készségek és nyelvi ismeretek milyen fejlődési utat tesznek meg. Ilyen módon a tömören leírt érettségi követelményrendszer ijedséget okozhat a gyakorló nyelvtanárok körében. Pedig ha van kellő áttekintésük az egyes fejlesztési követelményekről, akkor az érettségi elvárásai nem lehetnek irreálisak – feltéve, hogy az oktatás feltételei ehhez adottak (óra-szám!).

## **A tananyag**

A *beszédszándékok* felsorolása helyes és alapján véve reális, bár többnyire információ-, illetve adatközpontú, kisebb súllyal szerepel az érzelmi oldal, jóllehet ez sokszor erősebb közlési szándékként nyilvánul meg a fiataloknál. Az ifjúsági nyelvi szintet azonban még csak meg sem említi. Így nem valószínű, hogy a helyi tantervet készítő tanárnak ez eszébe fog jutni.

A *fogalomkörök* már önmagában problémát okoznak a legtöbb német szakos nyelvtanárnak: nem tudnak vele mit kezdeni. Német megfelelője, a „Verständigungsbereich” is csak a *Deutsch aktiv Neu* című tananyag elterjedésével vált ismertté. Pedig csak annyi történt, hogy a nyelvészeti felosztás helyett pragmatikus kategóriákat vezettek be: a tananyag meg akarja mutatni, mely funkciókat milyen nyelvtani szerkezetekkel lehet kifejezni. Ezen a téren is nagyon hasznos lett volna nyelvenként legalább ajánlásokat kidolgozni, hogy a helyi tantervek ne újból a rendszerező német nyelvtant írják le tantervként (mint ahogy erre az utóbbi időben volt már példa). A német nyelvtan fogalomkörök szerinti leírása azért is szükséges lenne, hogy jobban ki lehessen mutatni, melyek azok a nyelvtani szerkezetek, amelyeket csak érteni kell, és melyeket kell használni tudni.

Jogos kritika elsősorban a *témákat* illetheti. Ez főleg abból adódik, hogy a mintául szolgáló Európa Tanács-i dokumentumok a felnőtt nyelvhasználó igényeiből indulnak ki és nem veszik figyelembe a nyelvtanulók korosztályi sajátosságait. Ez különösen szembeötlő az érettségi általános követelményeinél, ahol a felnőtt munkavállaló, illetve magánemberként az utazó, a turista kommunikációs szándékait várják el. Ezek azonban az érettségiző fiatal élettapasztalatából többnyire hiányoznak (pl. munkavállalás). Az *országismeret* területén az érettségi általános követelményeiben leírt elvárások pedig valószínűleg azért nem harmonizálnak a NAT témaköreivel, mert ez utóbbiban csak globálisan jelenik meg, a témaköröknél alig.

A NAT az iskolai oktatás egészére érvényes közös követelményeket az élő idegen nyelvek esetében a részletes követelményeken belül a témaköröknél tünteti föl. A kis szimbólumok mutatják, melyik témakörnél lehet e közös témákat érvényre juttatni (pl. hon- és népismeret, kapcsolódás Európához, környezeti nevelés stb.) Fölöttébb meg-

döböntő azonban, hogy sehol sem szerepel az élő idegen nyelv keretében a „tanulás” és – ami még furcsább – a „kommunikációs kultúra”,<sup>12</sup> illetve ez utóbbi jelet csupán a 10. évfolyam „tananyag” fejezetcíme előtt szerepeltetik.<sup>13</sup>

## **Fejlesztési követelmények**

### **Beszédértés**

A beszédértés számszerűen legtöbb követelményét a 6. évfolyam tartalmazza, a többi NAT-szintre ez csökkenő tendenciát mutat. Ez azt a benyomást keltheti, hogy a felsőbb évfolyamokon ezt a készséget már kevésbé kell fejleszteni. Feltűnő még, hogy a tanterv a követelményekben az egyszerű közlések megértését hangsúlyozza, ez ugyanis több pontban is előfordul (6. évf. 1, 2, 4; 8. évf. 1). Az viszont egyszer sem szerepel, hogy milyen szövegtípusokat kellene a tanulónak hallás után megérteni. Ugyanúgy hiányzik az is, hogy a szövegek autentikusak legyenek-e. Bár utal a követelmény arra, hogy a tanuló legyen képes a szövegösszefüggésből egyes részleteket felismerni, de nem tematizálja az értési technikák fejlesztését; pedig épp a globális és szelektív értésre való felkészítés lenne különösen fontos. Mivel azonban az eddigi követelményrendszerből – így a jelenlegi érettségiből is – hiányzik a hallás utáni értés feladata, e készség fejlesztésére eddig kevesebb gondot fordítottak. Számos iskolában hiányoznak még mindig az ehhez szükséges eszközök. Az alpműveltségi vizsga előkészületei során végzett felmérésből kiderül, hogy „... országosan a beszédértés külön mérésének objektív akadályja, hogy a megkérdezettek 39%-a szerint iskoláinkban a hallás utáni szövegértést mérő teszt megvalósításának technikai és akusztikus körülményei nem biztosítottak.”<sup>14</sup>

### **Beszédképesség**

A beszédképesség fejlesztési követelményei a leghosszabbak a NAT-ban. Talán ezzel is hangsúlyozni kívánták a beszédképesség fontosságát. Ha azonban alaposabban szemügyre vesszük a leírt követelményeket, úgy kiderül, hogy sokszor majdnem ugyanazt írják le (pl. 6. évf. 3., 4. és 5. pont). A hosszú lista komoly elvárásokat sejtet, de a 10. évf. végén megjelenő minimális követelmény romba dönti ezeket: elég, ha a tanuló úgy-ahogy meg tudja magát értetni, mindezt hat éven át tartó tanulás után.<sup>15</sup> Ha figyelembe vesszük, hogy ráadásul az alpműveltségi vizsgán az elégséges osztályzat-hoz mindössze a minimális követelmény 70%-át kell teljesíteni (!),<sup>16</sup> akkor a hosszan leírt követelménysor nem sokat ér.

### **Olvasásértés**

Az olvasott szöveg értése esetében a NAT-szintek leírása szerény, annál terjedelmesebb az általános érettségi követelménye. A NAT az olvasás technikáját is ebbe a kategóriába veszi: az írott szöveg hangos felolvasása helyes kiejtéssel az idegen nyelvi fonéma- és grafémarendszer összekapcsolását gyakorolja és fejleszti, de az nem egyenlő a szövegértéssel. A „néma olvasás készsége” anakronisztikus elnevezés. Az olvasó – akár anyanyelvi akár idegen nyelvű szöveget olvas – saját maga számára többnyire nem olvas hangosan, belső hallása, szövegfeldolgozási technikái ezt nem teszik szükségessé.

Hasonlóan, mint a a hallott szöveg értésénél, itt sem jelenik meg explicit módon az egyes olvasási stratégiák követelménye, csupán utalást találunk a szelektív értés technikájára. Négy év nyelvtanulás végén, a 8. évfolyam követelményeinél jelenik csak

meg az autentikus szövegekkel való ismerkedés követelménye. Ez negatívan befolyásolhatja mind a tanítást mind a tankönyvírókat, pedig fontos lenne, hogy a tanulók minél korábban találkozzanak nyelvi és életkori szintjüknek megfelelő autentikus szövegekkel. A követelményben nem található utalás arra, hogy a tanuló milyen szövegfajták feldolgozására legyen képes. Csupán a 10. évfolyamban említ néhány irodalmi műfajt („könnyebb vers, novella”). Arról azonban sehol sem szól a NAT, hogy az irodalmi szövegek milyen szerepet játszhatnak a tanulók nyelvi fejlődésében. A legutolsó követelmény, miszerint „kívánatos, hogy minél több tanulóban ébredjen fel az idegen nyelven való olvasás igénye”,<sup>17</sup> nem mérhető, nem értékelhető, így csak egy szép cél marad. Ezt a készséget az oktatásban tudatosabban kellene fejleszteni, hiszen „mint ismeretes, a hatvanas években az IEA keretében történt felmérésben a magyarok elég rosszul szerepeltek. Elsősorban az idegen nyelv megértésében akadtak problémák.”<sup>18</sup>

### **Íráskészség**

Ez a fejezet teljesen összekeveri az írás technikájának elsajátítását, az írást mint a többi nyelvi készség és kompetencia fejlesztésének eszközét és az írást mint célkészséget, amikor a tanuló írott szöveget alkot. Segítség lett volna a tanárok számára, ha nemcsak szintenként, hanem funkcióként is tagolja az elvárásokat:

- a) mit kell tudni az adott szinten az írás mint *technika*,
- b) az írás mint a többi nyelvi kifejező elem megtanulását segítő *eszköz*, valamint
- c) az írás mint *önálló készség* terén.

Ez utóbbinál meg kell nevezni, hogy a tanuló milyen szövegfajtákat tudjon létrehozni. Az írott szövegfajták közül csak keveset és nagyon szokványost nevez meg: fogalmazás, levél és önéletrajz. Az persze kérdés, miért várják el egy tanulótól a 10. évfolyamon, hogy állásvállalás ügyében levelet tudjon írni idegen nyelven, ha a beszéd-készség terén elegendő, ha épp csak megértetni képes magát.

Alapvető tévedésnek tartom, hogy a 10. évfolyam végén a tanulónak szakmai jellegű szövegeket kelljen fordítania, még akkor is, ha szakközépiszkoláról van szó. Ugyanígy nem tartom az íráskészség részének a „nyelvtani ismeretek pontosítására szolgáló mondatmodellek” célnyelvre történő fordítását.<sup>19</sup> Ha nem állhat a tanár személyes döntési szabadságában, hogy csinál-e ilyeneket, hanem ezt NAT-szinten kötelezően előírják, akkor ezt nem lett volna szabad ide tenni, hiszen a cél – mint ahogy ez benne áll – a nyelvtan gyakorlása.

### **Szókincs**

Szókincs tekintetében az elvárás meglehetősen reális, ha alapszintű nyelvtudást akarunk elérni a 10. évfolyam végére. Mindazonáltal még mindig uralkodó az a nézet, hogy a tanuló nagyobb aktív szókincssel rendelkezzen, mint passzívvál. Ez valószínűleg a követelményektől függetlenül nem így van, hiszen a tanulók eleve sok olyan lexikai ismeretet hoznak magukkal – többnyire nem tudatosan –, ami beépül(het) a tanulási folyamatba. Ha több globális és szelektív értési feladatot adunk, ha többször eltekintünk a totális értéstől, ha szemantizálási technikákat adunk a tanulónak, lényegesen nagyobb lehetne a passzív szókincs aránya.

### *Egyéb fejlesztési követelmények*

Ebben a részben kellene kifejtteni, hogy a nyelvtani szerkezetek terén mit kell a tanulónak kötelező jelleggel elsajátítania. Mivel azonban ez már nyelvspecifikus meghatározásokat kíván, a NAT nem ad kellő eligazítást, és a tanári szabadság (tudásszint, képzettség, igényesség stb.) körébe utalja, hogy tulajdonképpen mi legyen a követelmény. Ugyanez vonatkozik az országismeretre.

A követelmény megfogalmazásában külön problémát jelent, hogy deklarálja, a tanuló „tanári segítséggel ismerkedjen meg hasonlóság alapján a tananyagban előforduló nyelvtani szerkezetekkel”.<sup>20</sup> Ez nem segíti elő, hogy a tanárok széles körben elterjedten alkalmazzák az úgynevezett „felfedező nyelvtanulást” (entdeckendes Grammatiklernen), tehát a tanulók saját maguk jöjjenek rá a szabályszerűségekre.

A tizedik évfolyam követelményeinek leírása különösen problémás,<sup>21</sup> mivel megkülönbözteti a „gyenge” és „nem gyenge” tanulókat,<sup>22</sup> ami eleve ellentmond az egységes követelményrendszer elvárásainak. Azok a tanulók, akik „nem gyengék”, „szilárdítsák meg és mélyítsék el nyelvtani ismereteiket”, a gyengébbek számára azonban lehetnek olyan nyelvtani szerkezetek, amelyek csak a megértés szintjén számítanak követelménynek. Az anyanyelv és célnyelv közötti kontrasztivitás követelményszintű elvárása pedig – ha közvetetten is – tovább erősíti a fordított típusú nyelvtanítást.

Az országismeret egyetlen mondat erejéig fordul elő: „Ismerje meg a célnyelvi kultúra legalapvetőbb viselkedési szabályait.” Remélhetőleg ezt a tanulók folyamatosan ismerhetik meg, nem csupán a tanulási folyamat vége felé.

### *A tanári szabadság és a NAT*

A NAT sok szabadságot biztosít elméletileg a tanárnak, de az mégis kénytelen gúzsba kötve táncolni. A kommunikatív kompetencia kialakításával elő akarja segíteni, hogy hazánkban egyre többen tudjanak valóban legalább egy idegen nyelvet használni, de ehhez nem garantálja még a minimálisan szükséges feltételeket sem. Ha a NAT-hoz készült útmutatókat nem tanulmányozza át a NAT-ot alkalmazó tanár, akkor az általános megfogalmazások, hiányzó értelmezések miatt sok módszertani innovációs lehetőség vész el. A nyelvoktatás hatékonyságának emelése ott kezdődik, hogy biztosítani kell mindazokat a szakmai és anyagi feltételeket, amelyek ezt lehetővé teszik.

„A tanári szabadság nálunk lényegében a módszertani szabadsággal azonos. Ha a tantervi követelmények részletezettebbek, ez jelentősen növelheti a pedagógusok tudatosságát és szabadságát. A tanulók jogainak a szélesítése is egyik eszköze a tanári szabadság növelésének és erősítésének. Nélkülözhetetlen, hogy a pedagógusoknak nagyobb szakmai szabadsága legyen, de ennek érdekében szakmai, pedagógiai, metodikai segítséget kell adni a számukra. A szakmai szabadság nagyfokú fegyelmet kíván. A pedagógusképzés nem készít fel arra, hogy a nevelők élni tudjanak a szabadságukkal.”<sup>23</sup>

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> *Magyar Pedagógiai Lexikon*, 1936. II. köt. 354.
- <sup>2</sup> Kéri, 1978:217.
- <sup>3</sup> Kéri, 1980:14.
- <sup>4</sup> Kéri, 1980:15.
- <sup>5</sup> Kéri, 1980:17.
- <sup>6</sup> Horváth–Jilly–Szálkáné, 1997:13.
- <sup>7</sup> *Magyar Pedagógiai Lexikon*, 1936. II. köt. 354.
- <sup>8</sup> Vö. Petneki, 1996:100–101.
- <sup>9</sup> Vö. Pelz, 1977:14–15.
- <sup>10</sup> Szépe, 1997:10.
- <sup>11</sup> Szépe, 1997:16
- <sup>12</sup> Vö. NAT Élő idegen nyelv, 1995:11.
- <sup>13</sup> NAT, 1995:66., illetve NAT Élő idegen nyelv, 1995:24.
- <sup>14</sup> Nikolov, 1997: 45.
- <sup>15</sup> „Minimális követelmény, hogy a leggyakoribb beszédhelyzetekben tudja, ha hibásan is, megértetni magát.” NAT, 1995: 68.
- <sup>16</sup> vö. Nagy: 1997:8.
- <sup>17</sup> NAT, 1995:68.
- <sup>18</sup> Szépe, 1997:16–17.
- <sup>19</sup> NAT, 1995:66.
- <sup>20</sup> vö. NAT, 1995:61.
- <sup>21</sup> vö. NAT, 1995:68.
- <sup>22</sup> NAT, 1995:68.
- <sup>23</sup> Ballér, in: Csapó, 1989:82.

## IRODALOM

- Baldegger, Markus/Müller, Martin/Schneider, Günther (1981). *Kontaktschwelle DaF*. Berlin-München: Langenscheidt
- Ballér Endre (1989). Tantervemélet és iskola. Egy elmélet változásai. In: Csapó Benő (szerk.): *Didaktikai szöveggyűjtemény I. Magyar szerzők írásai, 1977-1987*. JATE Kiadó Szeged, pp. 73–84.
- Ballér Endre (1996). *Tantervemlételek Magyarországon a XIX–XX. században*. (=A tantervemélet forrásai. 17.) Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (1985). *Lernziele, Modelltest, Wortliste, Wortbildungsliste, Syntaktische Strukturen*. Deutscher Volkshochschulverband e.V. és Goethe-Institut, 3. átdolgozott kiadás
- Edmondson, Willis/House, Juliana (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen-Basel: Francke
- Horváth Antal/Jilly Viktor/Szálkáné Gyapay Márta (1996). *Élő idegen nyelv*. (=NAT-TAN. Tájékoztatók a NAT műveltségi területeiről. Szerk. Szabenyi Péter.) Budapest: Korona
- Kéri Henrik (1980). *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató. Német nyelv I.–IV. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Kéri Henrik (1981). *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Német nyelv. Fakultatív tanterv*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet
- Medgyes Péter (1995). *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Kiadó

- Multhaup, Uwe (1995). *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen*. Ismaning: Max Hueber
- Nagy József (1997). Az alpműveltségi vizsga rendszere és általános követelményei – Szakmai javaslatok az alpműveltségi vizsgaszabályzat elkészítéséhez. In: *Új Pedagógiai Szemle*, XLVII. évf. 1997/5. sz., pp. 4–16.
- Nemzeti Alapterv* (1995). Budapest: Korona Kiadó
- Nikolov Marianne (1997). Vélemények az idegen nyelv alpműveltségi vizsga általános követelményeiről. In: *Új Pedagógiai Szemle*, XLVII. évf. 1997/5. sz., pp. 43–46.
- Pelz, Manfred (1977). *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Petneki Katalin (1996). A nyelvkönyvválasztás néhány aktuális kérdése egy felmérés tükrében. In: *Magyar Pedagógia*, 96. évf. 1. szám, pp. 95–104.
- Szépe György (1997). Modernizálási törekvések a legújabbkori magyarországi idegen nyelv-oktatásban. In: Deák Péterné és Máté Györgyi (szerk.): *A nyelvtanulás folyamata és mérése*. Pécs, pp. 7–24.
- Tóth Pál (1990). A kommunikatív kompetencia pedagógiai célú alkalmazott nyelvészeti modellje. (Egyetemi doktori értekezés kézírata) Pécs
- Zalán-Szablyár Anna (1993). Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht in Ungarn nach der Wende. „Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa”. Wien
- Zsolnai József (1986). *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban*. Budapest: Tankönyvkiadó

# Az idegen nyelvek a nemzetközi érettségi (International Baccalaureate) oktatási rendszerében

## **A nemzetközi érettségiről általában**

A nemzetközi érettségi (International Baccalaureate [IB]) a világ több mint 80 országában elfogadott, 800-nál több egyetemen (köztük a legrangosabbakon is, mint pl. Oxford, Harvard, Humboldt, Sorbonne) egyetemi tanulmányok folytatására jogosító érettségi vizsgát ad, melyet a tanulók az IB által alapnyelvnek tekintett három nyelv egyikén, angolul, franciául vagy spanyolul tehetnek le. A fenti elismertség nem véletlen. A kétéves felkészülés magas szintű ismereteket, komplex tudást, elemző- és áttekintő-képességet követel meg a diákoktól.

Hat tantárgyból kell vizsgáznunk, ebből három kötelező: az anyanyelv (*A1 nyelvprogram*), a matematika és egy idegen nyelv. További hármat választaniuk kell, egyet-egyét a különböző tantárgycsoportokból: a „humán tárgyak” közül (pl. történelem, humán földrajz, közgazdaságtan, pszichológia, filozófia); a „reál tárgyakból” (pl. biológia, fizika, kémia). Hatodik tárgyként választhatnak még egyet az előző két csoportból, illetve egy művészeti tárgyat vagy még egy idegen nyelvet.

A vizsgatárgyaikon kívül tudáselméletet tanulnak, valamint szociális munkát és kreativitást kívánó önálló feladatokat kell végezniük kb. heti egy órában. Az egyik szabadon választott tárgyból egy 4000 szavas esszét kell készíteniük, amit külön értékelnek és beleszámít a diploma végső pontszámába.

## **Az idegen nyelvek szerepe az IB-ban**

Az IB-programhoz való kapcsolódásnak tehát eleve feltétele e három alapnyelv egyikének igen magas szintű ismerete. (Nemcsak nyelvtudást jelent ez a szó hétköznapi értelmében, hanem azt is, hogy a diák ezen a nyelven tanulja pl. a matematikát, biológiát, összesen öt vizsgatárgyát.) Mivel a budapesti Karinthy Frigyes Gimnázium angol-magyar tanítási nyelvű, diákjaink számára az angol a vizsga nyelve. Kötelező vizsgatárgyként az A1-es csoportot jelentő első nyelven, az anyanyelven (magyarul) feldolgozott irodalom mellett a második tantárgycsoportot alkotó idegen nyelvekből is legalább egyet választaniuk kell.

A tanulók előzetes ismereteiknek és igényeiknek megfelelően három különböző szintről indulhatnak az idegen nyelv tanulása során.

Az *A2-es nyelvprogram* olyan diákok számára ajánlott, akik a választott második nyelvet igen magas, közel anyanyelvi szinten értik és beszélik, vagy azért, mert életük jelentős hányadát a célnyelvet anyanyelvként használó országban töltötték, esetleg az



egyik szülő révén otthonukban is a célnyelvet beszéljük, vagy mert középiskolai tanulmányaikat kéttannyelvű iskolákban végzik, ahol a tantárgyakat nem anyanyelvükön, hanem a célnyelven tanulják. Ekképpen a második nyelvet idegen nyelvként tanuló diákok szintjét meghaladják, de anyanyelvi beszélőknek mégsem tekinthetők. Iskolánkban az A2-es program keretein belül minden diák értelemszerűen az angol nyelvet választja.

Ezt a programot a tanulók emelt szinten (heti 5 óra) és normál óraszámában (heti 3 óra) tanított csoportokban sajátíthatják el.

A *B nyelvprogram* a középfaladótól induló klasszikus értelmű idegennyelv-tanítást jelenti, mely magában foglalhat irodalmat is.

Ezt a programot iskolánkban jelenleg német és spanyol nyelven kínáljuk emelt szinten (heti 5 óra) és normál óraszámában (3–4 óra hetenként).

Az *Ab Initio nyelvprogram* a fentiek kiegészítéseképpen normál óraszámában tanított csoport tagjaként teljesen kezdőknek ad lehetőséget egy idegen nyelv elsajátítására. Ez a kurzus a Karinthy Frigyes Gimnáziumban eddig csak spanyol nyelven indult.

Mivel a programok különböző elemeket is tartalmaznak, ismertetésünkben minden egyes alcím alatt külön-külön foglalkozunk velük.

## **Célkitűzések**

Az A2 irodalmi és nyelvi program nem hasonlítható a hagyományos értelemben vett idegennyelv-oktatáshoz. A különbség már a célkitűzések megfogalmazásakor is szembevetőd. Fontos szerepet játszik a célnyelvhez kapcsolódó angolszász kultúra és irodalom felfedezése és megismerése, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség közel anyanyelvi szintre fejlesztése, valamint a különféle korszakokból, forrásokból származó és eltérő műfajú, stílusú szövegek, szövegrészletek, irodalmi szemelvények részletes, mindenre kiterjedő vizsgálata, elemzése, összehasonlítása és értékelése. Az A2 programban résztvevő diákok mind az emelt szinten, mind a normál óraszámában tanított csoportokban megtanulják, hogy gondolataikat írásban is, szóban is nyelvtanilag helyesen, megfelelő szerkezeteket használva, folyékonyan, összefüggően és érthetően, a megfelelő előadásmódban és stílusban fejezzék ki; érveiket logikai szabályok alapján, meggyőzően, példákkal alátámasztva fejtsek ki; és a megvizsgált szövegek és témakörök közötti összefüggéseket felfedezzék és éretten megfogalmazzák; a második nyelvet kreatívan, akár önálló alkotás céljára is felhasználják.

A *B* és az *Ab Initio idegennyelvi programban* a fő hangsúly a kommunikáción, a folyamatos beszéden van, emellett nagy szerepet kap a tájékozódás, az idegen kultúra különböző fajtájú és szintű szövegeken keresztül való megismerése és elfogadása. Alapvető követelmény a csoporttal való együttműködés, az aktív részvétel, az önállóság, a logikusan felépített és őszinte véleményalkotás. Az *IB* különösen fontosnak tartja a diákoknak a tananyaggal kapcsolatos állandó tájékoztatását, ezzel is elősegítve az önálló munkát. A tanárnak és a diákoknak az elvégzendő feladat érdekében minden tekintetben együtt kell működniük.

## **Tananyag**

A hazai szokásoktól (még a NAT-tól is) eltérően nemcsak lehetőség, hanem előírás a diákok bevonása az elvégzendő feladatok kijelölésébe. Maga az *IB* mindössze közelítéseket határoz meg, melyhez a választott szövegeknek illeszkedniük kell.

Az A2 program az emelt szinten tanított csoportokban 4, a normál óraszámában tanított csoportokban 3 témakörre (option) épül. A témakörök kétféle közelítésből választhatók: a kikötés csupán annyi, hogy mindkettőből legalább egy témakörrel foglalkozni kell. Az elsőbe öt, az alább felsorolt témakör tartozik: 1) Jövő, változások; 2) Az emberiség problémái; 3) Nyelv, kultúra; 4) Média; 5) Társadalom.

A második közelítés irodalmi művekre épülő témakörökből áll. Egy-egy témakörön belül három irodalmi művel kell foglalkozni. Az irodalmi alkotás az irodalmi listáról választott, angolszász szerzőtől származó regény, színmű, versciklus, novellafüzér és/vagy esszé jellegű tanulmány. E három irodalmi művet összefűzheti közös témájuk, műfajuk vagy a kor, amelyben íródtak. Az emelt szintű csoportban ez háromféle lehetőséget kínál: vagy három témakört választunk az első közelítésből és egyet a másodikból (ez három irodalmi mű elemzését jelenti), vagy egy témakört az első közelítésből és hármat a másodikból (ez esetben kilenc irodalmi mű feldolgozására nyílna lehetőség), vagy pedig kettőt-kettőt mindkét közelítésből. Hogy példával illusztráljuk, miként állítható össze a két éven át követendő tananyag, íme a jelenlegi emelt szinten tanított csoport programja:

Első év: 1. Média

2. a) Shakespeare: Vihar
- b) Golding: Legyek ura
- c) Hawthorne: Rappaccini lánya  
Az anyajegy

Második év: 3. Az emberiség problémái

4. a) Fitzgerald: A nagy Gatsby
- b) O'Neill: Hosszú út az éjszakába
- c) Miller: Az ügynök halála

Az első közelítésből választott témaköröket különféle írott szövegek (újságcikkek, jelentések, esszék, hivatalos levelek, tanulmányok, pamfletok, kézikönyvek, hirdetések, dokumentumok stb.), felvett hanganyagok, videók, híradók, filmrészletek segítségével tanulmányozhatjuk. Fontos, hogy a diákok megismerkedjenek a tudomány, a politika, az üzlet, a média nyelvezetével, és ezt önmaguk képesek legyenek különböző élethezelyzetekben megfelelően alkalmazni. Egy-egy témakörön belül nem a szigorú értelemben vett tárgyi tudás a legfőbb követelmény, és nem is azt kérjük számon. A témaköröket többféle szempontból (nyelvi, történelmi, esztétikai, etikai, ideológiai szempontból stb.) vizsgálhatjuk. Az emberiség problémái témakörén belül például foglalkozhatunk emberi jogokkal, az élővilág védelmével, a természet pusztításával, katasztrófákkal, a civilizációs ártalmakkal. A média témaköre felölelheti az újságok, a rádió, a televízió, az információs technológia, hirdetések világát és az újságírók felelősségét. A felhasznált anyagnak közvetlenül az angolszász kultúrához kell kapcsolódnia.

A B programot választók számára az alábbi három közelítés adott: 1) Változás; 2) Csoportok; 3) Szabadidő.

Ezeket a közelítéseket 10–15 különböző témakörrel érdemes körüljárni. Egy-egy – 8–10 órában feldolgozandó – témakörnek mindenféle szintű autentikus szöveget tartalmaznia kell mind hanganyag, képek, filmek, statisztikai táblázatok, mind pedig újságcikkek, dalok, irodalmi szövegek formájában. A témaköröket a diákokkal együtt határozzuk meg, a szövegek egy részét is ők választják. Az első félévben mind a német, mind a spanyol nyelv esetében – a nyelvi biztonság eléréseig – magyarországi kiadású tankönyvekre

támaszkodunk. (Az eddigi német csoportokkal az *Ein Wort gibt das andere* egyes részeit dolgoztuk fel.) Csak ezután térünk át az „ollózott” szövegekre. A témakörök feldolgozásához aktuális problémák köré csoportosított szövegeket használunk. Az „Ember és környezete” témakörben például foglalkoztunk az egészséges életmóddal, a természetvédelemmel, a pszichoszomatikával, az euthanáziával, az iskolai és munkahelyi atmoszférával, a szellemi és fizikai munka különbözőségével, a társadalmi-szociális problémákkal. A „Határok nélkül” témakört a másság elfogadásának jegyében az idegengyűlöletről, a különböző társadalmi berendezkedésű államokról, az erőszakról, a berlini fal lebontásáról, az egyesült Európáról, az amerikai német telepesekről szóló írások segítségével dolgoztuk fel.

### **Speciális tanítási módszerek**

A szövegek kiválasztása tekintetében tanár és diák mindhárom programban szabad kezet kap. Mivel a témák a diákok életkori sajátosságaitól, érdeklődésétől függenek, kicsi a valószínűsége, hogy egyetlen tankönyv ezeket az igényeket kielégítheti. Ennek ismeretében kapott különös jelentőséget a „dosszié-rendszer”. A diákok a teljes kurzus során összegyűlt valamennyi fénymásolt és kézírást anyagukat átlátható formában egy dossziéba rendezik, melyet ők maguk használnak tudásuk felfrissítésére, önmaguk ellenőrzésére, mintaként esszéírás közben, illetve ebből készülnek fel a vizsgákra.

A fentiekből következőleg a nyelvtan tanítása az adott idegen nyelven és autentikus szövegek alapján történik, amit csak kiegészíthetnek bizonyos nyelvtani feladatok – elsősorban gyakorlás és ellenőrzés céljából. A legfontosabb nyelvtani kategóriák ismerete ugyanis az A2 és a B programban alapkövetelmény. A nyelvtani rendszer egyes elemeit ily módon nem szükséges összefüggően tárgyalni. A kurzus lezárásakor azonban a diákok számára a teljes rendszernek áttekinthetővé kell válnia.

A fő hangsúly az önálló munkán van, ezért mind a szóbeli, mind az írásbeli készségek fejlesztése számos, a magyarországi mintától eltérő elemet tartalmaz. Egyes témák kidolgozása gyakran jelentős könyvtári, illetve otthoni felkészülést is igényel. A tanulók kiselőadások, csoportos viták, szerepjátékok (különbéle irodalmi művek szereplőivel készített interjú, kitalált párbeszéd, egy szereplő visszaemlékezése, a szerző és az általa teremtett szereplő beszélgetése), ismertetések, események bemutatása, szövegmagyarázat és -értelmezés, drámai feldolgozás és előadás segítségével adnak számot tudásukról. Az órai munka során a magnó nemcsak passzív, hallgatható eszközként szerepel, hanem az elhangzottak rögzítésére is szolgál, segítséget nyújtva az önkontrollhoz és az értékeléshez is.

Még az olyan hagyományos feladatokat is, mint egy-egy újságcikk vagy egyéb szövegrészlet feldolgozása, végezhetünk szokatlan, a diákok számára ugyanakkor hasznosabb módszerekkel. Ilyenek lehetnek például a lábjegyzet-írás, referencia-készítés, lényegkiemelés, szövedet-készítés, a szöveg egyes részleteinek szétbontása és újraszerkesztése, a szöveg tartalmának különböző stílusokban való visszaadása.

Egy-egy téma lezárását szinte mindig követi egy témához kapcsolódó, otthon vagy az iskolában írt esszé is. Az IB szemléletében rendkívül fontos és ezért programjában kiemelt szerepet játszik az angolszász típusú (vagyis a rendkívül pontos szabályok szerint, logikai érvrendszerre építő) esszé. Ennek elkészítéséhez a diákok pontos útmutatót kapnak. Az iskolai és vizsgaesszéek terjedelme is meghatározott: 250 és 600 szó között lehet. Az A2 program keretében a két éves kurzus során van egy olyan

1000–1500 szót tartalmazó, a választott témakörök valamelyikéhez kapcsolódó (tudományos igényű megírt, jegyzetekkel ellátott) házi dolgozat is, melyet nem helyben javítunk, hanem az IBCA vizsgaközpont által felkért külső tanárok bírálják el, és ez beszámít a vizsgaeredménybe.

## **Értékelés**

Az IB-ban minden vizsgadolgozat értékelését az IB által megbízott és képzett vizsgáztató végzi, közös, objektív szempontok alapján. A vizsgáztató élhet és dolgozhat a világ bármely részén. Küldtünk már dolgozatokat és hangszalagokat Ausztráliába, Chilébe, Londonba, de Budapestre is.

Az *A2 programban* résztvevő diákok értékelése külső/International Baccalaureate vizsgaközpont – IBCA (70 százalék) és belső/iskolai (30 százalék) szempontok szerint történik.

1. A külső értékelés egyrészt az 50 százalékot érő írásbeli érettségi vizsgából, másrészt a 20 százalékot kitevő 1000–1500 szavas házi dolgozattól áll. (Ennek a már korábban is említett házi dolgozatnak nem kell feltétlenül esszé jellegűnek lennie, lehet akár önálló irodalmi alkotás is: dramatizálás, monológ, dialógus, vers, egy regényhez írt külön fejezet vagy epilógus, egy közismert személy vagy irodalmi alak naplója vagy velük készített interjú.) Mindkettőt külső vizsgáztató bírálja el az IB 10-es pontrendszer szerint háromféle szempontból (gondolatgazdagság, gondolatok kifejtése, nyelvhasználat).

Az írásbeli érettségi során két feladatlapot kell a vizsgázónak megoldania.

Az első feladatlap emelt szinten tanított csoportok esetében 20 százalékot, normál óraszámú tanított csoportok esetében 25 százalékot jelent. Két-két azonos témájú, de különböző műfajú és stílusú, a vizsgázó számára ismeretlen szöveget tartalmaz. A jelöltnek két óra áll rendelkezésére, hogy összehasonlító elemzést írjon az egyik, általa kiválasztott szövegpár alapján a bennük található tartalmi, stílusbeli, szerkezeti és nyelvi elemek hasonlóságára, illetve különbségeire figyelve.

A második feladatlap 30 százalékot ér az emelt szinten, 25 százalékot a normál óraszámú tanított csoportok esetében. Az emelt szintű csoportban tanult vizsgázó két óra alatt újabb két feladatot old meg. Az első feladatcsoport tíz irodalmi és nem irodalmi tétele közül egyet kell kidolgoznia. A tízből öt tételcím a kurzus során választható öt témakörre épül. Három tétel általános irodalomelméleti kérdés, melyek kifejtése során hivatkozni kell a közösen olvasott művekre. Az utolsó két tételcím olyan általános érvényű kérdés, mely lehetővé teszi a vizsgázók számára, hogy válaszaikban akár az általuk elemzett irodalmi művekre, akár a tanult témakörökre hivatkozzanak. Az emelt szintű csoportoknak még egy feladata van. Adott stílusú, akár irodalmi jellegű rövidebb szöveget (karcolat, reklámszöveg, az iskolaújságba készített rövid cikk, film- és könyvismertetés, képregény, egy adott témára vezércikk, provokatív újságcikkre olvasói levél stb.) kell írniuk három téma közül egyet választva.

2. A belső értékelés tulajdonképpen a programban résztvevő diákok évközi szóbeli munkájának folyamatos ellenőrzésére szolgál. Az emelt szinten tanított csoport esetében minimum 4, a normál óraszámú tanított csoportban minimum 3 évközi szóbeli munka elbírálását jelenti. Az évközi szóbeli munkák közül kettő kötelező jellegű (hangkazetta formájában, moderálás céljából az IBCA vizsgaközpontjába is elküldendő) feladat: egyéni szóbeli vizsga, mely egy maximum 15 perces szövegértelmező-

magyarázó elemzés, valamint az ún. dosszié-interjú. A vizsgázóknak 20 perc áll rendelkezésükre, hogy a segítő kérdések figyelembe vételével beszámoljanak egy kihúzott, de a két éves programban már elemzett szövegrészlet összefüggéseiről. Az interjú a tanuló által összeállított dosszié egyik témájához kapcsolódik, terjedelme maximum 15 perc, felkészülési idő nem áll a vizsgázó rendelkezésére. Az interjú műfajának megfelelően spontán, kötetlen beszélgetés. Az értékelés ugyancsak az 1-től 10-ig terjedő skálán, a már említett szempontok szerint történik.

Az értékelés a *B programban* is két részből áll. Az összeredmény 70 százalékát kitevő külső értékelés 4–8 közepes terjedelmű szövegen alapuló olvasásértésből (40 százalék) és egy ehhez kapcsolódó, 10–12 címből választható, 250–450 szavas esszéből (30 százalék) áll.

1. Az írásbeli vizsgát az IB érettségi időszakban teszik le a tanulók. A munkákat ebben az esetben is az IB által felkért vizsgáztatók javítják és értékelik az IB 1-től 10-ig terjedő pontrendszer szerint háromféle szempontból. Ezek minden idegen nyelv esetében, a többi programhoz (A2, Ab Initio) hasonlóan a következők: A) Üzenet (tartalom); B) Kifejtés; C) Nyelv.

Az értékeléshez pontosan meghatározott, részletesen kifejtett szabályzat áll rendelkezésre, melyből világosan kiolvasható, mely kritériumok szerint kell a szóbeli és az írásbeli vizsgákat is elbírálni. Az osztályzatokat öt csoportba sorolták – egy-egy csoport alsó és felső értékeit megadva (1–2, 3–4 ... 9–10).

2. A fennmaradó 30 százalékot az iskolai munka és a szóbeli vizsgák alapján kapott eredmény adja. Az idegen nyelvre folyamatos értékelés nincs előírva. Vizsgáztatni csak a második évben szabad tetszés szerinti időpontban 3–6 alkalommal. A belső értékelés végeredménye nem a részvizsgáktól, hanem a tanár egyéni elbírálásától függ. A tanár ugyanúgy három szempontot figyel, mint a külső vizsgáztató, csak kifejtés helyett a részvételt értékeli.

## **Összegzés**

A fentiekből talán az e témában kevésbé jártas olvasók számára is nyilvánvalóvá vált, hogy az IB rendszerben érettségizni kívánóknak igen magas szintű, nem csak a hétköznapi helyzetekben alkalmazható idegennyelv-tudással kell rendelkezniük. Az IB nem elégszik meg a steril, iskolai nyelvhasználattal, hanem valós élethelyzetekben a nyelv sokrétű és választékos felhasználására törekszik. A már említett három szintű (A2, B, Ab Initio) nyelvprogram gondoskodik arról, hogy a diákok valóban a nekik leginkább megfelelő szintről folytathassák idegen nyelvi tanulmányaikat. Maga a rendszer is rugalmasabb, nem megkövesedett, hanem a világ minden tájáról érkező visszajelzések eredményeképpen folyamatosan változik, alkalmazkodik a mindenkori elvárásokhoz, nyitottságra és önállóságra készítet tanárt és diákot egyaránt. Az IB kereteiben célzott nyelvtanítás folyik: a korosztálynak megfelelő, érdeklődésére számot tartó aktuális problémák köré szerveződik a tananyag, mely mind tartalmi, mind technikai vonatkozásban nagy terhet ró a résztvevő iskolákra.

Az IB-program a hagyományos iskolai nyelvoktatásnál sokkal nagyobb szabadságot biztosít és követel tanártól is, diáktól is. Ez a szabadság azonban sokkal nagyobb felelősséget is jelent, hiszen a közös választás lehetősége miatt minden csoporttal más-más témákat kell napra készen kidolgozni, tehát nem lehet évekkal korábban szerzett rutinból, „futószalagon” tanítani. Az IBCA-iroda által megkövetelt határidők

miatt a diákokat nagyobb pontosságra és rendszerességre kényszeríti. Az iroda kiadványaival folyamatosan tájékoztatja, segíti az IB-tanárokat, de azt is elvárja tőlük, hogy az általa szervezett továbbképzéseken részt vegyenek, tudásukat állandóan frissen tartsák. Az is megnyugtató a tanárok számára, hogy egy, a hazainál sokkal objektívabb értékelés keretében segítséget kapnak a külső vizsgáztatóktól a diákok elbírálásában.

A fentiek ellenére nem állítjuk, hogy ez a program „minden programok legjobbika”, de az remélhetőleg az elmondottakból is kiderült, hogy ennek a rendszernek számos olyan eleme van, amelyet nyugodt szívvel ajánlhatunk bevezetésre bármely idegen nyelvet tanító iskola számára.

# Lexikográfiai előtanulmány a fokozó értelmű szavak és szókapcsolatok szótárához

## Bevezetés

Itthon és külföldön, magyar és idegen nyelven egyaránt több alkalommal foglalkoztunk a fokozó értelmű szavak és szókapcsolatok kérdésével és vetettük fel egy olyan szótár elkészítésének a lehetőségét és szükségességét, amely a fokozó értelmű szavakat és szókapcsolatokat tartalmazza (Székely 1996a, Répási 1996, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, Székely 1997a, 1997b, 1997c). A hivatkozott dolgozatokban és referátumokban Zsolkovszkij és Melcsuk elméletének *Magn* paraméteréből kiindulva utaltunk Robert Austerlitz álláspontjára az abszolút szuperlatívusszal kapcsolatban, és a *fokozást/nyomósítást*, a *Magn paramétert*, valamint az *abszolút szuperlatívuszt* szinonimákként használva, definiáltuk tartalmukat: „... a legkülönbözőbb szófajokhoz tartozó szavak által kifejezhető, intuitíve fokozhatónak tekinthető alapjelentésnél nagyobb mértékű, intenzívebben megnyilvánuló jelentés kifejezésére szolgáló nyelvi eszköz”. A terminológiai kérdések értelmezése során Pusztai Ferenc – Ágoston Mihályra hivatkozva – megerősítette azt az álláspontunkat, mely szerint a fokozás elsősorban szemantikai kérdés, és az általunk is vizsgált nyelvi jelenség jelölésére új szakkifejezést (*lexikai fokozás*) javasolt (vö. Pusztai 1997).

Jelen dolgozatunkban azt a munkát szeretnénk bemutatni, amelyet a fokozó értelmű szavakat és szókapcsolatokat tartalmazó magyar–német, német–magyar, illetve magyar–orosz, orosz–magyar szótár elkészítése érdekében eddig végeztünk.

## A munkavégzés módszere, az alapszók

A gyűjtést (tervünknek megfelelően, vö. Székely 1996, i.m.) I. I. Ubin (1995) orosz–angol, angol–orosz szótárából kiindulva kezdtük el, az orosz nyelvi anyagot véve alapul. Az Ubin-szótár mellett egyelőre a kétnyelvű magyar–orosz, orosz–magyar szótárakat, valamint a Magyar Értelmező Szótárt használtuk. Támaszkodtunk továbbá arra a két éve elkezdett gyűjtőmunkára, amelyet magyar, német és orosz irodalmi szövegek tanulmányozása révén végeztünk és végzünk (Székely 1996b, Répási 1997d, 1997e). Mostantól rendelkezésünkre áll Szuscsinszkij orosz–német, német–orosz szótára is (Szuscsinszkij 1997).

Dolgozatunkban azzal a nyelvi anyaggal foglalkozunk, amely az Ubin-szótár A-val kezdődő címszavaihoz kapcsolódik. A szótárban 33 ilyen címszó található: *авантюра, авантюрист, авария, авторитет, агитация, агрессия, ажиотаж, азарт, азартный, аккуратность, аккуратный, активность, активный, акцент, алиби, алчность, аморальный, анализ, анализировать, аналогичный, антагонизм, анти-*

*патия, апатия, аплодировать, аплодисменты, аппетит, аргумент, армия, аромат, арсенал, ассортимент, атака, атаковать.*

Természetesen egy-egy orosz címszónak olykor több magyar megfelelője is van. A magyar címszavak listájára minden olyan magyar megfelelőt felvettünk, melyek megtalálhatók az Ért.Sz.-ban. Problémát jelentett az, hogy a magyar megfelelőkből olykor evidens módon képezhetők fokozható származékszók, pl. *азарт* – felindulás, lelkesedés, → felindul, lelkesedik. Az ilyen típusú szavak közül egyelőre csak azokkal foglalkoztunk, amelyeknek orosz megfelelője – esetleg az A-val kezdődő címszavak körén kívül – az Ubin-szótárban megtalálható (pl. *felindul* ‘indulatba jön’ = *волноваться ‘приходить в волнение’*). Ezen eljárásból adódóan a magyar alapszók száma nagyobb, mint a vizsgált címszóké, annak ellenére, hogy három említett orosz címszó (*ажюотаж, армия, арсенал*) magyar megfelelőinek szócikkeit végülis sem dolgoztuk ki. Az *ажюотаж* magyar megfelelője – a Hadrovics–Gáldi szótár szerint – *mesterséges árfolyamfelhajtás*. Véleményünk szerint a magyar címszók közé csak alap-, képzett, vagy összetett szavakat célszerű besorolni, de az *árfolyamfelhajtás* nem található az Ért.Sz.-ban. Az *арсенал* szónak két magyar megfelelője is van: *arzenál, fegyverraktár*. Kérdéses azonban, hogy ezek a szavak „intuitíve fokozhatók”-nak tekinthetők-e. A *nagy arzenál, fegyverraktár* a *nagy ház* kifejezéssel, nem pedig a *nagy gond, nagy nevetés* jelzős szerkezetekkel állítható párhuzamba. Ezesetben viszont nem fokozásról, hanem egyszerűen a mérték jelöléséről van szó, mert nem hajtható végre e kifejezésen egyetlen olyan transzformáció-típus sem, amelynek révén a fokozhatóság ténye kimutatható lenne, azaz lehetséges a *nagy nevetés* → *nagyon nevet, nagy gond* → *nagyon gondterhelt* átalakítás, de nem lehetséges ugyanilyen típusú művelet a *nagy arzenál* (fegyverraktár) kifejezés esetében (vö. Székely 1973: 6-9). Átvitt értelemben ugyan az *arzenál* szó használható például ‘tárház’ jelentésben, és ilyen összefüggésben a fokozhatóság ténye már kimutatható: *a tudás tárháza* = *a tudás arzenálja* → *a tudás hatalmas tárháza, a tudás hatalmas arzenálja*. Ennek ellenére úgy gondoltuk, hogy az *arzenál, fegyverraktár* és ugyanilyen megfontolásból a *hadsereg* szavakkal egyelőre nem foglalkozunk. Megerősítette álláspontunkat az a körülmény is, hogy Budai László módszerét követve (1997) – egyelőre szűk körben – megkérdeztük néhány kollégánk, hallgatónk véleményét a három említett szó fokozhatóságáról, akik általában úgy nyilatkoztak, hogy az *arzenál, fegyverraktár, hadsereg* szavak a lexikai fokozás kritériumának nem felelnek meg.

Problémát jelentett még az idegen eredetű szavak kérdése is. Köztudott, hogy az orosz nyelv viszonylag könnyen építi be szókincsébe az idegen szavakat. A magyarban sokszor megvan az idegen eredetű szó is, de párhuzamosan létezik és használatos a belső keletkezésű változat is, pl. *анамия* = *apátia, közömbösség, érzéketlenség*. Annak ellenére, hogy a szinonimák használati köre is gondot jelenthet, általában felvettük a vizsgált magyar alapszók közé mind az idegen eredetű, mind a valódi magyar szavakat. Nem foglalkoztunk viszont az idegen eredetű szinonimákkal akkor, ha úgy véltük, hogy használatuk túlzottan rétegnyelvhez kötött (pl. *аморális, analízis, анализál*). Az *alibi* szó esetében viszont ez került be a vizsgált korpuszba, mert úgy véljük, hogy a magyar megfelelő – a Hadrovics–Gáldi szótár szerint *másutt lét* – nem használatos, és az Ért.Sz.-ban sem található.

A röviden felvázolt eljárás, valamint azoknak a problémáknak a mérlegelése révén, amelyek a végleges címszójegyzék kialakításakor is nyilvánvalóan jelentkezni fognak,



összeállt egy alapszó-lista. Ezekkel a szavakkal kapcsolatban már kidolgoztuk a magyar szócikkeket: *agitáció* fn., *agresszió* fn., *accentus* fn., *aktív* mn., *aktivitás* fn., *alibi* fn., *antagonizmus* fn., *apátia* fn., *baleset* fn., *dolgozik* ige, *éhes* mn., *elemez* ige, *elemzés* fn., *ellenszenv* fn., *erkölcstelen* mn., *érv* fn., *étvágy* fn., *felindulás* fn., *felindul* ige, *gondos* mn., *gondosság* fn., *hangsúly* fn., *hasonló* mn., *illat* fn., *jelentős* mn., *jelentőség* fn., *kaland* fn., *kalandor* fn., *kár* fn., *közömbösség* fn., *lelkesezés* fn., *lobbanékony* mn., *pontos* mn., *pontosság* fn., *rendes* mn., *roham* fn., *rohamoz* ige, *sérülés* fn., *szenvedélyes* mn., *szerencsétlenség* fn., *támad* ige, *támadás* fn., *taps* fn., *tapsol* ige, *tekintély* fn., *tevékeny* mn., *tevékenykedik* ige, *tevékenység* fn., *üzemzavar* fn.

A felsorolt szavak többsége főnév, de kellő számban vannak jelen igék és mellénevek is. Úgy véljük tehát, hogy ennyi címszó alapján már eléggé árnyalt képet kaphatunk a tervezett szótárak magyar anyagáról. A határozószók kérdésével (pl. kaphat-e más korrelátumot az *éhesen* határozószó, mint az *éhes* melléknév) azaz indokolt-e – az Ért.Sz. gyakorlatától eltérően – külön címszóként kezelni az ilyen típusú határozószókat – még foglalkoznunk kell. Erre csak a német, illetve orosz megfelelők gyűjtésekor fogunk visszatérni. Az is nyilvánvaló, hogy néhány (határozatlan) számnév is bekerül majd a címszavak közé (pl. *sok* – *igen*, *mérhetetlenül*, *nagyon*, *rettenetesen*, *túl*, *túláságosan* stb.).

## A korrelátumok és a szócikkek

A *korrelátum* szakszóval említett dolgozatainkban többször foglalkoztunk. Melcsuk és Zsolkovszkij nyomán a fokozó/nyomósító szókapcsolatoknak az alapszóhoz kapcsolódó, a fokozást jelölő részét nevezzük meg általa. A fentiekben említett *sok* alapszó esetében tehát pl. a felsorolt határozószók a korrelátumok. Látni fogjuk, hogy korrelátum természetesen nem csak határozószó (főnévi alapszó esetén jelzői funkciót betöltő melléknév) lehet. Például a *dolgozik* ige esetében hasonlítás (*mint a gép*), idióma (*szívvel lélekkel*), az *aktivitás* főnév mellett ige névelés szerkezet (*soha nem tapasztalt*) is előfordulhat korrelátumként.

A korrelátumokkal kapcsolatban két alapvető kérdésre kell választ adni: 1) Hozzárendelhető-e egy adott korrelátum egy adott alapszóhoz? 2) Valóban fokozást jelöl-e az alapszóhoz kapcsolható korrelátum?

Foglalkozzunk először az első kérdéssel!

A hozzárendelés, más szóval lexikai kapcsolódás kérdése egyáltalán nem álprobléma. A szókapcsolatok többségénél könnyű állást foglalni a nyelvhelyességet illetően. Úgy gondoljuk, senki sem vitatja, hogy magyar nyelven a *kaland* szó kaphat *borzasztó*, *félelmetes*, *ijesztő*, *nagy*, *szörnyű* jelzőt. Számos olyan szó szerkezet adódott azonban már eddig is, amikor nem tudtuk egyértelműen eldönteni, hogy a magyar nyelv lexikai kapcsolódásának szabályai megengedik-e az adott szó szerkezet használatát. Néhány példa: *határtalan szerencsétlenség*, *iszonyú lelkesedés*, *buzgó, komoly, mérhetetlen, örületes, páratlan, iszonyú aktivitás*. Lehet-e valaki *feltűnően szenvedélyes*, *rémesen, rendkívül, rettenetesen, roppant(ul) rendes*? Érdekes, hogy megkérdezett informátoraink többsége – érezhető bizonytalankodás ellenére – jónak tartotta az *iszonyú lelkesedés*, a *komoly, páratlan aktivitás* jelzős szerkezeteket, a *feltűnően szenvedélyes, rendkívül, rettenetesen, roppant(ul) rendes* kifejezéseket. Nem javasolták viszont a *határtalan szerencsétlenség*, a *buzgó, mérhetetlen, iszonyú aktivitás* szókapcsolatokat. Nem tartották jónak a *rémesen rendes* kifejezést sem, viszont a *rém rendes*

változatot igen. Talán ennyi példa is elegendő ahhoz, hogy érzékeltessük: néhány száz alapszó és néhány ezer korrelátum feldolgozásakor az alapszó és a lehetségesnek vélt korrelátum összekapcsolhatóságának és stilisztikai minősítésének a kérdése elég sok gondot okozhat.

Az is tény, hogy nem mindig egyértelmű, valóban használható-e egy szó, kifejezés a fokozó értelem jelölésére.

Említettük a *feltűnően szenvedélyes* szókapcsolatot. Az Ért.Sz. szerint a *feltűnően* (ritkábban *feltűnőleg*) határozószó a *feltűnő* melléknévből képzett származékszó. A szótár a melléknévnek négy jelentését sorolja fel: „1. Ált. olyan, aki, ami éppen feltűnik (1, 2), észrevehetővé válik ... 2. Alakjánál, megjelenésénél, elhelyezkedésénél, színénél fogva szembe tűnő ... 3. Szokatlan, ízléstelen volta miatt meglepő, megbotránkoztató, a rosszalló figyelmet nagymértékben magára vonó ... 4. Figyelemre méltó (jelenség, körülmény)”. A 2. jelentés a) b) és c) pontja utal a szó lehetséges fokozó értelmére is: „(átv.) Meglepetést keltő módon szembe tűnő, szokatlan, különösen rendkívüli ... (gyak. *túlzó*) Rendkívüli <szépség> ... (gyak. *túlzó*) Szokatlanul nagy, rendkívül nagyfokú ...” Ez utóbbi körben érdekesek a szótár példái is: „*Feltűnően csendes, jámbor. Feltűnő jártasságot árul el. Feltűnően kis szótöbbséggel győzött. A járókelők mind megálltak ..., annyira feltűnő volt a kis vézna ember viselkedése. Mík. Feltűnő szépség. Feltűnően csinos, szép.*” Ilyenkor az Ért.Sz. segítségünkre van, mert vitathatatlanná teszi, hogy az adott szónak van fokozó (*túlzó*) értelme (is). A konkrét szókapcsolatokat illetően olykor könnyű dönten. Eléggé nyilvánvalónak látszik, hogy a *feltűnően öltözködik, viselkedik* szókapcsolatokban a 2. jelentés-szegmentum, nem pedig a *túlzó* funkció érvényesül. Biztosnak látszik, hogy a **csinos, szép** alapszókhoz oda kell majd rendelnünk a *feltűnően* fokozó elemet. De vajon a *feltűnően tevékenykedik* szókapcsolat esetében arról van szó, hogy ‘vki szembe tűnő módon’ vagy ‘nagyon intenzíven’ *tevékenykedik*? Még nehezebb a helyzet akkor, ha az Ért.Sz. nem utal egy szó fokozó, *túlzó* értelmére. A *veszélyes* szónak pl. a szótár szerint nincs ilyen jelentése. A *veszélyes sérülés* azonban, amellet, hogy ‘*veszéllyel járó, veszedelmeket rejtő*’ *sérülés*, értelmezhető úgy is, hogy *súlyos sérülés*, azaz, aki megsérült, *nagyon megsérült*. Kérdéses tehát, hogy a *sérülés* alapszóhoz rendeljük-e hozzá a *veszélyes* melléknevet korrelátumként?

Úgy tűnik, munkánk során sok száz szó besorolásakor kell ilyen típusú kérdésekben is döntenünk.

A korrelátumok teljes körét itt – terjedelmi okok miatt – nem mutathatjuk be. Néhány szócikket közlünk példaként, és hozzájuk kapcsolódva megemlítünk még egy-két elvi jelentőségű kérdést. Vegyük például az *активность* és az *активный* orosz címszavakat. Az *активность* magyarra az *aktivitás, tevékenység* szavakkal fordítható. A *tevékenység* fn. és a *tevékenykedik* ige egy szócsaládhoz tartozik. A *tevékenykedik* orosz megfelelője *действовать* ‘совершать действие, быть в действии’, illetve *работать* ‘заниматься чем-нибудь, применять свой труд’. A *действовать* és *работать* igék címszóként megtalálhatók az Ubin-szótárban. A *работать* közismert magyar megfelelője: *dolgozik*. Az *активный* melléknév magyar megfelelője *aktív* vagy *tevékeny*. Ez utóbbi a *tevékenység* főnév és *tevékenykedik* ige alapszava. A fentiekben vázolt logika alapján a bemutatandó szócikkek az **aktív, aktivitás, dolgozik, tevékeny, tevékenykedik, tevékenység** alapszókhoz (címszókhoz) tartoznak. Szófaji megoszlásuk arányos, mivel két igét, két főnevet és két melléknevet mutatunk be.

**AKTÍV**

„Olyan személy, akinek a cselekvés a természetes megnyilvánulási formája, tevékeny, agilis.”

borzasztóan, fantasztikusan, hallatlanul, hihetetlenül, igen (*vál.*), kivételesen, különlegesen, különösen, meglepően, nagyon, nem mindennapi módon/mértékben, örületesen, páratlanul, példátlanul, rém(esen), rendkívül, roppantul, soha nem látott/soha nem tapasztalt mértékben, szokatlanul, szörnyen, túl, túlságosan, túlzottan

**AKTIVITÁS**

„Vkinek v. vmely közösségnek az a tulajdonsága, hogy szeret és tud tevékenykedni, lendületesen cselekedni, dolgozni.”

fantasztikus, féktelen, félelmetes (*vál.*), fokozott (*sajtó*), hallatlan, hatalmas, határtalan, hihetetlen, jelentős (*kissé vál.*), kivételes, komoly, különleges, különös, lázas (*irod., vál.*), megfeszített, meglepő, nagy, nagyfokú, nem mindennapi, óriási, örületes, páratlan, példátlan, rendkívüli (*kissé vál.*), roppant (*irod.*), soha nem látott, soha nem tapasztalt, szokatlan, túlzott

**DOLGOZIK**

„Ált. v. milyen munkát végez, tevékenységet folytat.”

aktívan, állhatatosan (*kissé vál.*), borzasztóan, buzgón, erősen, fáradhatatlanul, intenzíven, keményen, kitartóan, lázasan (*irod.*), lankadatlanul, lelkesen, megfeszítve, megszállottan, mint a gép, mint akit felhúztak/mintha felhúzták volna, mint egy ló, mint egy öszvér, mint egy rabszolga, mint egy örült, önfeláldozóan, örülten, szakadásig, szívósan, szívvel lélekkel, szorgalmasan, szörnyen, végkimerülésig

**TEVÉKENY**

„Olyan személy, aki a cselekvésben, tettek végrehajtásában serény, buzgó; olyan, aki szeret cselekedni, dolgozni; dolgos, szorgalmas, cselekvő.”

borzasztóan, fantasztikusan, félelmetesen, hallatlanul, határtalanul, hihetetlenül, igen, különlegesen, különösen, meglepően, nagyon, páratlanul, példátlanul, rémesen, rendkívül, roppantul, szokatlanul, szörnyen, túlságosan, túlzottan

**TEVÉKENYKEDIK**

„Vmely munkában v. mozgalomban tevékenyen részt vesz; szorgalmasan dolgozik, működik.”

aktívan, állhatatosan (*kissé vál.*), buzgón, elképesztően, elszántan, fáradhatatlanul, intenzíven, kitartóan, lankadatlanul, lázasan (*irod.*), lelkesen, megfeszítetten, megszállottan, önfeláldozóan, örülten, roppantul, szédületesen (*sajtó*), szívósan, szívvel lélekkel, szorgalmasan, túlzottan

**TEVÉKENYSÉG**

„Tartós, folyamatos, rendszeres cselekvés.”

aktív, állhatatos (*kissé vál.*), buzgó, elképesztő, grandiózus (*vál.*), hatalmas, heves, intenzív, jelentős (*kissé vál.*), kitartó, komoly, lázas (*irod.*), megfeszített, óriási, örületes, példátlan, rendkívüli (*kissé vál.*), roppant (*irod.*), szokatlan, túlzott

Megjegyzések a bemutatott szócikkekhez:

1. A korrelátumok felsorolása még korántsem tekinthető lezártnak, véglegesnek.

2. Nagy problémát jelentenek a stilisztikai minősítések. Egyelőre az Ért.Sz-t követjük (*kissé választékos, választékos, irodalmi, sajtó* stb.). Valószínűnek látszik, hogy a stilisztikai minősítések körét bővíteni kell. Az Ért.Sz. például nem jelöli a *beszélt nyelvi* fordulatokat. Feltételezhető, hogy a szótár készítése óta eltelt harminc évben sok szó stilisztikai értéke megváltozott.
3. Elégge egyértelműnek látszik, hogy nem törekedhetünk teljességre. Az egyes alapszókhoz kapcsolódó korrelátumok köre folyamatosan változik. Csak a biztosnak tekinthető, a nyelvhasználat révén kodifikálható kifejezések összegyűjtésére vállalkozhatunk. Ezt az elvet kell követnünk azért is, mert célunk kétnyelvű szótárak készítése, és szem előtt kell tartanunk a nyelvtanulókat, illetve a fordítók igényeit.

## **A szótár és a fokozó értelmű szavak/szókapcsolatok vizsgálatának viszonya**

Kétségtelen tény, hogy a lexikai fokozás legjobban és a gyakorlatban is leginkább hasznosítható módon lexikográfiai eszközökkel, szótár formájában írható le, adható közre. A fokozás mint nyelvi jelenség azonban nem korlátozódik a morfológiára, illetve a szókincstanra. Hivatkozott dolgozatainkban már bizonyítottuk, hogy a fokozás szintaktikai, olykor szövegszinten jelenik meg. Másrészt érvényesül grammatikai jelentésekhez (pl. a tagadás, névmások esetében – ez utóbbival összefüggésben vö. König 1997) kapcsolódóan is. Indokoltnak látszik a fokozás eszközeinek vizsgálata a rétegnyelvek szempontjából. Véleményünk szerint nem tisztázott lexikai síkon az abszolút és a relatív szuperlatívusz viszonya sem. Lexikográfiai jellegű célkitűzéseink tehát csak egy részét képezik a szélesebb körű elemzésnek.

---

## **IRODALOM**

- Budai László (1997): Nyelvészeti tesztek tesztelésének eredményei. In: Mihalovics Árpád és Máté Éva (szerk.) *Könyv Dezső Lászlónak*. Nyíregyháza, pp. 27–35.
- König, Ekkehard (1997): Towards a Typology of Intensifiers (Emphatic Reflexives). In: *XVI<sup>e</sup> Congrès International des Linguistes. Paris, 20-25 juillet 1997*, pp. 1–16.
- Pusztai Ferenc (1997): A lexikai fokozás a lexikográfiában. In: Kiss Gábor és Zaicz Gábor (szerk.) *Szavak – nevek – szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára*. Budapest, pp. 336–340.
- Répási Györgyné (1996): A fokozás/nyomósítás eszközei az orosz beszélt nyelvben. In: *Az MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Testülete 1996. évi tudományos ülésén elhangzott előadások összefoglalói*. Nyíregyháza, p. 197.
- Uő. (1997a): Fokozó értelmű jelzős szókapcsolatok az orosz és a magyar beszélt nyelvben. Előadás a VII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián. Budapest (Megjelenés alatt)
- Uő. (1997b): Intensifiers in Spoken Hungarian, German and Russian. In: *XVI<sup>e</sup> Congrès International*, p. 250.
- Uő. (1997c): Az abszolút szuperlatívusz „vadhajtásai”, avagy „gyöngyszemei”. In: *Szavak – nevek – szótárak*, pp. 343–350.
- Uő. (1997d): Сонная муха, черепаха или страшно медлительный человек? In: Вестник Филиала Института русского языка им. А.С. Пушкина № 7. Különnyomat. Budapest, pp. 33–37.

- Uő. (1997e): Az abszolút szuperlatívusz az Anyegin két magyar fordításváltozatában. In: *Az MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Testülete 1997. évi tudományos ülésén elhangzott előadások összefoglalói*. Nyíregyháza, p. 50.
- Uő. (1997f): К вопросу об усилительных словосочетаниях в русской разговорной речи. Конференция „Теория и практика русистики в мировом контексте.” Симпозиум „Теоретическая лингвистика и преподавание русского языка как иностранного.” 30 лет МАПРЯЛ. Москва, pp. 23–24.
- Uő. (1997g): Az abszolút szuperlatívusz az Anyegin három magyar fordításváltozatában. Az MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei konferenciája a „Tudomány napja” alkalmából. (Megjelenés alatt)
- Székelly Gábor (1973): A fokozás, nyomósítás (*Magn* paraméter) jelölésének eszközei a mai orosz és magyar nyelvben (Bölcsészdoktori értekezés, kézirat). Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Uő. (1996a): Убин, И.И.: Словарь усилительных словосочетаний русского и английского языков. In: *Modern Nyelvoktatás* II. évf. 3. sz. pp. 78–79. [Recenzió.]
- Uő. (1996b): A fokozó értelem kifejezése a Faustban és Az ember tragédiájában. In: *Az MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Testülete 1996. évi*, p. 193.
- Uő. (1997a): Augmentative Words and Phrases in German and in Hungarian. In: *XVI<sup>e</sup> Congrès International*, p. 286.
- Uő. (1997b): Der absolute Superlativ im Deutschen und im Ungarischen. (Syntetische Ausdrucksformen). In: *XI Internationale Deutschlehrertagung. Amsterdam, 4–9 August*, p. 282.
- Uő. (1997c): Vannak-e fokozó értelmű partikulák a magyar, német és az orosz nyelvben? In: Könyv Dezső Lászlónak, pp. 227–233.
- Uő. (1997d): A mesék szuperlatívusza. In: *Az MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Testülete 1997. évi*, p. 103.
- Сущинский И.И. (1997): Словарь усилительных словосочетаний русского и немецкого языков – Wörterbuch der verstärkenden Wortgruppen der russischen und der deutschen Sprachen. Москва.
- Убин, И.И.(1995): Словарь усилительных словосочетаний русского и английского языков. I.I. OUBINE: Dictionary of Russian and English Lexical Intensifiers.

# Az idegen nyelvi folyékonyág meghatározásának és mérésének problémái

## Bevezetés

A nyelvtudás megítélésével kapcsolatban gyakran hallhatjuk nyelvtanárok és hétköznapi emberek szájából is azt, hogy valaki folyékonyan beszél egy nyelvet. Valóban, a legtöbb nyelvtanuló számára az idegen nyelv elsajátítására tett erőfeszítések célja az, hogy folyékonyan tudjon az adott nyelven kommunikálni. Annak ellenére azonban, hogy a folyékonyág fogalmát gyakran használják mind a nyelvpedagógiai szakirodalomban, mind pedig az alkalmazott nyelvészet számos kutatási területén, igen nagy különbségek mutatkoznak abban, hogy mit értenek ezen a fogalmon. Sőt, mi több, nemcsak a folyékonyág definíciója képezi vita tárgyát, hanem annak objektív mérése is. A téma irodalmát áttekintve nagyon kevés olyan kutatást találunk, amely azt vizsgálná, hogyan ítélik meg a hallgatók egyes beszélők folyékonyágát. Ez azért is sajnálatos, mert számos szóbeli nyelvvizsga értékelési tényezői között szerepel a folyékonyág értékelése, és megfelelő elméleti háttér hiányában ez az értékelés kizárólag intuitív benyomásokon alapul. Mivel mind a nyelvtanároknak, mind a vizsgáztatóknak igen nagy szükségük lenne irányelvekre e téren, a folyékonyág behatóbb vizsgálata az alkalmazott nyelvészeti kutatások sürgető feladatai közé tartozik.

Jelen cikk célja a témában jelenleg rendelkezésre álló kutatások összegzése és az eddigi eredmények gyakorlati alkalmazásának felvázolása. Először a folyékonyág különböző definícióit mutatjuk be és értékeljük, majd a folyékonyág mérésére használt változókat írjuk le. A cikk a kutatások gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek bemutatásával zárul.

## A folyékonyág definíciója

A folyékonyág fogalmát széles körben használják a kommunikációs, alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatásokban és szakirodalomban, és jóllehet intuitív módon mindenki meg tudja ítélni, hogy egy adott szóbeli megnyilatkozás folyékony-e vagy sem, a folyékonyág definiálása régóta problémát jelent a kutatók számára.

Az egyik első tanulmány, amely a kérdéssel foglalkozott, négy különböző módon határozta meg az anyanyelvi folyékonyág fogalmát (Fillmore, 1979). Fillmore szerint folyékonyan beszélni először is azt jelenti, hogy valaki kevés szünettel képes hosszabban megnyilatkozni és ki tudja tölteni az időt beszéddel. Másodsorban az előbbieknél mellett a folyékony beszélő koherens, logikus és „összesűrített” formában tudja kifejezni mondanivalóját. Harmadsorban az adott beszélő akkor tekinthető folyékonyknak, ha az illető minden helyzetben tudja, mit kell mondani. Az utolsó szempont szerint a

folyékony beszélők kreatívan és jó képzelőerővel használják a nyelvet. Fillmore azt állítja, hogy valakiről akkor mondható el, hogy maximálisan folyékony, ha a fent említett képességek mindegyikével rendelkezik.

Fillmore 1979-ben írott tanulmánya úttörő volt e témában, de a négy tényezőt tartalmazó definíció olyan szélesre terjeszti ki a folyékonyág fogalmát, hogy az szinte megegyezik a szóbeli kommunikatív kompetenciával. A második szempontként feltüntetett koherens és logikus kifejezőmód a kommunikatív kompetencia szövegalkotási készségével azonos, míg a harmadik elem, az adott helyzetben való megfelelő megnyilvánulás ismerete nem más, mint a pragmatikai kompetencia. A folyékonyág ilyen tág módon történő értelmezése nem járul hozzá ahhoz, hogy a nyelvtudás e tényezőjét objektív módon mérni tudjuk. A definíció másik hiányossága az, hogy nem utal arra, hogy a folyékonyág megítélése a hallgató adott helyzetben érvényes elvárásaitól is függ.

Az idegen nyelvi folyékonyágról szóló egyik első tanulmányban Pawley és Syder (1983) azt elemezték, hogy mitől tekinthető egy adott idegen nyelvi megnyilvánulás anyanyelvi szintűnek. Arra a következtetésre jutottak, hogy a folyékony beszéd alapját azok a memorizált mondatok és kifejezések alkotják, melyeket a beszélő egy egységként tárol mentális szótárában és hív elő a megfelelő helyzetben. Véleményük szerint egy idegen nyelvi beszélő annál folyékonyabb, minél több ilyen memorizált kifejezés áll rendelkezésére a beszédprodukciónak során.

Egy későbbi tanulmányban Lennon (1990) rámutatott arra, hogy a legtöbb kutató és nyelvtanár általában kétféle értelemben használja az idegen nyelvi folyékonyág fogalmát. Az úgynevezett tág felfogás szerint, a „folyékony idegennyelvi beszélő” jól tud az adott nyelven kommunikálni. Sajavaara (1987) definíciója, mely szerint a folyékonyág megegyezik az egyes beszéd-aktusok kommunikatív elfogadhatóságával, szintén ezek közé tartozik. Tanulmányában Sajavaara azt állította, hogy annak megítélése, hogy egy adott beszédhelyzetben milyen megnyilvánulás tekinthető megfelelőnek, igen nagy mértékben függ az interakcióban résztvevő beszélők elvárásaitól. Az idegen nyelvi folyékonyág ily módon történő megközelítése sok tekintetben hasonlít Fillmore (1979) definíciójának harmadik eleméhez és ismételten azt a problémát veti fel, hogy egy ilyen tág meghatározás alapján szinte lehetetlen a folyékonyág objektív mérése.

Lennon (1990) szűkebb definíciója szerint az idegen nyelvi folyékonyág performancia szintű jelenség, mely a hallgatóban azt a benyomást kelti, hogy a beszédtervezés és -produkciónak folyamatai gördülékenyen és hatékonyan működnek (p. 391). Ennek megfelelően a folyékonyág a beszélőnek azt a képességét tükrözi, hogy az képes-e a hallgató figyelmét megtartani azáltal, hogy egy úgymond kész terméket produkál és nem a beszédprodukciónak mechanizmusok működésére irányítja a figyelmet. (Lennon, 1990, pp. 391–392). Rehbein (1987) definíciója igen hasonló ehhez; eszerint az idegen nyelvi folyékonyág azt jelenti, hogy a beszélő képes arra, hogy majdnem egyidejűleg hajtsa végre a beszédtervezés és -produkciónak folyamatait. Lennonhoz hasonlóan Rehbein is megjegyzi, hogy a folyékonyág függ attól, hogy a beszélő hogyan értékeli a hallgató elvárásait. A jelenlegi egyik legpontosabb definíció valószínűleg Schmidt (1992) és Lennon (1990) meghatározásainak ötvözete, mely szerint az idegen nyelvi folyékonyág egy olyan automatikus eljárási készség, amely segítségével a hallgató úgy érzékeli, hogy a beszédtervezés és produkcionak pszicholingvisztikai folyamatai gördülékenyen és hatékonyan működnek.

A fent említett szűkebb folyékonyág-definíciók sokkal több támpontot adnak arra vonatkozólag, hogy hogyan lehet az idegen nyelvi folyékonyágot mérni. A pszicholingvisztikai kutatások eredményeképpen már ismert, hogy milyen formában nyilvánul meg, ha a beszélő tervezési és produkciós folyamatai nem működnek egyidejűleg. Többek között a szünetek, időnyerési formulák, kommunikációs stratégiák jelenléte az idegen nyelvi beszédben mind ilyen problémákat jelöl, és ezek a jelenségek objektív módon mérhetőek.

## A folyékonyág mérése

Miután bemutattuk a folyékonyág definícióit, a folyékonyág mérésének lehetőségeit vizsgáljuk meg. A meghatározáshoz hasonló módon a folyékonyág mérhető összetevőinek elkülönítése sem ígérkezik könnyű feladatnak. Az alkalmazott nyelvészeti szakirodalomban az „idegen nyelvi folyékonyág” mérésének négy különböző megközelítése létezik. Az első és a legtöbbet kutatott terület a beszédprodukció időbeli tényezőinek vizsgálata (pl. Möhle, 1984), a második irányzat az időbeli tényezők mellett az interakciót is elemzi (pl. Riggerbach, 1994). A harmadik megközelítés a folyékonyág fonológiai aspektusait is figyelembe veszi. Végül pedig a legújabb kutatások az úgynevezett formulák, vagy memorizált egységek (pl. *Hie. How are you*) szerepét vizsgálják (pl. Towell, Hewkins, Baergui, 1996).

Az idegen nyelvi folyékonyág empirikus meghatározása kapcsán az első kutatások a megnyilvánulások időbeli tényezőit vizsgálták. E téren végzett átfogó kutatásai alapján Möhle (1984) azt állítja, hogy a folyékonyág olyan időbeli tényezők alapján mérhető, mint a *beszédtempó* (*speech rate*), mely az egy perc alatt kimondott szavak illetve szótagok számával egyenlő, a *néma szünetek* hossza és helye, a szünetek közötti *folyékony beszédszakaszok* hossza, a *lexikalizált szünetek* frekvenciája és eloszlása, *ismétlések* valamint *hibajavítások*. Ezek mellett az úgynevezett *hangzás-idő ráta* (*phonation-time ratio*), amely a beszéddel töltött idő és megnyilvánulás teljes idejének aránya, szintén használatos a folyékonyág mérésére (Towell és társai, 1996).

Az időbeli tényezők mérésével foglalkozó kutatási irányzaton belül Lennon (1990) volt az első, aki hallgatókat kért meg, hogy értékeljék kísérleti alanyai folyékonyágát. Sajnálatos módon, a tanulmány nem szolgál elég részlettel arról, hogy az anyanyelvi angol nyelvtanárok mi alapján és hogyan értékelték a megnyilvánulásokat. Négy német anyanyelvű diák angol nyelven történő történet-elmésélési alapján Lennon kutatásának az volt az eredménye, hogy leginkább az úgynevezett *tiszta szavak* (az összes szó számából kivonva a kijavított és megismételt szavak számát, valamint az adott feladatra vonatkozó megjegyzéseket (percenkénti száma és a lexikalizált szünetek száma) azok a változók, amik a folyékonyág mutatói lehetnek. Lennon azonban azt is elismeri, hogy a kutatási alanyok alacsony száma miatt ezek a következtetések nem tekinthetők egyértelműen bizonyítottnak, és más időbeli mutatók is szolgálhatnak az idegen nyelvi folyékonyág mérésére.

Az első olyan tanulmány, amely azt is figyelembe vette, hogy az idegen nyelvi folyékonyág szituációfüggő, az időbeli tényezők vizsgálatát az interakció jellemzőinek elemzésével is kiegészítette (Riggerbach, 1991). Lennonhoz hasonlóan, Riggerbach is anyanyelvi beszélőket kért fel, hogy értékeljék alanyai folyékonyágát. Egy nagyobb adatbázisból Riggerbach három folyékonyágnak és három nem folyékonyágnak ítélt angol nyelvtanulót választott ki, és az ő beszédükben az időbeli és hibajavítási



tényezők mellett interakciós jelenségeket (visszajelzések, kérdések, hibajavítás kezdeményezés, átfedések, kapcsolódás, kollaboratív mondatbefejezések) is vizsgált. A kvantitatív és kvalitatív elemzések eredményeként Riggenbach arra a következtetésre jutott, hogy a hezitációs változók, a beszéd-ráta és a szünetek eloszlása jelentős szerepet játszanak a folyékonyág megítélésében. Ezzel szemben a hibajavítás nem tűnik szignifikáns mutatónak e téren. A szövegelemzés azt az eredményt hozta, hogy a témafelvetések, visszajelzések, kapcsolódások és átfedések, valamint a beszéd mennyisége hozzájárulnak ahhoz, hogy az adott beszélőt mennyire találjuk folyékonyak. Lennon (1990) kutatásához hasonlóan azonban Riggenbach következtetései is csak akkor tekinthetők bizonyítottak, ha a nagyobb számú kísérleti alannal történő vizsgálatok is azonos eredménnyel járnak.

A második irányzat az idegen nyelvi folyékonyág kutatásában a jelenséget fonológiai szempontból vizsgálja. Hieke (1985) abból indult ki, hogy a folyékony beszéd összekapcsolt, és ennek az egyik fontos mutatója a szóhatároknál történő mássalhangzohasonulás, illetve egybeolvadás (*consonant attraction*). Sajnálatos módon, igen kevés tanulmány foglalkozik a folyékonyág fonológiai kérdéseivel, ezért ez a terület szinte teljesen feltáratlan.

A folyékonyág pszicholingvisztikai megközelítésekor Pawley és Syder (1983) cikke nyomán újabb kutatások vizsgálták az úgynevezett formulák (pl. *Nice to see you*) vagy memorizált kifejezések szerepét. Ugyanezen nyelvi jelenséget az alkalmazott nyelvészet számos területén elemezték (pl. Raupach, 1984; Nattinger & DeCarrico, 1992; Kasper, megjelenés alatt), azonban igen keveset tudunk arról, hogy ez mennyire fontos tényező a folyékonyágról alkotott benyomásokban. Towell és társai (1996) tanulmánya is csak azt vizsgálta, hogy hogyan változik a formulák használata az időbeli változókhoz képest francia nyelvtanulók hathónapos külföldi tartózkodása során.

A folyékonyág mérésére vonatkozó kutatások áttekintése alapján megállapíthatjuk, hogy jelenleg teljes bizonyossággal semmit sem tudunk arról, mi alapján tartunk egy beszélőt folyékonyak. Valószínűnek látszik, hogy az időbeli és hezitációs változók fontos szerepet játszanak a megítélésben, a többi változó szerepe azonban egyenlőre tisztázatlan. Egyrészt olyan kutatásokra lenne szükség, amelyek nagyobb számú alannal és értékelő „bíróval” dolgoznak, másrészt, amelyek komplex módon vizsgálják a folyékonyág fent említett (időbeli, interakciós, fonológiai és formuláris) mutatóit.

## A kutatások gyakorlati alkalmazása

A folyékonyág meghatározásának és mérésének terén végzett kutatások legközvetlenebb alkalmazási területe a nyelvvizsgáztatás. Abban az esetben, ha egy szóbeli nyelvvizsga értékelési tényezői között a folyékonyág megítélése is szerepel, lényeges, hogy a kritériumok kidolgozásakor ne a folyékonyág tágabb definícióját alkalmazzuk. Ilyenkor ugyanis a folyékonyágra adott pontszám nem lenne más, mint a vizsgáztató szubjektív megítélése a jelölt globális szóbeli kommunikatív kompetenciájáról.

A szűkebb definíció, annak ellenére, hogy a hallgató benyomásaira alapul, objektívebb értékelésre ad lehetőséget. Megfontolandó lehet, hogy rögzítsük egyes nyelvi szinteken, milyen gördülékenységet várunk el a vizsgázótól. Ezen a téren nagyon fontos Foster és Skehan (1996) kutatási eredményeinek figyelembevétele, amelyek szerint mind az adott feladat típusa, mind a rendelkezésre álló tervezési idő jelentősen befolyásolja a beszélők folyékonyágát. Ha egy nyelvvizsga többfajta feladatot tartalmaz, érdemes megvizsgálni,

hogy azok milyen kognitív terhet jelentenek a vizsgázó számára. Például egy problémamegoldási feladat során csak kisebb folyékonyág várható el, hiszen a jelöltnek arra is koncentrálnia kell, hogy mit mondjon, és nemcsak arra kell figyelnie, hogyan fejeze ki magát. Ilyen esetekben a folyékonyágot illetően ajánlatos feladattípusonként más elvárásokat megfogalmazni.

Az értékelés szempontjainak összeállításakor hasznos lehet nemcsak a beszédtempó, hanem a szünet nélkül mondott beszédszakaszok hosszának és a szünetek disztribúciójának a figyelembevétele is. Kérdéses azonban, hogy a folyékonyág mérésébe tartozzanak-e az interakciós jellemzők és a beszéd összekötöttségének mértéke. Ha ezeket a jelenségeket más szempontok alapján (például kiejtés vagy a szövegalkotási kompetencia) nem méri a vizsga, akkor megfontolandó lehet ezek felvétele is az értékelési szempontok közé.

## Összefoglalás

Ebben a cikkben összefoglaltuk és értékeltük az idegen nyelvi folyékonyág lehetséges definícióit, valamint az ezen a téren végzett kutatások alkalmazási lehetőségeit a nyelvvizsgáztatásban. A folyékonyág meghatározásánál három fő szempontot emeltünk ki: 1) hogy egy megnyilvánulás milyen mértékben ítéltető folyékonynak, függ a hallgató adott helyzetben érvényes elvárásaitól; 2) a folyékonyág automatikus eljárási készség; 3) a folyékony megnyilvánulás azt jelzi, hogy a beszédtervezés és -produkciónak folyamata zökkenőmentes.

A cikk az idegen nyelvi folyékonyág mérésének lehetséges szempontjai közül négyet mutatott be: 1) az időbeli (hezitációk, szünetek, beszédtempó stb.), 2) az interakciós, 3) a fonológiai tényezők, valamint a 4) formulák vizsgálatát. Ezen kutatások tárgyalásakor rámutattunk arra, hogy annak következtében, hogy az összes eddigi vizsgálat kis létszámú alannal és többnyire egy, de legfeljebb két szempontból történt, az e téren elért eredmények még messze nem tekinthetők általános érvényűnek. Az idegen nyelvi folyékonyág számos aspektusa maradt feltáratlan, és kiterjedt további kutatásokra lenne szükség. Ezek hiányában mind a nyelvtanárok, mind a nyelvvizsgáztatók továbbra is csak az intuícióikra hagyatkozhatnak akkor, amikor azt szeretnék megítélni, hogy a nyelvtanulók folyékonyan beszélnek-e.

---

## IRODALOM

- Fillmore, C. J. (1979). On Fluency. In: C. J. Fillmore, d. Kempler & W. S-Y. Wang (szerk.), *Individual differences in language ability and language behaviour* (pp. 85–105.) London: Academic Press.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 293–323.
- Hieke, A. E. (1985). A compmental approach to oral fluency evaluation. In: *Modern Language Journal*, 69, pp. 135–142.
- Kasper, G. (megjelenés alatt). Routine and indirection in interlanguage pragmatics. In: L. Jonton & Kadon (szerk.), *Pragmatics and language learning*.
- Lennon, P. (1990). Investigating Fluency In: EFL – A Quantitative Approach. *Language Learning*, 40, pp. 387–417.

- Möhle, D. (1984). A comparison of the second language speech production of different native speakers. In: H. W. Dechert, D. Möhle, & M. Raupach (szerk.), *Second Language Production* (pp. 26–49). Tübingen: Günter Narr.
- Nattinger, J. R., & De Carrico, J. S. (1992). *Of Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pawley, A. & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In: J. C. Richards & R. W. Schmidt (szerk.), *Language and communication* (pp. 317–331). Amsterdam: Elsevier (North-Holland).
- Raupach, M. (1984). Formulae in second language speech production. In: H. Dechert, D. Möhle & M. Raupach (szerk.), *Second language productdions* (pp. 114–137). Tübingen: Narr.
- Raupach, M. (1987). Procedural learning in: advanced learners of a foreign language. In: J. A. Coleman & R. Towell (szerk.) *The advanced language learner* (pp. 123–155). London: CILT.
- Rehbein, J. (1987). On fluency in second language speech. In: H. W. Dechert & M. Raupach (szerk.), *Psycholinguistic models of production* (pp. 97–105). Norwood, N. J.: Ablex.
- Riggenbach, H. (1991). Towards and understanding of fluency: A micro-analysis of nonnative speaker conversations. In: *Discourse Processes*, 14, pp. 423–443.
- Sajavaara, K. (1987). Second language speech production: Factors affecting fluecny. In: H. W. Dechert & M. Raupach (szerk.) in: *Psycholinguistic models of production* (pp. 45–65). Norwood, N. J.: Ablex.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluecny. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 14, pp. 357–385.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. In: *Applied Linguistics*, 176, pp. 84–119.

# A FORDÍTÁSTUDOMÁNY MŰHELYÉBŐL

KLAUDY KINGA

## A drámafordítás helye a fordítástudományban

Amióta a fordítástudomány kitágította horizontját és érdeklődési körébe bevonta a fordítási folyamat összes nyelvi és nyelven kívüli tényezőjének vizsgálatát, valamint a fordítás összes válfajának (szakfordítás, tolmácsolás, filmfeliratozás stb.) tanulmányozását, azóta problematikusává vált a szépirodalmi fordítások vizsgálatának helye ebben az újonnan keletkezett interdiszciplínában.

Az nyilvánvaló, hogy egy olyan tudományban, amely az írásbeli és szóbeli nyelvi közvetítés összes válfajának tanulmányozását tűzi ki célul – a médiafordítástól a bírósági tolmácsoláson keresztül a jeltolmácsolásig – szükségképpen kisebb szerep jut a szépirodalmi fordítások vizsgálatának. Az viszont egy pillanatra sem kétséges, hogy a fordítástudomány nem mondhat le a szépirodalmi művek fordítási problémáinak vizsgálatáról. Viszont ezt annyira más eszközökkel, más terminuskészlettel és más fogalmi apparátussal teszi mint az irodalomtudomány, hogy a két megközelítés hívei sokszor nem értik egymást, mivel a szó szoros értelmében nem beszélnek közös nyelvet. Az a különös helyzet alakult ki, hogy a szépirodalmi fordítás kérdései egyaránt szerepelnek az irodalomtudományi és a fordítástudományi szakirodalomban anélkül, hogy a két megközelítés hívei figyelembe vennék egymás eredményeit.

A szépirodalmi fordítás kérdéseinek vizsgálata a fordítástudományon belül jelentősen eltér a szépirodalmi fordítók saját megközelítésétől, akikre a hagyományos, anekdotázó, egyéni megoldások történetét elmesélő, műhelytitkokba beavató tanulmányok, előadások jellemzők, és eltér az irodalomtudósok megközelítésétől is, akik az irodalomtudomány tudományos apparátusával és terminuskészletével dolgoznak.

Az irodalomtudományi és a nyelvészeti orientációjú fordítástudományi megközelítés közötti különbség legáltalánosabb vonásai az alábbiakban foglalhatók össze:

- 1) Míg az irodalmi megközelítés kiemelkedő írók, költők műveinek, azaz *művészi szövegeknek* a fordítását vizsgálja, a nyelvészt nemcsak irodalmi értékű szövegek fordítása érdekli, hanem a fordítandó szövegek legszélesebb skálája – a műszaki-tudományos szövegektől kezdve a reklámszövegeken át a használati utasítások szövegéig, nem zárva ki természetesen a vizsgálati körből a művészi szövegeket sem.
- 2) Míg az irodalmi megközelítés *kiemelkedő fordítók* munkásságát vizsgálja, a nyelvészetet a *fordítók és tolmácsok óriási tömegének* mindennapi munkája (is) érdekli.
- 3) Míg az irodalmi megközelítést az *egyéni*, esetleg szokatlan, eredeti, meglepő fordítói megoldások érdeklik, a nyelvészetet a *tömeges* megoldásokat sem tartja méltatlan kutatási tárgynak, a fordító által végzett összes műveletet (transzformációt, translációt) igyekszik leírni és megmagyarázni.

- 4) Az irodalmi megközelítést csak a fordítás *végeredménye* érdekli, míg a nyelvészeket a fordítás *folyamata* is, azaz, hogy mi megy végbe a fordító fejében fordítás közben.
- 5) Az irodalmi megközelítés sokszor *normatív (előíró)*, arról beszél, milyen legyen a jó fordítás, mit kell tennie a jó fordítónak, a nyelvészeti megközelítés inkább *deskriptív (leíró)*, arról beszél, milyen a fordítás, mit tesz a fordító, amikor fordít.
- 6) Az előbbi különbségnek megfelelően az irodalmi megközelítésben *gyakori az értékelés*, míg a nyelvészeti megközelítés igyekszik *elkerülni az értékelést*, mindent fordításként vizsgál, amit a fordító vagy a kiadó annak szánt.

Nem szabad elfelejtenünk azonban, hogy a fenti különbségek a kutatási tárgy *megközelítésére* és nem magára a kutatási *tárgyra* vonatkoznak. A nyelvészeti irányultságú kutatók éppúgy végezhetik megfigyeléseiket, akár kísérleteiket is szépirodalmi fordításokból álló korpusz felhasználásával, sőt nagyon szeretnek *szépirodalmi fordításokból álló korpusz* dolgozni, mivel ilyenkor a szövegek nem avulnak el olyan gyorsan, mint pl. a politikai szövegekből álló korpusz esetében. Ha pedig a fordításkutatók a nem szépirodalmi fordítások (pl. jogi szakszövegek fordítása, konzekutív tolmácsolás stb.) vizsgálata közben kidolgozott kutatási eszköztárakkal szépirodalmi fordításokat vesznek szemügyre, abból szükségképpen olyan eredmények születnek, amelyek esetleg szokatlanok az irodalmárok számára, de véleményünk szerint mindenképpen gazdagítják (gazdagíthatnák) a szépirodalmi fordítások kutatását.

Azt, hogy a széles értelemben vett fordítástudomány nem mond le a szépirodalmi fordítások vizsgálatáról, és nem engedi át ezt a kutatási területet az irodalomtudománynak, jól szemlélteti, hogy a fordítástudomány két legnagyobb kiadója, a Routledge és a Benjamins, folyamatosan jelentet meg szépirodalmi fordítással foglalkozó műveket is (Bassnett, 1980, 1991; Lefevere, 1992; Bush és társai, 1997; Orero és társai, 1997), és a nemzetközi fordítástudományi konferenciákon is változatlanul rendkívül népesek az irodalmi fordítási szekciók.

Jól szemlélteti a szépirodalmi fordítás elméleti tanulmányozásának helyét a fordítástudományon belül, hogy a fordítástudomány első enciklopédiája az 1998-ban megjelent *Encyclopedia of Translation Studies* 99 címszavából öt címszó foglalkozik közvetlenül a szépirodalmi fordítás kérdéseivel (*Drama translation, Literary translation (practices), Literary translation (research issues), Poetics of translation, Poetry translation, Shakespeare translation*), és kb. tíz érint közvetetten szépirodalmi fordítással kapcsolatos kérdéseket (*Adaptation, Compensation, Free translation, Norms, Quality of Translation, Translatability* stb.)

A fordítástudományi enciklopédia drámafordításról szóló fejezete azzal a megállapítással kezdődik, hogy a színpadi művek fordításának elméleti kérdéseiről szóló szakirodalom jóval kisebb, mint a vers- vagy prózafordítás szakirodalma, amely feltehetően annak tudható be, hogy a színpad számára készült fordításoknak egészen speciális problémái vannak (Anderman, 1998:71). André Lefevere 1980-ban azt állítja, hogy a drámafordításnak gyakorlatilag nincs olyan elméleti szakirodalma, ami a drámát színpadi műként tárgyalná, mivel az irodalmárok csak azt elemzik, ami a papíron van, és nem azt, ami a színpadon történik, a nyelvészek pedig még nem találták fel a pragmatikát (Lefevere, 1980). Az azóta eltelt 18 évben sokminden változott mind a nyelvészetben, mind az irodalomtudományban. A pragmatika egyre inkább tért hódít a nyelvészetben, a beszédaktus-elmélet, a társalgási maximák tana, a szociongvisztika legújabb eredményei (pl. tegezés/magázás bőséges szakirodalma) mind jól használhatók

a színpadon elhangzó szöveg hatásmechanizmusának elemzésére, és az összehasonlító irodalomtudomány is egyre nagyobb figyelmet szentel a fordításnak, mint a nemzeti kultúrák közötti kapcsolat és kölcsönhatás tanulmányozására alkalmas eszköznek.

A drámafordítás során a következő döntések előtt áll a fordító: hogyan kezelje a fordítandó drámát: irodalmi alkotásként (pl. Ibsen összes műveinek fordításakor) vagy színpadi alkotásként. Az utóbbi esetben a célnyelvi szöveg a színpadi produkciónak csak egyik eleme a világítás, a díszletek, a jelmezek, a zene stb. mellett. Ezzel az első választással függ össze a második: mire legyen inkább tekintettel, a forrásnyelvi szövegre, vagy a célnyelvi nézőközönség igényeire? Ha Csehov összes műveinek kritikai kiadása számára fordít Csehov drámákat, akkor nyilván a forrásnyelvi szöveget kell előnyben részesítenie, ha viszont egy konkrét produkció számára készít fordítást, akkor a célnyelvi hallgatók/nézők igényeit kell szem előtt tartania.

Ha elsősorban az előadhatóság igényét veszi figyelembe a fordító, vagy ezt követeli meg tőle a színház, akkor különféle *pragmatikai adaptációkat* kell végrehajtania. Ha például az eredeti műben a szereplők *dialektusban* beszélnek, nem elég az irodalmi művekben szokásos konvencionális eszközökkel érzékeltetni a dialektusos beszédet, hanem arra is figyelemmel kell lennie, hogy kiejtve ez a beszéd milyen társadalmi asszociációkat fog ébreszteni (pl. Ed Bullins *Irány Buffalo* című drámájában fontos szerepet játszanak a black-English különböző változatai, amit nyilván nem lenne helyes különböző cigány nyelvjárásokkal visszaadni). A szereplők *szleng-kifejezéseinek, trágár beszédének* tolerálása szintén kultúránként változó, a magyar nézők például egészen a közelmúltig kevésbé voltak hozzászokva a színpadon elhangzó durva kifejezésekhez, mint az angol nézők. Adaptációra lehet szükség a *szokások* (étkezési, házasodási szokások stb.) különbségei miatt is: Gostand (1980) említi, hogy *Hamlet* tragédiája nem értelmezhető egy olyan kultúrában, ahol az özvegynek kötelessége meghalt férje fivéréhez feleségül menni. Harold Pinter *The Caretaker* (*A gondnok*) című drámájának francia előadásában megütközést keltett, hogy a csavargó teát ivott, mivel az Franciaországban középosztálybeli idős hölgyek szokása (Kershaw, 1966).

A szakirodalom ezzel kapcsolatban a *honosító* fordítás (domestication) és az *idegenszerűséget* megőrző fordítás (foreignization) terminusokat használja. Az idegen ízeket megőrző fordítás létjogosultsága attól függ, hogy a célnyelvi kultúrában az adott korban mekkora presztízse van a fordított irodalomnak. Ha történetesen az idegen nyelvből fordított színpadi művek a közönség körében népszerűbbek, mint a hazai szerzők művei, akkor adaptációra egyáltalán nincs szükség, hiszen az idegenszerűség (idegen hangzású nevek, ételek, italok) önmagában is értéket képvisel a célnyelvi közönség számára.

Talán nem túlzás azt állítani, hogy éppen a drámafordítás elméleti vizsgálata lehetne az egyik összekötő kapocs a fordítás irodalmi és nyelvészeti megközelítése között, mivel a drámai dialógusok tanulmányozása tipikusan az a terület, ahol a nyelvészetnek is van mondanivalója (vö. beszédaktus-elmélet, dialógus-kutatás, konverzációs maximák, interkulturális kommunikáció). Éppen ezért öröndetes, hogy Magyarországon a drámafordítással kapcsolatos irodalomtudományi kutatómunka mellett (amelynek egyik kiváló példája a Geher István vezette Shakespeare-műhely) nyelvészek is foglalkoznak a színpadi művek fordítási problémáival. Erre példa az alábbi két tanulmány.

Az első tanulmány szerzője Cs. Jónás Erzsébet főiskolai tanár, a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Orosz Tanszékének vezetője hosszú évek óta foglalkozik a drámafordítás kérdéseivel különös tekintettel a Csehov fordításokra. Tagja és szerve-

zője volt annak a kutatócsoportnak, amelyik a nyíregyházi főiskolán 1984 és 1987 között érdekes kutatásokat végzett Csehov drámaírói munkásságával és Csehov drámainak magyarra fordításával kapcsolatban. Olyan izgalmas kérdésekre kerestek választ, hogy a magyar Csehov-fordítók, például Tóth Árpád és Kosztolányi Dezső, akik nem tudtak oroszul, milyen német nyersfordításból dolgoztak, hogyan kerültek bele a kicsnyítőképzők a magyar szövegbe, mikor a közvetítő szövegben nem szerepeltek stb. (Székely, 1984, 1987). Cs. Jónás Erzsébet a későbbiekben is megmaradt Csehov mellett, a drámaelemzés nyelvészeti megközelítésének egyedülálló példáját nyújtotta kandidátusi értekezésében, amikor a csehovi dialógusokat a Grice-féle társalgási maximák alapján elemezte (Cs. Jónás, 1995). A most következő tanulmánya is nagyon érdekes kérdést boncolgat, Spíró György Csehov-fordításával kapcsolatban vizsgálja, hogyan fordít drámát az, aki maga is drámaíró?

A második tanulmány szerzője Valló Zsuzsa, az ELTE Tanárképző Főiskolai Kara Angol Tanszékének oktatója, aki a drámafordításról tart előadásokat az ELTE Műfordítói Programjában, és a drámafordítás kérdéseiből írja doktori értekezését. Egy korábbi tanulmányában (Valló, 1996) Neil Simon *Furcsa pár* című színművének két fordítását egybevetve szintén megvizsgálta azt a kérdést, hogy miben különböznek a drámaíró (Örkény István) fordítói megoldásai a nem drámaíró (Zilahy Judit) fordítói megoldásaitól. Ebben a tanulmányában arról ír, hogy a reáliák (egy bizonyos kultúrára sajátosan jellemző jeltárgyak) fordításakor milyen stratégiákat alkalmaznak a fordítók, akiknek minden egyes reália esetében gondosan kell mérlegelni az illető reália funkcióját a színpadi cselekmény szempontjából.

---

## IRODALOM

- Anderman, G. (1998). Drama Translation. In: Baker, M. pp. 71–74.
- Baker, M. (szerk.) (1998). *Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge.
- Bassnett, S. (1980, 1991). *Translation Studies*. London: Routledge.
- Bush, P. & Malmkjaer, K. (szerk.) (1997). *Rimbaud's Rainbow. Literary Translation in Higher Education*. Amsterdam: Benjamins.
- Cs. Jónás E. (1995). *A magyar Csehov. Csehov-drámák fordításelemzése*. Nyíregyháza: Studium.
- Gostand, R. (1980). Verbal and Non-Verbal Communication: Drama as Translation. In: Zuber, O. (szerk.)
- Kershaw, J. (1966). *The Present Stage: New Directions in Theatre Today*. London: Collins.
- Lefevere, A. (1980). Translating Literature/Translated Literature – The State of Art. In: Zuber, O. (szerk.)
- Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Frame*. London: Routledge.
- Orero, P. & Sager, J. (szerk.) (1997). *The Translator's Dialogue. Giovanni Pontiero*. Amsterdam: Benjamins.
- Székely G. (szerk.) (1984, 1987). *Filológiai Tanulmányok A. P. Csehov drámai műveiről I–II*. Nyíregyháza: BGYTF.
- Valló Zs. (1986). Translating an American Comedy for the Hungarian Stage. In: Klaudy K. & Lambert, J. & Sohár A. (szerk.) 1996. *Translation Studies in Hungary*. Budapest: Scholastica.
- Zuber, O. (szerk.) (1980). *The Languages of Theatre. Problems in the Translation and Transposition of Drama*. Oxford: Pergamon Press.

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

# Alkotói világlátás és fordítói szemlélet – a fordítás mint permanens interkulturális kommunikáció

## Spiró György mai magyar Csehov-fordításai

### Az alkotó világlátása és a fordítói szemlélet

Azok a fordítók, akik maguk is szépirodalmi művek alkotói, feltételezhetően egyéni nyelvi stílusukban is nyomon követhető világlátásukat, képi ábrázolásmódjukat, szövegalkotási technikájukat alapvetően nem változtatják meg a maguk választotta művek fordítása során sem. Különösen érvényes ez akkor, ha műveikben, s a világirodalom interpretációra általuk választott darabjaiban, még ha koronként más-más feldolgozásban is, de az ember nembeli lényegének azonos sorsdöntő kérdését vetik fel, mint a mai irodalom képviselői közül oly sokan: mit ér az ember, ha úgy érzi, kiüresedett az élete, ha talajtalan, ha jövőképe csak a kilátástalan, passzív vegetálást vagy az azzal egyenlő önpusztító, értelmetlen agresszivitás lehetőségét vetíti elé. Spiró György drámái, az *Esti műsor* (1981) és a *Csirkefej* (1985) ilyen megközelítésből állíthatók párhuzamba két, általa újrafordított Csehov-dráma, az *Ivanov* és a *Cseresznyés kert* alapkérdéseivel. A talajvesztettség ábrázolása azonos eszközzel történik mind a századforduló orosz drámaírója, Anton Pavlovics Csehov, mind a jelenkori emberi létezés válfajainak esettanulmányait adó Spiró György esetében. Ezért merhetjük Németh László gondolatait vezérfonalként hívni segítségül, amikor a drámaíró-műfordító Spiró György orosz drámafordításainak elemzéséhez közelítünk. Németh László, aki maga is kiváló műfordító volt, a Nyugat nemzedékéhez tartozó egyik költőről szólva vallotta: „A műfordítás az, amelyben az egyéniség legellenállhatatlanabbul gyónja ki magát. Az, hogy kitől, s mit fordít, még inkább: kit hogyan hamisít meg: szinte grafikonon mutatja ösztöne irányát” (Németh, 1928). Nem elmarasztaló ez az állítás, hanem inkább az alkotó ember művészetpszichológiai jellemrajzának adaléka. Amit tehát Németh László ösztönös megnyilatkozásnak tart, azt Spiró képzett filológusként, a fordításelmélet és a színpad törvényeit ismerve, tudatosan vállal: a színpadra szánt drámaszöveg szerkezeti, prozódiai sajátosságait a befogadó közönség értelmező reakcióinak megfelelően alakítja, hogy a fordítás kommunikatív effektusa eredményeként megfelelő reakciót váltson ki a meghatározott szociális magatartású közönségből. Dialógusai ezért olyanok, amilyet a ma befogadói elvárnak, sajátjuknak fogadnak el.



## A szövegműfajok és a stílusjegyek keveredése a színpadra írt szövegben

A különféle szövegműfajok fordításának elméleti kérdéseivel foglalkozó szakirodalom a fordítás *funkcióját*, a *nyelvi* megformáltság domináns *paramétereit* és a *szövegtípusokat/műfajokat* állítja rendszerbe (vö. Reiss, 1971). Megállapításai követik Bahtyin véleményét, aki a drámai dialógust mint sajátos szövegtípust a származékos (összetett) beszédműfajok közé sorolja, amely, bár sok elemet átvett a társalgás mint elsődleges (egyszerű) beszédműfaj elemei közül, de nem azonos vele. A beszélgetés „egycsatornás”, nem hordoz több értelmet, belső zártság jellemzi. A drámai dialógus egyik sajátossága a többszatsornás párbeszéd, a több irányba ható értelem (vö. Levý, 1974: 188). A drámai szó paradoxona, hogy egyszerre kell cselekvésnek és szövegnek lennie: a tettek szavakká oldódnak, anélkül, hogy veszítenének drámaiságukból. Ez azzal magyarázható, hogy a színpadi beszéd mindig a gesztus ruhájában jelenik meg. „A gesztus a cselekvés epigrammája: egy találó mozdulat, szó vagy összkép a színen kialakult jelenet lényegét tudja hatásos formában érzékeltetni” (Almási, 1966: 175). A drámai dialógus és gesztus egymás szintjén alakul ki (főleg írásbeli formában). Ezek formálódásuk során magukba gyűjtik és feldolgozzák a legkülönbözőbb elsődleges (egyszerű) műfajokat, amelyek a közvetlen beszédérintkezésekben alakultak ki (vö. Bahtyin, 1986: 359–418).

A színpadi dialógus – a megnyilatkozás – nemcsak a hiányzó beszélt nyelvi elemekkel, hanem állandó funkcionális kapcsolódásaival is jellemezhető. Mint beszédre szánt szöveg kapcsolatban áll: *a)* a társalgási nyelv, tehát az élő beszéd általános normáival, *b)* a hallgatóval, azaz a színpadon lévő többi szereplővel, s a közönséggel, *c)* magával a beszélővel, azaz a megszólaló hős önmagával. Az élő nyelvvel való kapcsolat a kiejtés (dikció) szempontjából a jól mondhatóság, a stilisztika szempontjából a színpadi nyelv. A hallgatóval való viszonyt a replikák céltudatossága és a címzettek sokaságának (nézők) feltételezése jelenti. A beszélő viszonylatában a replika, a megnyilatkozás akkor tölti be a funkcióját, ha nemcsak a tárgyról szóló adatokat tartalmazza, hanem ugyanakkor őt magát is jellemzi: valamiről beszélve a hős önmagáról vall. A színpadi dialógus elemzésekor, a szintaxis, a lexika, a szövegstílus összefonódása révén értelmező megvilágítást kap a tétel, „a szintaxis és a grammatika nem más, mint befagyasztott stilisztika” (Kayser, 1960: 271).

Kayser 1960-as megállapítása már abba az elemzési irányba mutat, amely a hetvenes-nyolcvanas években szövegtani kutatásokban teljeseedik ki. A „befagyasztott” stilisztika a szöveg komplex elemzésével, a szöveg külső kapcsolatainak figyelembe vételével „olvad fel” végleg. Ez mutatható ki az újabb fordítások szövegében is.

A műalkotásoknak a társadalmi objektivitása mindig viszonyhálózat a mű és társadalmi környezete közt. Mégpedig nemcsak alkotó ↔ mű, egykorú társadalom ↔ mű, a mű és az egykorú befogadók közötti viszony, hanem a mű és a későbbi befogadók közti is (Török, 1990: 42–43). A művészi szöveget sajátos kommunikációnak foghatjuk fel a szerző és a címzett, a mindenkor olvasó között, aki saját kora kulturális, társadalmi, erkölcsi, esztétikai stb. normáit vetíti rá az alkotásra, s így akár természetesnek találhatja azokat az elemeket, amelyeket talán korábban elutasított (Lotman, 1970: 89; Tamás, 1984: 70–83).

Mint a drámai dialógust és a társalgási nyelvet összevető szakirodalom hangsúlyozza, a társalgási nyelv csak stilizáltan, finomítva jelenik meg a drámában. Ez vonatkozik

mind a lexikális, mind a szerkezeti, prozódiai felépítésére. J. Levý szerint „a drámai dialógusban a társalgási nyelv átalakul, a funkcionális stílusok érezhetően eltolódnak” (Levý, 1974: 184).

Huszár Ágnes azt vizsgálja, miben különbözik a drámai dialógus a beszélgetéstől. Fábrić Károllyal együtt ő is a dialógus szövegvizsgálati alapjául az elsődleges, *hangzó beszédet* tekinti. Az általa elemzett klasszikus magyar drámaszöveg értelmező stilisztikai leírásához jól hasznosítható szempontokat kínál (Huszár, 1983: 124–132; Fábrić, 1992: 51–58).

A kiemelt szövegjellemzők a színpadra szánt művek s azok mai fordításaiban döntő fontosságúak. A színdarab ugyanis egyszerre művészi szöveg, tehát épít a nyelv esztétikai formái jelerértékére, s felhívó szöveg is egyben, amely valamilyen nézői reakciót – közönségsikert – akar kiváltani. Nyelvi eszköztára mellett döntő fontosságú a prozódia, a jól mondhatóság ismérve. Pragmatikai célja a nézővel való azonos kommunikatív hullámhossz megteremtése, amelyhez a nyelven kívüli, színházi megjelenítő eszközöket (díszlet, jelmez, koreográfia stb.) hívja segítségül. A fordítandó szövegnek tehát, mindezt figyelembe véve, a színpad szolgálatába kell állnia, ha a kor nézőjéhez akar szólni. Ugyanakkor nem kétséges, hogy a világirodalom azáltal épül be egy nemzeti kultúrába, hogy a fordító révén a befogadó, kulturális asszociációs bázisára építve, a befogadás valamelyik fázisában „sajátjának” fogadja el a művet. Ezért van az, hogy a világirodalom értékei koronként újrafordításra ösztönzik az interpretációval foglalkozókat, ahogy a mi esetünkben Spiró György Tóth Árpád, Gábor Andor és Elbert János után újra megszólaltatja Csehovot (Csehov, 1973; Spiró, 1990).

## A „valóság képi mása” Spiró színpadi nyelvében

A kivetettség-kirekesztettség állapotának parttalan félelme, amelyet a talajvesztett ember él meg, Spiró drámai dialógusaiban a *szövegszerkezet* és a *nyelvi jelek szintjén* kap képi megformálást. A dialógusok rövidek, szagatott lüktetésűek. A rövid párbeszéddek alappillére a megnyilatkozás aktuális tagolásának hű visszaadása. A rematikus csúcs kiemelésével a párbeszéddek lendületesek lesznek. A logikai kapcsolódás, az ok-okozati összefüggések és az időviszonyok jelöletlenül hagyása a befogadó értelmező készenlétének folyamatos működését követeli meg, hiszen csak így tudja a mellérendelő szerkezeteket helyesen kapcsolni egymáshoz. Funkcionális stílushordozóknak is tekinthetők ezek a nyelvi elemek, ugyanis pontosan követik a mai magyar társalgási nyelv videoklipek sebességével iramodó és azok tartalmi felületességét is magukon viselő lefolyását.

Spiró György drámái közül elemzésünk tárgyául tematikai és szerkezeti hasonlóságai miatt két darabot választottunk. Ezek az *Esti műsor* (1981) és a *Csirkefej* (1985). A drámai dialógusok vizsgálatával alapvetően azt kívánjuk bemutatni, hogy az értékvesztés, a lét peremén tengődés nyelvi hangsúlyozására épülő párbeszéddek milyen metamorfózison keresztül válnak művészi szöveggé, korról, életérzésről üzenetet közvetítő jellé. Kísérletet teszünk arra is, hogy a drámai dialógus néhány Spiróra jellemző szövegszerkezeti sajátosságára rávilágítunk.

Szövegszintű stílári eszközei azt jelzik, hogy milyen a szereplőkben megszülető gondolat, gondolattörődék vagy annak teljes hiánya, minthogy egy szöveg a születő gondolatot szolgálva alakul olyanná, amilyen. Ilyen módon nem esetleges, hanem általában jól tipizálható szövegnyelvészeti szempontból. „A gondolat modellálásának s egyáltalán a szövegalkotásnak több és többféle domináns módja van, amely kortól,

műfajtól, témától, szerzőtől függően változik. Így a szöveg épülhet mondatok közötti grammatikai kapcsolatokra, kihagyásokra, asszociációra, ritmusra, témafejlődésre stb.” – állapítja meg Békési Imre (Békési, 1986: 7). Példáinkhoz Spiró György *Csirkefej* című kötetét használtuk fel (Spiró, 1987).

Ahhoz, hogy a drámai műnemhez lényegileg hozzátartozó párbeszédben írt szöveget szerkezetileg elemezhetővé tegyük, a műfordításelemzéshez hasonló módszereket követve járunk el. A *dialógusnak mint sajátos szövegnek az értelmezésén túl a vizsgálandó szövegegységek határait is meg kell határoznunk* (vö. Balázs, 1985: 9; Deme, 1979: 59 és Terestyéni, 1992; továbbá Pléh – Terestyéni, 1979: 269; Cs. Jónás, 1993: 28–29.)

Szereplőinek párbeszédei sorra megsértik az együttműködési alapelveket (vö. Grice, 1975). Az indító témához folyvást csak a szubjektum saját információját fűzik hozzá. A többfokú dialógus nem tartalmaz témafejlődést kínáló szerepcserét, ahol az egyik szereplő új témát elővezetve vinné tovább a párbeszédet.

A párbeszéd aktuális tagolás szerinti ágrajza azt mutatja, hogy a témafejlődés nem előrevivő, hanem „fészkes fejlődő”, a szubjektumon keresztül kapcsolódik (vö. Huszár, 1983: 136).

Az *Esti műsorban* domináns jegyként a kommunikatív készség hiányát, az üres párbeszédeket jelöljük meg. A *Csirkefejben* a beszélt nyelvi elemek egész sorát használja az író a spontán megnyilatkozások, az elemi erővel feltörő indulatok érzékeltetésére. Ezek az alábbiak:

- a) Az *előkészítetlen* (spontán) beszélt nyelvi szöveg szerkezetében a mellérendelések, a tartalmi kapcsolódások nem következtethetők ki a meglévő vagy feltételezett nyelvi kulcsszavakból (pl. *kötőszók*).
- b) A beszélt nyelvi szöveg számos *logikai ugrást* tartalmaz.
- c) A befogadást két alapvető mozzanat teszi lehetővé. Egyfelől a *hallgató aktívan részt vesz* a beszélő által számára meghagyott logikai műveletek elvégzésében. Másfelől állandóan értékeli a szöveget annak koherens és logikus volta szempontjából, s a *tartalmi logikai tévesztéseket figyelmen kívül hagyja*.
- e) A spontán beszéd előállításakor a beszélőt egy *globális gondolategyüttes* irányítja, ugyanakkor az állítások szóállománya és az ahhoz tartozó tartalmi asszociációk közben *módosíthatják* a globális gondolatot.
- f) A *logikai ugrások* (a gondolatsorban előreszalad) és a *gyakori redundancia* (a tartalom több, azonos értékű megfogalmazása) a globális és a részleges gondolatsorok együttes felszínre törésével magyarázható.
- g) A *pragmatikus gondolatközvetítés* előadási *stratégiáit* követve a beszélő kész a megformáltság követelményeit háttérbe szorítani (vö. Fábricz, 1988: 86–87).

(*Kijön a Vénasszony, sír. Tanár ajtajához megy, kopog.*)

TANÁR: (*háziköntösben, papucsban, kijön az ajtaján, megáll, nézi*):

Kezicsókolom.

(*Vénasszony hüppög.*)

TANÁR: Valami baj van?

VÉNASSZONY: Még meleg volt! Még meleg volt! – Ha csak tíz perccel hamarabb hazaérek – ha jön a villamos! – Most én mihez kezdjek a napjaimmal?! (*Sír.*) (*Kis csönd.*)

(Spiró, 1987: 303–304)

Mind a dialógusok szövegszerkezeti szintjén, mind az itt nem részletezett egyénítő szókinccs megválasztásában és annak hol konnotatív, hol denotatív tartalmára utaló írott jelölésbeli megkülönböztetésében (vö. Török, 1990: 18). Spiró nyelvi stílári eszközei a művészi szövegben „stilizált beszédként” megjelenő személyközi kommunikációnak a megszokott szépírói szövegalkotási módoknál expresszívebb visszaadását kínálják.

## Spiró György – a fordító

Spiró Csehov-fordításainak nyelvi sajátosságait érzékeltetve két olyan vonást emelünk ki, amelyet saját drámáiban is jellegzetes technikának minősíthetünk. Az egyik az *informatív szűkszáviság*, a lényegre szorítókozó szövegszerkesztés, amely a mondat-szerkesztés elnagyoltságával, s a központozás elhagyásával csak fokozódik. Ezeket a szövegszerkesztési technikákat a Csehov-fordításokban is fellelhetjük az összevonások, elhagyások eredményeként. A másik jellemző sajátosság a *nyelvi jelek dísztelenítése*, amellyel a mai szürke, sietős „minek mondjam, úgyis mindegy” társalgási stílushoz idomítja az expresszív elemek elhagyásával a dialógusok szövegét. A szövegdimenziók tüzetes elemzését egy hosszabb összevetés tűzheti csak ki célul, egy-két domináns jegy felvillantásával itt csupán az egyéni és fordítói stílus, valamint a befogadó nyelvi terhelhetőségének összevetésével az audio-mediális szövegműfaj színpadi változatának sajátosságaira hívjuk fel a figyelmet Spiró György egyéni szövegkezelése és Csehov-fordításainak összevetésében (Cs. Jónás, 1996).

A *Csirkefej* nyelvi tagolatlansága sokkoló erejű. A nyelvi elemek szándékos lecsupaszítása Csehov stílusának is jellemző vonása, még ha más méretekben történik is ez. Spiró a maga nyelvi ábrázolásmódját követve tovább folytatja az expresszív nyelvi jegyek elhagyását, az informatív elemekre szorítókozó lényegkiemelést. Különösen szembeötlő ez a szövegalkotási technika, ha összevetjük az *Ivanov* Elbert János által 1973-ban készült szövegváltozatával, amely szókinccsét tekintve szintén a pesti utca zsargonjával teletűzdelt, mai magyar társalgási nyelv stílusjegyeit adja vissza. Spiró szövege még ehhez képest is szűkít.

БОРКИН: (*Берет его руку и прикладывает к груди*) Слышите??  
Ту-ту-ту-ту-ту-тую. Это значит, у меня порок сердца.  
Каждую минуту могу **скоропостижно** умереть.  
Послушайте, вам будет жаль, если я умру??

ИВАНОВ: Я читаю ... после ... (...)

БОРКИН: В Плесниках я встретил следователя, и мы, **признаться**  
**ним рюмок** по восьми стукнули. В сущности говоря,  
пить очень вредно. Послушайте, ведь вредно?? А??  
Вредно??

ИВАНОВ: Это наконец невыносимо ... Поймите, Миша, что это  
издевательство ...

БОРКИН: Ну, ну ... **виноват, виноват!!** ... Бог с нами, сидите себе  
... (*Встает и идет*) Удивительный народ, даже  
поговорить нельзя.

(Чехов: Иванов, 1887-1889)

BORKIN: (*Megfogja Ivanov kezét, és szívéhez vonja.*) Hallja? Ta-ta-ta-ta-ta-ta-ta. Ez csak egyet jelenthet: itt a szívbjaj. Bármelyik **pillanatban szörnyű váratlansággal elrabolhat a halál**. Mondja csak, legalább szomorú lenne, ha elragadna a halál?

IVANOV: Olvasok ... Majd ... aztán ... (...)

BORKIN: Plesznyikiben **összefutottam** a vizsgálóbíróval, és ami igaz, az igaz, **megittunk vagy nyolc pohárkával**, fejenként. Pedig **tulajdonképpen és alapjában az ivásnak kizárólag káros kihatása van**. Figyeljen már, na ugye, hogy káros? Na? Káros?

IVANOV: De hát ez tűrhetetlen ... Misa, hát nem látja be, hogy maga gúnyt űz belőlem ...

BORKIN: Na jó, jó ... **bűnös vagyok, bűnös vagyok** ... Isten áldja, csak üldögéljen nyugodtan ... (*Feláll és indul*) Furcsa társaság, még beszélgetni se lehet tisztességesen.

(Elbert, 1973)

Spiró mindebből az expresszív, képi elemeket elhagyja, felgyorsítja a párbeszéd lendületét, lefaragja a jelzőket, a dominanciát a játékra, a színpadi tér mozgásos cselekményére helyezi át, ahogy saját darabjaiban is teszi a hasonló helyzetek ábrázolásakor:

BORKIN: (*megfogja a kezét és mellére helyezi*) Érzy? Tu-tu-tu-tu-tu-tu. Ez szívbjaj. Bármelyik pillanatban **váratlanul meghalhatok**. Mondja, sajnálni fog, ha meghalok?

IVANOV: Most olvasok ... majd később ... (...)

BORKIN: Plesznyikiben **összeakadtam** a vizsgálóbíróval és **vagy nyolc vodkát bedobtunk**. Alapjában az ivás **rendkívül ártalmas**. Mondja, hát nem ártalmas? Mi? Ártalmas?

IVANOV: Ez már kibírhatalan.

BORKIN: Na, na ... **bocsánat, bocsánat** ... (*feláll és elindul*) Fura egy népség maga, még beszélgetni se lehet.

(Spiró, 1990)

## Pragmatika és stilisztika a műfordításban

A fordítás gyakorlati célnak való megfelelése adja a pragmatikai értékét, amely a szöveg jelentésrendszerébe épül be. Minden nyelvi jel három viszonytípussal jellemezhető. Ezek a *szemantikai*, a *szintaktikai* és a *pragmatikai* viszonyok. Ez utóbbit közelebbről vizsgálat alá véve azt mondhatjuk, hogy a pragmatikai jelentéshez tartozik a stilisztikai jelentés, az expresszív tartalom és az emocionális hatás is, vagyis a szöveg pragmatikai szintje minden konnotatív tulajdonságot magába foglal. A fordításnak ugyanolyan világos tartalmakat kell felmutatnia a célnyelvi befogadók számára, mint amilyeneket az eredeti szöveg képvisel. Ugyanakkor tudnunk kell, hogy a pragmatikai elem a szöveg teljes jelentésének az a része, amely a nyelvben akár gyors egymásutániségben is *változhat*, hiszen megváltoznak a szavakhoz fűződő asszociációk, érzelmi viszonyulások stb. A fordítás épp ezért nem két nyelv, hanem két kultúra között lezajló kommunikáció, amely során a kommunikatív hatás érdekében történő adaptáció állandó döntési kényszerbe hozza a fordítót. Különösen akkor lényeges ez, ha a forrásnyelvi és

a célnyelvi kultúra jelentősen eltér egymástól, vagy ha önmaga előző állapotához képest egy nyelven belül is változik. A pragmatikailag adekvát fordítást csak mint a forrásnyelv és a célnyelv között fennálló szerencsés lehetőséget szabad értelmezni, minthogy abszolút mértékű egyezés, a befogadói reakciókat is figyelembe véve, teljesen lehetetlen.

Lényeges elemnek tekinthető a „*kinek szól*” a fordítás kérdése is. Hiszen amikor a művészi szöveg kettős verbális interaktusáról tettünk említést, pontosan arra gondoltunk, hogy „*mit hall ki*” a befogadó a neki szánt közlendőkből, mi az a másodlagos jelrendszer, amely vele együtt közös kód alapján működik. A stílus nem örök kommunikációs kategória, hanem maga is történeti meghatározottságában jelenik meg. Mint Tolcsvai Nagy Gábor hangsúlyozza, a teljes nyelvközösség s az annak részeként működő beszélőközösség nyelvi szokásrendszerének többségében változatlan, kisebb részében változó (rugalmasan stabil) továbbhagyományozódása (vö. Tolcsvai Nagy, 1996: 15).

### Új szövegműfajok, új stíluseszközök

Tolcsvai Nagy Gábor mellett Szili József és Nagy Pál is hangsúlyozza, hogy napjaink viharos információáradata, s az elektronika fejlődésével a videoklipek szöveggépi technikájának villanásnyi időre méretezett sokkoló hatása új irodalmi műfajokat, de mellette új befogadói magatartást is létrehozott a magyar irodalomban (vö. Szili, 1992; Nagy, 1995). Ez a sajátos befogadói magatartás nehezen viseli el a narratív szövegeket, az elbeszélés lassú folyását. A közönség ma már nem tud kitartóan figyelni, csak ha minden pillanatban újabb mozgalmassá, érdekesítő, hatásvadászó részlettel bombázzák. Épp az újabb fordításokat igénylő színpadi darabok a bizonyítékok amellet, hogy akár a hetvenes évek magyar színpadszövegei is lassúnak, nehezen mondhatónak, fárasztónak tűnnek a mai, látványon és nem verbalizmuson nevelkedett közönségnek. Elbert János, a hetvenes évek elismert orosz fordítójának tolmácsolásában jelent meg Csehov *Ivanov* című darabja 1973-ban. Ez az akkor *városi népnyelvi* stílusú magyar szövegváltozat ma már nehézkesnek érződik, a jelzői, szóképei miatt lassú a néző számára. Ezért kérték a színházak Spiró Györgyöt a darab újrafordítására. A cél abszolút pragmatikus: a nézőt más módon kell a színházban tartani, a rövid távra terhelhető figyelmét nem a szöveggel, hanem a színpadi eseményekkel kell frissen tartani. Spiró kapcsán, az ő egyéni drámaírói stílusára is gondolva, egy másik, tipikusan magyar stílusjelenségre is fel kell hívnunk a fordításelmélet figyelmét: A hagyományos, intézményes magyar nyelvváltozatok között a határok elmosódtak. A figyelemfelkeltés pragmatikus célja érdekében a hagyományosan *irodalmi stílus* sok esetben nem különül el, hanem stilizáltan magába öleli a *városi népnyelv* és a *diáknyelv* spontán és beszélt elemeit (vö. Tolcsvai Nagy, 1996: 153). Elemzésünk – épp a nyelvváltozatok állandó dinamizmusa miatt – deszkriptív és nem normatív szemléletű.

### A posztmodern korszak új fordítói magatartása

Spiró fordítása Kosztolányival ellentétben a pragmatikus cél érdekében a stílus expresszív és emocionális elemeit, vagyis a szöveg konnotatív jelentéseit változtatta meg (vö. Péter, 1991). Már Nida kutatásai is alátámasztották e gyakorlati megoldást, hiszen a pragmatikai adaptáció az eredeti szöveg és a fordítás kommunikatív hatásának egyenlőségén alapul (vö. Nida, 1964). A kommunikatív cél azonosságának a szintjén megvalósuló ekvivalencia után a szituáció azonosságát, a szituáció leírásának a módját, majd a nyelvi szintekre térve a szintaktikai és a nyelvi jelek szószemantikai megfele-

léseit lehet az eredeti és a fordítás összevetésének alapjaként tekinteni. Ezekből a jelentésekből áll össze minden verbális alkotás szöveg szintű szemantikája, amely a fordításra ugyanúgy érvényes, mint az anyanyelven megírt szövegművekre (vö. Catford, 1967; Klaudy, 1994; Tolcsvai Nagy, 1996). A mű és a befogadó folyamatos párbeszédben áll egymással, hiszen nemcsak a fordító tesz fel értelmező kérdéseket, hanem a célnyelvi olvasó is hasonló interaktusba kerül a művel és a fordítójával egyaránt.

Az elméleti háttérben a fentiekben vázolt műfordításelemzésünk három kérdéskörre irányítja a figyelmet:

a) bemutatja a dialogikus szépirodalmi műnem nyelvtől független pragmatolingvisztikai, szövegnyelvészeti elemzésének lehetséges modelljét,

b) példát kínál az egyéni művészi stílus és fordítói magatartás szembesítésére mind klasszikus mind posztmodern szerző-fordító esetében, s végül

c) az új irodalmi műfajok és befogadói magatartások kapcsán rávilágít a fordításelmélet még meg nem válaszolt újabb kérdéseire.

Eredményeink egyes részleteit a fentiekben túl hasznosítani lehet mind az anyanyelvi, s idegen nyelvi kommunikáció oktatásában, mind az anyanyelvi viselkedés drámapedagógiai módszerekkel való fejlesztésében (Cs. Jónás, 1993).

---

## IRODALOM

Almási M. (1966). *Színházi dramaturgia*. Színházi tanulmányok 4. Budapest.

Bahtyin, M. M. (1929/1986). *A beszéd és a valóság*. Budapest: Gondolat.

Balázs J. (1985). *A szöveg*. Budapest: Gondolat.

Békési I. (1986). *A gondolkodás grammatikája*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Catford J. (1965, 1967). *A Linguistic Theory of Translation*. London: OUP.

Csehov, A. P. (1973). *Sirály. Színművek*. Budapest: Magyar Helikon.

Deme L. (1979). A szöveg alaptermészetéről. In: Szathmári I. és Várkonyi I. (szerk.): *A szövegtan a kutatásban és az oktatásban*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványa 154., pp. 57–65.

Elbert J. (1973). lásd: Csehov, Sirály, Ivanov. Elbert János fordításában. pp. 21–120.

Fábricz K. (1988). A beszélt nyelvi szövegalkotás kérdéseihez. In: Kontra M. (szerk.) *Beszélt nyelvi tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, pp. 76–89.

Uő. (1992). Beszédszöveg és szövegnyelvészet. In: Petőfi S. J., Békési I., Vass L. (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 5*. Szeged: JGYTF Kiadó, pp. 51–58.

Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In: Cole, P. – Morgan J. L. (szerk.) *Syntax and semantics* 3. kötet. Speech acts. New York: Seminar Press, pp. 41–58.

Huszár Á. (1983). Az aktuális mondatagolás szövegépítő szerepe drámai művekben. In: Rác E. – Szathmári I. (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Budapest: Tankönyvkiadó, pp. 124–151.

Cs. Jónás E. (1993). *Kommunikatív készségfejlesztés az anyanyelvi és idegennyelvi oktatásban*. Nyíregyháza: Stúdium.

Uő. (1996). Test of Dialogues' Structures in György Spiró's Plays. International Multidisciplinary Conference. University of Baia Mare. 21-23 May 1996, Baia Mare 129–136.

Kayser, W. (1960). *Das sprachliche Kunstwerk*. Bern: Francke Verlag.

- Klaudy K. (1994). *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Levý, J. (1974). *Искусство перевода*. Москва: Просвещение.
- Lotman, J. M. (1970). *Структура фургжественного текста*. Москва: Искусство.
- Nagy P. (1995). *Az irodalom új műfajai*. Budapest: ELTE.
- Németh L. (1928). *Tóth Árpád*. Budapest: Erdélyi Helikon, pp. 485-491.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill.
- Papp F. (1979). *Könyv az orosz nyelvről*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Péter M. (1991). *A nyelvi érzelmkifejezés eszközei és módjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Pléh Cs. – Terestyéni T. (szerk) (1979). *Beszédaktus – kommunikáció*. Budapest: TTK.
- Reiss, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München.
- Spiró Gy. (1987). *Csirkefej. Darabok*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Uő. (1990). Ivanov fordítása (Kézirat, a Vígszínház tulajdona.)
- Szili J. (szerk.) (1992). *A strukturalizmus után*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tamás A. (1984). *A nyelvi műalkotás jelentése*. Debrecen: Studia Litteraria, KLTE.
- Terestyéni T. (1992). Szövegelméleti tézisek. In: Petőfi S., Békési I. (szerk.): *Szemiotikai szövegten*.  
4. Szeged: JGYTF, pp. 7–33.
- Tolcsvai Nagy G. (1996). *A magyar nyelv stilsztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Török G. (1990). *Pontok és kérdőjelek az általános stíluselméletben*. Budapest: Tankönyvkiadó.



VALLÓ ZSUZSA

# Reáliák és fordítói stratégiák a drámafordításban

Ma már talán nem kell bizonyítani, hogy a fordítónak munkája során nemcsak a két nyelv, hanem a két kultúra különbségéből fakadó nehézségekkel is meg kell bírkoznia ahhoz, hogy közvetíteni tudjon két közösség eltérő – a nyelvben kifejeződésre jutó – értelmezési rendszere, világlátása, egyedi tapasztalatai között. A szöveg számos olyan elemet tartalmaz, amelyekben ezek a különbségek hangsúlyosan rögzülnek és amelyek denotatív és/vagy konnotatív jelentéseinek átmenéséhez a fordítónak alapos háttértudásra és változatos technikákra van szüksége.

## A fordítás pragmatikai megközelítése

A dolgozat azokat a technikákat vizsgálja, amelyeket a fordító alkalmaz a forráskultúra és a célkultúra közötti szűrő–közvetítő szerep ellátása közben. Szűrő szerepről azért beszélünk, mert a fordító időtől és tértől függően maga is csak bizonyos módon és csak bizonyos dolgokat képes felfogni, közvetítő szerepről azért beszélünk, mert munkája során ő dönti el, hogy a célkultúra közönségének a szöveg megértéséhez hol és milyen segítségre van szüksége. Célja ezzel az, hogy a szöveg – ideális esetben – az eredetivel azonos funkciót töltsön be az új közegben. Ekkor beszélünk az úgynevezett „pragmatikai átváltási műveletekről” (Klaudy, 1994:102), amelyek során a fordító a nyelvi problémák (lexikai, grammatikai) megoldásán túl a célnyelvi befogadó közönség háttértudásához, tapasztalataihoz is adaptálja a szöveget.

## Pragmatikai megközelítés a drámafordításban

Még inkább érvényes ez a színpad számára íródott szövegek esetében, amelyek a színházi megszólalás élő volta, valamint a befogadás közösségi jellege miatt nagyon érzékenyek a kontextus változására. A színházi kommunikáció több szinten zajlik. Ennek egyik szintje a színpad és a közönség között zajló kommunikáció, és éppen ez a kapcsolat szakadhat meg, ha a kulturális beillesztés elmarad. A színpadi szöveg jelenidejű megszólalásakor a nézőnek ott helyben, a megnyilatkozások elhangzásakor kell azonnal értelmeznie/megértenie azt.

A kultúrspecifikus adaptáció vizsgálatához a korpuszt Harold Pinter egyik darabja, a *The Birthday Party*, illetve annak Bányai Geyza által készített magyar fordítása *A születésnap* szolgáltatják. A választás azért esett Pinterre, mert az ötvenes évek végén az ő új hangja, új dialógusvezetési technikája új feladatok elé állította a fordítókat. Pinter ugyanis felrúgott néhány alapszabályt. Például, míg korábban a dialógusokból illlett megtudnunk mindent, ami a szereplők múltjára, jelenére és esetleges jövőjére

vonatkozik, Pinter szegmensekből álló, információhiányos darabjaiban a szereplőknek nincs vagy csak nagyon homályos az előtörténete. Pinter szerint olyan ez, mintha benyitnánk egy szobába, ahol ott találunk néhány embert, akikről korábban semmit se tudtunk (Billington 1996: 84).

Így van ez a *The Birthday Party* estében is, amelynek a története egy tenger melléki panzióban játszódik. Itt húzódik meg a világ elől rejtőzködő Stanley, a zongorista. Meg és Petey, a tulajdonos házaspár nem annyira szállóvendégként, mint inkább fiaként kezeli a valamikor jobb napokat látott fiatalembert, aki érezhetően retteg valamitől vagy valakiktől. A végzet meg is érkezik a két végrehajtó, Goldberg és McCann képében. A két bérgyilkos végül is magával viszi Stanleyt, akinek a további sorsát csak sejteni lehet.

A darab elején elég sok a kérdőjel, és a végére szinte ugyanennyi marad. De minden homály ellenére Pinter figurái nagyon is valóságosak és valódi élethelyzetekben mozognak. Ebben fontos szerep jut az ún. *reáliáknak* (materiális részletek, helyek, ételek, italok), hiszen ezek teremtik meg a kontextust, kötik a valósághoz a szereplőket, vagyis konkretizálják a helyet, az időt és a szereplők hovatartozását. Így nyilvánvalóan nem mindegy, hogy ezek a szövegelemek hogyan kerülnek a fordításba.

## A reália fogalma

A reália fogalmát Klaudy a következőképpen határozza meg: „Jelentheti magát a tárgyat, azaz az egy-egy nyelvközösségre sajátosan jellemző jeltárgyat, és jelentheti magát a szót, amivel ezt a tárgyat megnevezzük” (1994: 112). Ebben dolgozatban a reália terminus a fenti meghatározásnál átfogóbb értelemben szerepel, azaz a tárgyi kultúrán kívül a történelmi-politikai-kulturális események és intézmények adott kultúrában használatos, ismert elnevezéseit is jelöli. Ez a tágabb értelmezés egyébként Klaudy (1994: 112) szerint is indokolt, hiszen így összefoghatja azokat a jelenségeket, amelyek átváltásakor a fordítónak nem szigorúan véve nyelvi, hanem inkább kulturális kontextus-teremtési problémákkal kell megküzdenie.

## A fordítói stratégiák vizsgálata

A kultúrspecifikus reáliákat különböző technikák segítségével mentheti át a fordító, amelyek *következetes* alkalmazása esetén fordítói *stratégiáról* beszélünk.

A fordító által választott lépéseknek (módszereknek, technikáknak) vizsgálata azért is fontos, mert ezek határozzák meg, hogy milyen lesz a szöveg, azaz milyen mértékű eltérések keletkeznek a célszövegben az eredetihez képest. Mert az vitathatatlan, hogy a szöveg módosul a két nyelv és/vagy a két kultúra különbözősége miatt. Tehát úgy gondoljuk, hogy a fordítás kapcsán felvethető helyes kérdés nem az, hogy vannak-e (lehetnek-e) eltérések, hanem az, amit Tellér a versfordításra vonatkoztatva kérdez: „minek a megtartása érdekében mit hagyunk ki az eredeti szövegből, a kihagyott költői anyag helyébe mit teszünk be, és amit betettünk, hogyan szervezzük” (1981: 204-205).

Hervey például minden változtatást, eltérést az eredeti szövegtől veszteségnek könyvel el, még azt is, amikor a fordítói nagyszerű megoldást talál és a szöveg „jobb lesz, mint az eredeti” (1995:27).

Lefevere és Bassnett (1990) újraírásnak (*rewriting*) minősítik a fordítói döntések eredményeként bekövetkező csúsztatásokat (*shift*). Lefevere (1980: 156) különbséget tesz a lényegyet érintő, illetve pusztán formai csúsztatások között. Lényegi eltéréseknek minősíti azokat, amelyek a szöveg szemantikai és/vagy a kommunikatív értékét változtatják meg

(pl. általánosból → egyedi, absztraktból → konkrét), míg a formai eltéréseket, amelyek származhatnak két nyelv különbözőségéből, lényegtelenebbnek ítéli.

Leuven-Zvart (1991) hasonlóan vélekedik, amikor hozzát teszi, hogy a csúsztatások különböző szinten követhetők nyomon a szövegben. Így megkülönböztet *mikro szinten* (pl. lexika, mondat szerkezet) és *makro szinten* bekövetkezett változásokat, és úgy véli, hogy az előbbiek mennyiségileg összeadódva végül a szöveg egészére kiható változásokat eredményezhetnek. Leuven-Zvart szerint a csúsztatások alapos tanulmányozása, azaz a mikro szintű változtatások aprólékos vizsgálata segít megérteni a fordítói döntéseket és a mögöttük meghúzódó egyéni és társadalmi normarendszert, amely a fordító megoldásait kiváltotta.

Például nyilvánvaló tendenciát lehet kiolvasni abból, ha mondjuk a fordító lehetőleg minden, a forráskultúrához kapcsolódó reáliát kivált, vagy egyenesen kihagy. Ebből érzékelhető az a fordítói törekvés, hogy egy erősen célkultúra orientált szöveget hozzon létre. Ezek az apró csúsztatások, amelyek mikroszinten csak egy-egy szó kiváltását, esetleg kihagyását jelentik, természetesen sokszor az egész szöveg változását eredményezhetik (makro szinten). Például eltűnik belőle az az atmoszféra, amelyet ezek az szavak hordoztak. (Erről az ún. „neutralizációs” technikáról lásd Tellinger, 1997.)

## A reáliák fordításakor alkalmazott stratégiák

A reáliák célszövegbe történő átmentésére különböző fordítói eljárások léteznek, amelyekkel a fordításelméleti szakirodalom részletesen foglalkozik (Vlahov és Florin, 1980; Lendvai, 1986; Schultze, 1991; Klaudy, 1994; Tellinger, 1997).

Schultze (1991: 91–92) tanulmányában az egyik igen fontos reália a személynevek (becenév, rövidítés, gúnynev, vezetéknev, keresztnév, második keresztnév, apai név stb.), valamint a címek (rangok, megszólítások) fordítására alkalmazott módszereket osztályozza. Schultze öt módszert sorol fel:

- 1) közvetlen átvitel (a forrásnyelvi név változatlan átvétele, csak a betűtípus módosul, pl. cirill, görög helyett latin átírás);
- 2) adaptáció (hozzáigazítás a célnyelv helyesírási normáihoz, pl. Maria → Mária);
- 3) behelyettesítés (ha a forrásnyelvi névnek van megfelelője a célnyelven, pl. John → János);
- 4) szemantikai fordítás (ha a forrásnyelvi névnek denotatív vagy konnotatív jelentése van), valamint
- 5) a művészi funkció átvitele (pl. beszélő nevek esetében).

Schultze tanulmánya azért érdekes, mert bár a szövegben található reáliák egy rendkívül szűk spektrumát vizsgálja, ebből is kiviláglik, hogy a fordítók milyen változatos fordítói megoldásokat alkalmaznak. Az általunk vizsgált szövegekben kiemelt fordítói eljárások sok ponton mutatnak egybeesést a fent leírtakkal.

A fent említett szerzők mindegyikénél megtaláljuk a reáliák fordításakor alkalmazott módszerek valamiféle tipológiáját, mi azonban egyiket sem vettük át változatlanul, mivel nem *deduktív* módszerrel dolgoztunk, azaz nem a műveletekhez kerestünk példákat, hanem *induktív* megközelítéssel, azaz először a színdarab-szövegekben megkerestük a reáliákat, majd ezeket csoportosítottuk (tárgyi kultúra, intézmények stb. szerint), és végül megpróbáltuk a fordító által alkalmazott stratégiát megmagyarázni. Dolgozatunkban mindvégig – Leuven-Zvart terminológiájánál maradván – azokat a mikro szinten végrehajtott lépéseket vizsgáltuk, amelyek hatása makroszinten, a szöveg egészében jelentkezik.

A fordító által a gyakorlati munka során *következetesen* alkalmazott eljárások, technikák megnevezésére azért tarjuk helytállóknak a *stratégia* terminust, mert szóban benne rejlik a tudatosság, a tervezés, és nézetünk szerint a célnyelvi szöveg a sorozatos fordítói megfontolások és döntések eredménye.

## Reáliák fordítása a színpadi szövegekben

Hiába azonban a sokféle átváltási technika, ha a színpadra szánt szöveg fordítójának jó néhányról – talán a legkézenfekvőbbekről – le kell mondania. Köztudott tény, hogy a drámában a színpadon elhangzó dialógusban kell mindent elmondani, így a fordító nem használhat indexet, lábjegyzetet, de még a szövegbe épített hosszadalmas magyarázatoktól, sőt sokszor még az egymondatos betoldástól is el kell tekintenie, ha ezzel megtöri a dialógus – és a jelenet – eredeti ritmusát. A színműfordítás speciális nehézségeiről így nyilatkozik Petri György: „Alapkérdés, ha az ember színpadra fordít, hogy annak ott azonnal hatnia kell. Nem olyan, mint olvasva” (Petri, 1995).

A színpadi fordítónak tehát nehezebb a dolga, amikor közvetíteni, azaz közelíteni akarja a darabot az új befogadó közönség felé. Milyen eszközökhöz folyamodik tehát?

A reália fogalmát a fentiek értelemben használva a vizsgált színdarabban (Pinter: *A születésnap*) a következő kultúrspecifikus elemek találhatók: földrajzi nevek, intézménynevek, márkanevek, a tárgyi kultúra elemeinek (ételek, italok stb.) megnevezései, szokások, történelmi, politikai, kulturális célzások. A dolgozat – tekintettel a korlátozott terjedelemre – a felsoroltak közül csak a földrajzi (helység-, utca-)nevek, az intézménynevek és a helyi szokások fordításakor alkalmazott fordítói megoldásokat vizsgálja. Ezek kivitelezésük technikája (módja) szerint lehetnek lexikai vagy grammatikai műveletek, de közös bennük, hogy azonos okokra, nevezetesen a két közönség háttér-tudása közötti különbségekre vezethetők vissza.

## Első stratégia: átvétel

Átvételről akkor beszélünk, amikor a forrásnyelvi reália változatlanul kerül át a célnyelvi szövegbe. A fordító ilyenkor az eredeti írásmódot megőrizve, esetenként magyar toldalékokkal ellátva veszi át a forrásnyelvi reália elnevezését. Az eredeti változatlan átvétele többféle célt szolgálhat. Az eredeti írásmód és hangzás segíthet a kontextus-teremtésben, mert jelzi a célkultúrától eltérő környezetet, a másságot. Itt érdemes megemlíteni, hogy a reáliák szerepmódosulása legtöbbször még a változatlan átvétel esetén is megfigyelhető, hiszen eredeti helyükön, a forrásszövegben a mindennapi valóság részét képezik, míg az új környezetben, a célszövegben egzotikus, „idegenes” csengést kaphatnak. Ennek mértéke természetesen függ az adott elem nemzetközi ismertségétől, elfogadottságától is.

A szerepmódosulás másik oka lehet, hogy ezek a reáliák elveszítik azt a „bátyut”, amelyet az eredeti kultúrában hordoztak, hiszen nem pontosan azokat az asszociációkat, allúziókat váltják ki, így veszítenek eredeti stílris/esztétikai értékükből is. Például a *Gondnok* csavargója, Davies folyton arra hivatkozik, hogy *Sidcupban* maradtak a papírajai. Nem véletlenül, hiszen ennek a helyiségnévnek az angol közönség számára tiszteletreméltó csengése van, aki ott lakik, az csak rendes polgár lehet. Ez a felhang a magyar fordításban érthető módon elvész. Tehát a fordító bármilyen gondosan mérlegel is, valamilyen mértékű csúsztatás elkerülhetetlen.

STANLEY: Ever been anywhere near *Maidenhead*? (Pinter, 33)

STANLEY: Nem járt maga valahol *Maidenhead* táján? (Bányay, 41)

A szövegben számos további példát találunk (pl. *Marble Arch, Brighton, Canvey Island* → *Marble Arch, Brighton, Canvey Island* stb.) a táj- és helységnevekre, amelyek emlegetésével a szereplők egymás identitásának kitapogatását, és az emlékek felidézését segítik. Ezeket eredeti írásmóddal, de magyar toldalékokkal veszi át a fordító. Az eredeti földrajzi név átvétele szerepet játszhat a situációteremtés vagy az atmoszfériteremtés szempontjából is. Általában elmondható, hogy a fordító a nemzetközileg ismert földrajzi nevek esetében alkalmazza ezt a megoldást.

### **Második stratégia: behelyettesítés**

Behelyettesítésről akkor beszélünk, mikor a fordító az eredeti angol reália magyar megfelelőjét használja. Ehhez a megoldáshoz akkor folyamodnak a fordítók, amikor a forráskultúrából és/vagy egy harmadik kultúrából származó reália közismert a célkultúrában is, természetesen honosított változatban. A fordító ilyenkor nem is tehet mást, mint hogy a honosodott változatot illeszti a szövegbe.

STANLEY: We dont stay in Berlin. Then we go to *Athens*,...  
(Pinter, 16)

STANLEY: Nem maradunk Berlinben. Onnét *Athénba* megyünk,...  
(Bányay, 23)

A szövegben további példák találhatók (*Constantinople, Zagreb, Vladivostock* → *Konstantinápoly, Zágráb, Vlagyivosztojk*) a magyar állandó megfelelővel való behelyettesítésére. Ezek, mint látható, olyan kulturális reáliákra vonatkoznak, amelyek a célkultúra közösségi tudásának is részei honosított formában.

### **Harmadik stratégia: részleges megfeleltetés**

Részleges megfeleltetésről akkor beszélünk, amikor a reália-kifejezés egyik tagja változatlan marad, míg a másikat magyar megfelelővel helyettesíti a fordító.

GOLDBERG: They were all there at night. *Charlotte Street* was empty.  
(Pinter, 51)

GOLDBERG: Mindenki ott volt aznap. Egy lélek se maradt az egész *Charlotte utcában*. (Bányay, 59)

McCANN: I know a place. *Roscrea. Mother Nolan's*. (Pinter, 54 )

McCANN: Van *Roscrea-ban* egy fogadó: *Nolan mama*. (Bányay, 62)

Ebben a példában egyszerre több fordítói stratégiára is példát kapunk. A *Roscrea* helyiségnév az 1. stratégiának megfelelően az eredeti írásmóddal, de magyar ragozással került át. A *Nolan mama* a 3. stratégia értelmében részlegesen őrzi meg az eredeti nevet és helyesírást, hiszen a név második tagját magyarra fordítja és a hasonló funkciójú magyar elnevezésekhez idomítja (vö. *Náncsi néni*). Végül a *Nolan mama* kap egy kiegészítő magyarázatot is (*fogadó*), hogy félreérthetetlen legyen, milyen intézményről van szó. Erdemes megjegyezni, hogy a szöveg alapján a *Mother's Nolan* inkább egy *pub* lehet, ahol jól kirúghattak a hámból az ír legények

(vö. *One time I stayed there all night with the boys. Singing and drinking all night*). A *pub* magyar fordítása *kocsma* lehetne, ami azonban teljesen más asszociációkat vált ki a magyar közönségből, így döntött a fordító a semlegesebb *fogadó* mellett.

### **Negyedik stratégia: kiváltás**

Kiváltásról akkor beszélünk, amikor a fordító a forrásnyelvi reáliát a célnyelvben jobban ismert hasonló funkciójú elemmel helyettesíti „váltja ki”. Ennél a stratégiánál előfordulhat, hogy egy harmadik kultúrából emel át hasonló szerepet betöltő reáliát a fordító (pl. *Abdullah* cigaretta helyett *Camel*).

GOLDBERG: ... my first chance to stand up and give a lecture was at the  
*Ethical Hall, Bayswater*. (Pinter, 51)

GOLDBERG: ... *bayswateri Etikai klubban*. (Bányay, 59)

A fenti idézetben két műveletre látunk példát. A *Bayswater* helyiségnévből, jóllehet változatlan írásmóddal (1. stratégia) az Etikai Klub jelzője lett, azaz egy jelzősítő grammatikai átváltási műveletre került sor. Az *Ethical Hall* átminősül *Etikai klub*bá, amivel világosan érzékelteti a fordító, hogy nem valami akadémiai székfoglalóról van szó.

STANLEY: I used to *have my tea* there. (Pinter, 42)

STANLEY: Abban szoktam *uzsonnázni*. (Bányay, 41)

Ebben a példában a fordító kiváltotta a forráskultúrára jellemző tradíciót a célkultúrában hasonló funkciót betöltő tradícióval (*teázás* → *uzsonnázás*). A régi idők emlékképeit felelevenítő jelenetben a teázás emlegetése a nosztalgizálás része, ami egyben meleg, családias hangulatot, polgári, rendezett létet is sugall. A magyar néző számára mindez nem a teázás, hanem a délutáni uzsonna jeleníti meg.

GOLDBERG: He used to carry a few *coppers*. (Pinter, 33)

GOLDBERG: Az hozott néhány *krajcárt*. (Bányay, 42)

Az *aprópénz* (*rézpénz*) kiváltása *krajcárral* érthető, bár nem túl szerencsés megoldás, mivel a *krajcár* szónak erős magyar töltése van, és egy sor irodalmi, történelmi asszociációt kelt, amelyre Pinter darabjának esetében nincs szükség.

### **Ötödik stratégia: magyarázó fordítás**

Magyarázó fordításról akkor beszélünk, amikor a fordító a forrásnyelvi reáliát pontosítja és/vagy interpretálja. A magyarázás történhet index, lábjegyzet, zárójelben elhelyezett magyarázat, terjedelmes kommentár, de a szövegbe közbeszúrt egyszavas-, félmondatos kiegészítés formájában is.

A fordító akkor él ezzel a stratégiával, amikor pótolni igyekszik az új befogadó közönség hiányos tudását, ezért kiegészítő információval, magyarázattal szolgál (pl. *londoni East End*). Sok kutató szerint a fordítók ehhez a stratégiához fordulnak a leggyakrabban, ezért éppen a magyarázás árulkodik leginkább arról, hogy fordítást tartunk a kezünkben (Csernov, 1997: 116).

A magyarázó fordításnak, mint jeleztük, sokféle módja lehet, de bármelyiket is választja a fordító, a veszteség így is nyilvánvaló, hiszen a szöveg eredeti szerkezete, ritmusa stb. fellazul. A fordítónak tehát, ha magyarázáshoz folyamodik, mérlegelnie

kell, mennyire fontos a reália (pl. a történet szempontjából kihagyhatatlan, fontos stílári vagy kontextus teremtő szerepe van stb.), és ennek megfelelően kell a választott stratégiát megválasztania.

STANLEY: There's a *Fuller's teashop*. I used to have my tea there. And a *Boots Library*. I seem to connect you with the *High Street*. (Pinter, 42)

STANLEY: Van ott egy *Fuller-féle teázó*. Abban szoktam uzsonnázni. Meg egy *Boots-könyvtár*. Dereng valami kapcsolat *Fő utca* és maga között. (Bányay, 41)

A fenti példában tipikus angol, és tipikusan helyi jelentőségű intézményekről van szó: *Fuller's tea shop*, *Boots Library*, amelyek a magyar befogadó közönség számára nem sokat jelentenek. Így tehát szükség van a magyarázásra, amely értelmezi az intézmény funkcióját. Így lesz a magyar fordításban *Fuller-féle teázó*, *Boots-könyvtár*, *Fő utca*.

GOLDBERG A little *Austin*, tea in *Fullers*, a library book from *Boots*, and I'm satisfied. (Pinter, 50)

GOLDBERG: Egy kis *Austin kocsi*, egy csésze tea a *Fullernál*, egy jó könyv a *Boots könyvtárból*, s máris jól érzem magam. (Bányay, 58)

A reáliák második megjelenésekor (az ismétlés természetesen nem véletlen), már nincs annyira szükség magyarázó fordításra (vö. *Fullernál*), de az újonnan megjelenő reália, az *Austin* megkapja a *kocsi* magyarázó toldalékot. Ez a példa egyben jól jelzi, hogy a reáliák változtatják státuszukat, hiszen az egyik kultúrában honos reáliák az idő múlásával átmehetnek a köztudatba a célkultúrában is. Az *Austin* esetében ma már minden valószínűség szerint nem lenne szükség a magyarázó betoldásra.

MCCANN: Ever been to *Carrickmacross*? (Pinter, 53)

MEG: I've been to *King's Cross*.

MCCANN: Járt már az *Írországi Carrickmacrossban*?

MEG: A *londoni King's Cross* már jártam. (Bányay, 60)

Ezeknek a helység-, illetve utcaneveknek az említése a két szereplő múltja és élettapasztalata szempontjából fontos. A fordító itt részben a 1. stratégiát alkalmazza, vagyis az eredeti írásmóddal, de magyar ragokkal változatlanul veszi át az angol nevet, és így még a szavak azonos csengésén alapuló játék (vö. *Carrickmacross* és *King's Cross*) is megmarad. Másrészt viszont magyaráz is, hiszen ezek a helység-, illetve utcanevék nem valószínű, hogy a magyar közönség számára egyértelműen mondanak valamit. A későbbiekben, amikor ismét előkerül a helyiségnév, már magyarázó kiegészítés nélkül, csak *Carrickmacrossként* szerepel.

GOLDBERG He used to carry a few *coppers*. For a paper, perhaps, to see how the *M.C.C.* was getting on overseas. (Pinter, 22)

GOLDBERG: Az hozott néhány *krajcárt*. Újságra, hogy megnézhessek, hogy szerepel a *Marylaboron Cricket Club* túl a tengeren (Bányay, 29)

Ebben a példában a magyarázás újabb fajtájával, a betűnév magyarázó kibontásával van dolgunk. A fordító az angol eredeti megfelelőjével, és nem a magyarul egész pontosan fordítható *Krikett Klub* szavakkal oldja meg a betűnév feloldását. A szándék érthető, hiszen az M.C.C. betűinek nem felelnek meg a magyarul 'k'-val kezdődő szavak.

### **Hatodik stratégia: részleges elhagyás**

Részleges elhagyásról akkor beszélünk, amikor a forrásnyelvi reália valamely elemét (pl. jelzőt) elhagyja a fordító és így az általánosabb jelentés felé csúsztatja el a fordítást. Természetesen itt is elvész valami speciális, kulturálisan meghatározott szövegelem.

STANLEY: I've played the piano all over the world. All over the country.  
[Pause.] It was a great success. Yes. A concert. At *Lower Edmonton*. (Pinter, 16)

STANLEY: Bombasiker. Az ám. Koncert. *Edmontonban*. (Bányay, 23)

A *Lower Edmonton* helységnév semmit sem mond a magyar közönségnek. Nincs tehát megfelelő háttértudás, amelyre a fordító támaszkodhatna. Így elhagyta az *Edmonton* minősítő *lower* jelzőt, feltételezve, hogy az *Edmonton* is épp elég jelentéktelenül cseng a magyar fülnek, nincs szükség még további lefokozásra. Úgy tett, mintha mondjuk *Alsó Gödből* egyszerűen *Gödöt* csinálnánk. Ha azonban elolvassuk még egyszer a fent idézett megszólalást, világosan kitűnik, hogy a *lower* szónak itt milyen dramaturgiai – stilisztikai funkciója van. Stanley ugyanis az első mondatában még világméretű karrieréről beszél, amely a következő mondatban már csak országos léptékűvé zsugorodik, végül pedig, kis gondolkodási idő – a szünet – után végérvényesen *Lower Edmontonná* szűkül. Nyilvánvaló az is, hogy ezzel az utolsó mondatával mondja ki Stanley az igazságot. A lefelé szűkülő karrier szempontjából így a *lower* jelzőnek jelentősége van, hiszen még csak nem is *Edmontonban* adott koncertet – ami szintén nem lehet egy világváros –, hanem *lower Edmontonban*. A fordító itt választhatta volna a részleges behelyettesítési stratégiát, vagyis a hasonló funkciót betöltő magyar megfelelő *Alsó Edmonton* fordítást.

### **Hetedik stratégia: teljes elhagyás**

Teljes elhagyásról akkor beszélünk, amikor a forrásnyelvi reália teljes egészében kimarad a célnyelvi szövegből. A reáliák kihagyására általában akkor kerül sor, amikor a forrásnyelvi reália semmit nem jelent a célnyelvi olvasónak, megmagyarázása viszont elterelné az olvasó figyelmét. Különösen áll ez a színművek fordítására, amikor a befogadó nem korlátlan idővel rendelkező olvasó, hanem néző és hallgató, akinek nincs ideje „megemésztetni” az ismeretlen elemeket, és a befogadás sikerét veszélyezteti, ha dramaturgiai szereppel nem rendelkező idegenszerűségek elterelik a figyelmét a cselekmény lényeges mozzanatairól. Ezért aztán gyakran előfordul, hogy ha a színmű írásbeli fordításában a fordító valamilyen fentemlített módszerrel megoldja is az eredeti szövegben szereplő reália fordítását, a színpadon mégsem hangzik el.

GOLDBERG: He used to carry a few *coppers*. For a paper, perhaps, to see how the *M.C.C.* was getting on overseas. (Pinter, 22)

GOLDBERG: Az hozott néhány *krajcárt*. Újságra, hogy megnézhessek, hogy szerepel a *Marylaboron Cricket Club* túl a tengeren (Bányay, 29)



Az előbb már említett példában a fordító megoldotta a magyar olvasók/nézők számára semmit nem jelentő *M.C.C.* fordítását, érdekes módon azonban a színpadon sem a *Marylaboron Cricket Club*, sem a *Kriket Klub* nem hangzott el, mivel a rendezői példányban ezt a reáliát kihúzták. Jó példát találunk itt arra, hogy a színműfordításkor tulajdonképpen nem egyetlen célnyelvi szöveg keletkezik, még akkor sem, ha a színmű fordítása nyomtatásban megjelenik. A színpadravitel folyamatában a rendező és a színészek a célnyelvi szövegben további változtatásokat hajtanak végre, amelyek vagy bekerülnek az esetleges későbbi fordításokba, vagy megmaradnak alkalmi változatoknak.

## Összefoglalás

Talán e rövid, egy színműre szűkített áttekintésből is megállapítható, hogy a kultúra-specifikus szövegelemek átmentésére változatos eszözök állnak rendelkezésre, és ezekkel bátran él a fordító. A vizsgált példák alapján az is kiderül, hogy színpadi mű fordításakor a műfaj szabta korlátok következtében bizonyos stratégiák alkalmazása lehetetlen (pl. lábjegyzet), míg másokhoz (pl. magyarázás), egyezően a nemzetközi tapasztalatokkal, a magyar fordító is gyakrabban folyamodik. A színművek fordításának egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy a célnyelvi szöveg sohasem végleges, a színrevitel folyamatában állandóan módosul, és így a reáliák fordításánál alkalmazott stratégiák kiválasztásába nemcsak a fordító, hanem a rendező, sőt a színészeknek is lehet beleszólása (pl. ha valamely forrásnyelvi reália – földrajzi név, tulajdonnév – kiejtése a célnyelven problémát okoz, vagy negatív asszociációkat ébreszt).

---

## IRODALOM

- Bart I. & Rákos S. (1981). *A műfordítás ma*. Budapest: Gondolat.
- Bassnett, S. & A. Lefevere (1990). *Translation, History and Culture*. London, New York: Pinter Publisher.
- Billington, M. (1996). *The Life and Work of Harold Pinter*. London: Faber & Faber.
- Csernov, G.V. (1997). *Чем текст перевода отличается от оригинального текста*. In: Svejcer és társai, pp. 102–17.
- Hervey S. és társai (1995). *Thinking German Translation*. London: Routledge.
- Kittel, A & Frank A. P. (szerk.) (1991). *Interculturality and the Historical Study of Literary Translations*. Göttingen: Erich Schmidt Verlag.
- Klaudy K. (1994). *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Lefevere, A. (1980). *Translating Literature /Translated Literature – The State of Art*. In: Zuber (szerk.) pp. 153–161.
- Lendvai E. (1986). *A „lefordíthatatlan elem” megfeleltetési lehetőségei*. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Pécs: JPTE.
- Leuven-Zwart van, K. és társai (szerk.) (1991). *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James Holmes Symposium on Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- Petri Gy. (1995). *A talpára esett fordító*. *Magyar Narancs*. május 4.
- Pinter, H. (1991). *The Birthday Party*. In: *Harold Pinter Plays*. London: Faber & Faber.
- Pinter, H. (1975). *A születésnap*. ford. Bányai Geyza. In: Osztovits L. (szerk.) *Harold Pinter Drámák*. Budapest: Európa.

- Pinter, H. (1980): A születésnap. ford. Bányai Geyza. Szolnok: Szolnoki Szigligeti Színház, súgó példány.
- Schultze, B. (1991): Problems of Cultural Transfer and Cultural Identity: Personal Names and Titles in Drama Translation. In: Kittel, H. & A. Frank (szerk.) pp. 91–109
- Svejcer, A.D. és társai (1997) *Перевод и Наука*. Российская Академия Наук.
- Tellér Gy. (1981): A versstruktúra és versfordítás. In: Bart I. & Rákos S., pp. 147–216.
- Tellinger, D. (1997): Confrontation of Cultures – Neutralization Approaches in the Translation of Gogol's Revisor). In: Klaudy K. & Kohn J. (szerk.) *Transfere Necesse Est*. Budapest: Scholastica. pp. 494–500.
- Vlahov, Sz. & Florin, Sz. 1980. *Переводимое в переводе*. Москва: Международные отношения.
- Zuber, O. (1980) *The Languages of Theatre. Problems in the Translation and Transposition of Drama*. Oxford and New York: Pergamon Press.

## A 170 éves AKADÉMIAI KIADÓ nyelvkönyvei

*Mi lesz a nyelvvizsgán: RIGÓ NYELVKÖNYVEK*

Az Állami Nyelvvizsga Központ alap-, közép- és felsőfokú autentikus anyagát gyűjti össze és sok hasznos tudnivalóval egészíti ki ez a sorozat, az idén angol és német nyelvből.



Már megjelent:

- Írásbeli feladatok a nyelvvizsgán – Ára: 1380 Ft (Áfával)
- Tesztek a nyelvvizsgán – Ára: 1580 Ft (Áfával)

Következik:

- Az alapfokú nyelvvizsga
- Tesztek CD-ROM-on
- Hallás utáni szövegértés a nyelvvizsgán
- Fordítás és irányított fogalmazás, nyelvtani gyakorlóval
- Fordítás és szövegértés a nyelvvizsgán
- Szóbeli vizsga (video)

Út a nyelvvizsgához: *EXAM PASS – PRÜFUNGPASS sorozat*

Barta Éva–Loch Ágnes *Press Ahead* című könyve a brit sajtó aktuális cikkein keresztül fejlesztés az olvasott szöveg értésének készségét. – Ára: 1950 Ft

Király Zsolt *Blackbird* című műve a legújabb, és az eddigi legátfogóbb középfokú nyelvvizsgára felkészítő kurzuskönyv. A színes, mintegy 400 oldalas kiadványt két kazetta kíséri, a tanárok munkáját pedig tanári kézikönyv segíti. Könyv és két kazetta: 4980 Ft. Tanári kézikönyv: 1180 Ft.

Német nyelvből hamarosan hasonló kiadvány jelenik meg: Dömök Szilvia *Themenkompass* című munkája.

Megrendelhetők: Akadémiai Kiadó Rt. 1519 Budapest, Pf. 245. Vevőszolgálat: tel.: 464–5500, e-mail: [custservice@akkrt.hu](mailto:custservice@akkrt.hu)

# KÖNYVSZEMLE

## **Nyelv, nyelvész, társadalom**

### ***Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól***

Janus Pannonius  
Tudományegyetem, PSzM Projekt  
Programiroda, 1996  
I. kötet 340 p, II. kötet 322 p.

A kötet ismertetésére való felkérés pár hónapja történt feltehetően azért, mert nem írtam a kötetbe, nem is kért föl rá a szerkesztő. Két évtizeden át dolgoztam az ünnepelttel együtt vagy közeli területen. Kapcsolatunk vagy tizenöt éve megszakadt, éppen abban az időszakban, amelyben az ő tevékenysége kiteljesedett. Sok emlékkönyvet néztem át pályafutásom során, de az ismertetendőhöz hasonló nem igen akadt köztük. Hozzáteszem, sok nyelvészt ismertem személyesen, de Szépehez hasonló nem igen. Személyes megjegyzések ezek, de az Emlékkönyvhöz meg a recenzenshez szorosan kapcsolódnak. Egy recenzió ugyanis nem mindig tükrözi az ismertetett művet, de mindig jellemző az ismertetőre, ha közvetetten is. Az enyém sem kivétel.

A szerkesztő Terts István így jellemzi a két kötetet az előszóban: „Az első kötetbe kerültek a nyelvészettel mint szakmával, alkalmazásaival, más tudományokkal való kapcsolatával, társadalmi vonatkozásaival foglalkozó tanulmányok, valamint személyes jellegű cikkek. A második kötetbe került minden idegen nyelvű tanulmány, azokkal a magyar nyelvűekkel együtt, melyek speciális témájuk vagy más ok miatt szűkebb (esetenként a modern nyelvészetben járatosabb) szakmai kör érdeklődésére számíthatnak (ezek a tanulmányok tehát akár egy „Általános nyelvészeti tanulmányok” kötetnek is megfelelnek). Úgy látom, a szerkesztő meg is valósította elképzelését, bár bizonyos cikkek helyet cserélhettek volna.

A szerkesztő szerint a kötetek „tartalmi tagolása nehezen lett volna megvalósítható”, és igaza van. De mit tehet akkor a recenzens? Emlékei alapján (mert hisz bibliográfia nincs a kötetben) igyekszik felidézni Szépe munkásságát, és megnézni, hogyan tükröződik ez a kötetben.

Szépe György tevékenysége a hatvanas években a leíró nyelvészet megújítására, a strukturális és a generatív nyelvészet meghonosítására és a szemiotikára irányult. Az Általános Nyelvészeti Tanulmányok VI. kötetében az egyetlen generatív tanulmányt ő írta, modern nyelvészeti és szemiotikai köteteket szerkesztett. Ezen belül és kívül széles olvasottságra alapuló ötletgazda volt. Erre sokan hivatkoznak a kötetekben. Hozzátenném, hogy ő ösztönözte Dezső Lászlót, hogy tipológiával foglalkozzon generatív grammatika helyett, mert az előbbi inkább neki való. Ez utóbbi személyes megjegyzés, de jellemző Szépe-re: a strukturális generatív nyelvtant végül is Kiefer írta és szerkesztette, a szemiotikával mások foglalkoztak hivatásszerűen.

A hetvenes évektől Szépe György tudományos munkássága, szétágazó szervező tevékenysége az alkalmazott nyelvészet és azon belül elsősorban az anyanyelvi nevelés reformjára irányult. Az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságának volt fáradhatatlan titkára. A tervezett nagy reformon belül az anyanyelvi nevelésért volt felelős, az idegennyelv-oktatásért pedig e sorok írója. Össze akartuk kapcsolni a magyar és idegen nyelvek új szellemű kutatását az oktatás gyakorlatával. Az eredmény felemás lett, talán nem is történhetett másképpen. Ezt látván én megmaradtam a tipológián alapuló egybevető nyelvtannál és nyelvtörténetnél. Szépe rövidesen a pécsi egyetem professzoraként egyetemi intézetéből kialakította az alkalmazott nyelvészet fellegetvárát, amely máig e diszciplína országos központja. A két kötet cikkei világosan mutatják,

milyen széleskörű Szépe tevékenységének kisugárzása. A mi generációnkból ő volt talán az egyetlen, akinek megadatott, hogy megvalósuljon másokban mindaz, amit egy ember elképzelni képes, de megvalósítani nem. Ehhez az elképzeléseken túl kellett egy szervezés folyamatában lévő egyetem, ahol sok nyitott szellemű szakembert lehetett alkalmazni. Ebből a lehetőségből azonban Szépe teremtett valóságot. A két kötet szerzői közt jó két tucatnyi ma is pécsi oktató.

A kötetek cikkeinek utolsó csoportja nem kapcsolódik Szépe tudományterületéhez, de szerzői eszmetársuknak, ötletadójuknak vagy barátjuknak tartják az ünnepeltet.

E sorokat a kötet olvasgatása után, a határidő szorításában egyhuzamban írtam, ösztönösen. Nos, a fentieket újraolvasva, úgy találtam, hogy ha már lehetetlen volt elemeznem a kötetet, megírtam, hogy miért az van benne, ami ott megtalálható. Ismeretésnek aligha alkalmas ez az írás, utószónak talán megjárja. Az ilyen fajta recenziók egyébként nem jellemzők rám. Nos, hogy a tartalmi követelménynek eleget tegyek, számba vettem a két kötet cikkeit. Az első kötet igen változatos, de főleg alkalmazott nyelvészeti írások találhatók benne. A második kötetben a generatív ihletésű nyelvtan, az alkalmazott nyelvészet különböző aspektusai, a fonetika és szövegnyelvészet – ebben a sorrendben – jelentik a domináns témákat. Mindez megfelel Szépe György sugárzási területeinek. Nem tartom szerencsésnek az első kötet tisztán vagy főleg dicsérő írásait, sőt verseit. Nincs szüksége rájuk az ünnepeltnek. Egy olyan mondat a cikk elején, mint Kieferé, sokkal többet mond. A korunkban szokásos legendagyártást esetleg ellenkezőjére fordítja majd az utókor.

*Dezső László*

Bárdosi Vilmos

## **Francia-magyar szólásszótár**

### **Tematikus gyűjtemény és gyakorlókönyv**

Corvina, Budapest 1997, 310 p.

Szólásokat tesz közzé és rendszerez legújabb kötetében a francia frazeológia avatott ismerője, Bárdosi Vilmos. A jelen mű szerzője egy jó tíz éve azonos céllal készített, majd a közelmúltban ismét kiadott egyetemi oktatói segédanyagát fejlesztette tovább. A tartalmában fölöttébb hasznos, küllemében pedig immár formás-takaros opuszban gondosan átdolgozta és kibővítette az eredetit.

Mivel ennek az idióma-gyűjteménynek a fogyasztói nem csak a francia nyelv felsőfokú – esetleg középfokú – stúdiumába mélyedő szakemberek lesznek, s mellettük a szó legjobb értelmében vett 'amateur'-ök (tehát nem csak ún. „amatőrök”), ezért nagyon is érthető, hogy igen széleskörű tájékoztatóvá kellett válnia. Nem csupán a francia szólások dolgában. A benne közölt ismeretek ugyanis – melléktermékként (?) – olyan adatokkal bővítik az olvasó/használó műveltségét, amelyeket így egybegyűjtve alig talál meg másutt, legfeljebb számos forrásból összekeresgélnt időigényes böngészés eredményeként. Bibliái, mitológiai, történelmi, irodalmi utalások (Augiász, Buridán, a herkulesi 12 hőstett, a hét főbűn), szokások-hagyományok (kártyajátékok, a hajdan volt úthasználati díj) beiktatásával is színesednek az olvashányos lábjegyzetek.

Hogy a recensens szépirodalmi élményeinek további asszociációiból is említsek néhányat: igen, a holdat, azaz az irreális boldogságot akarja elérni Camus Caligulája; a születő szerelemről adott fejtegetésében Stendhal állítja szembe a villámütésként feltörő érzelmet a lassúdad kristályosodás folyamatával. De gondolhattam egyes francia filmcímek hozzá-nem-értő fordítására („Négy-száz csapás”, „A test ördöge” stb.).

Eötvös Józsefnél olvastuk ugyan, hogy „hosszú előszavak olvasatlanul hagyatt-

nak”, a frazeológia legfőbb elméleti tudni-valóinak itt azonban tömör összefoglalója áll előttünk. A szólások tudományos kutatásának jelenlegi állására irányítja figyelmünket. Ezért fejtegeti Bárdosi bevezetője (s a jól szelektált bibliográfiai anyag) e sajátos fogalomrendszer tartalmi/formai elemezhetőségében az osztályozás, az eredet alcsoportjait. Az elemkészlet és a szerkezeti viszonyok összességéhez persze még jónéhány iránytű hozzárendelhető lenne. Többek között: a nyelven kívüli valóságdarabokból, azaz a denotátumból kirajzolódó állapotok, illetve folyamatok konkrét tartalmi állomásaira figyelmeztetve. Így erősödik fel a nyelvhasználóban, a szólásokkal magától értetődően bizottsággal-szívesen élő kommunikátorban az a képesség (is), hogy a felszínen észlelt nyelvi köntös mögé/alá lásson, netán kukucskáljon...

Nem mindig kiszámíthatók a megfeleltetések. Mást és/vagy másképpen láttat ez a nem-tulajdonképpeni oszcilláció. Ám a jelölt és a jelölő kapcsolatában az embercentrikus szemlélet, az ember és környezete a tagadhatatlanul domináló erő. Biológiai-fiziológiai „tünetek” tükrözik lelkiállapotunkat, árulkodnak pillanatnyi lelkiállapotunkról. Hevenyészett statisztikámból kiderül, hogy az idiómák leggyakoribb szereplői közt ott lesznek a testrészek (fej, fog, fül, kéz, láb, szem stb.), a háziállatok, használati eszközök; konkrétágukban és átvitt értelemben egyaránt.

Helyesen tette a szerző, hogy a kötet címében megadott ‘szótár’ műfajának szokásos abécérendjétől eltekintve a tematikus csoportosítást választotta. „Nagy munkát vállal magára...” Hiszen akár önkényességgel lenne vádolható, szerencsére azonban erudíciója és nyelvész érzékenysége megóvta ettől a csapdától. Éppen a jóval informatívabb, a teauruszokat követő megoldást tartom a mű egyik legnagyobb erősségének. A 25 fejezet az ember külsejét, viselkedését, viszonyait és kapcsolatait, a világban elfoglalt helyét jelölő szólások mentén nyújtja a mintegy ezer címszót. Jól el lehet

igazodni bennük, segítik ezt a betűrendes tárgymutatók: kulcsfogalmak, magyar és francia szólások listái, valamint a tanulási folyamat kínálta visszakeresési gyakorlatok és feladatok.

Érdemes lett volna esetleg (valamely nyomdatechnikai eszközzel) azt a mintegy tíz százaléknyi szólást kiemelni, amelyek az adott francia fordulat pontos magyar megfelelői. Az csak természetes, hogy a kiadványban alig akad sajtóhiba. Kevés a szokatlan, mesterkéltnak ható megoldás, szellemesek és bátrak, álszemérem nélküliek a stiláris ötletek.

A recenzió összefoglaló summája: forgassák a művet örömmel és haszonnal olvasói, használói. Okosodjanak belőle. (Én is sokat tanultam-tanulok mind egészéből, mind részleteiből.)

*Mikó Pálné*

Kinga Klaudy – János Kohn (szerk.)

## **TRANSFERRE NECESSE EST**

***Proceedings of the 2nd International Conference on Current Trends in Studies of Translation and Interpreting. 5-7 September 1996, Budapest, Hungary***

Scholastica, Budapest, 1997, 570 p.

Ez a gyűjteményes kötet annak a háromnapos nemzetközi konferenciának az anyagát tartalmazza, amelyet „Transferre necesse est” címmel rendeztek az ELTÉ-n 1996 szeptemberében. (Ez egyébként már a második, ilyen címmel megrendezett konferencia, az elsőre 1992 novemberében került sor Szombathelyen.) Ezen a második TNE-konferencián negyven országból mintegy 400 szakember vett részt, hogy megvitassa a fordítás- és tolmácsoláselmélet legfontosabb problémáit, számot adjon kutatási

eredményeiről, kicserélje oktatási tapasztalatait. Tíz szekcióban mintegy 200 előadás hangzott el, közülük 82-nek az angol nyelvű írásos változatát olvashatjuk a kötetben.

A könyv a tartalomjegyzékkel és a rövid szerkesztői bevezetővel kezdődik és az előadók betűrendes felsorolásával végződik. Az üdvözlő- és megnyitóbeszéd (17–24) után a plenáris üléseken elhangzott előadások leírt változata következik (27–66); ez utóbbiak szerzői – Mary Snell-Hornby, Eugène Nida, Daniel Gile, José Lambert, Peter Newmark és Geoffrey Kingscott – ma a fordítástudomány legismertebb képviselői (talán egyedül Gideon Toury hiányzik a sorból). A kötet legnagyobb részét természetesen a tíz szekcióban elhangzott előadások szövege teszi ki. A konferencia átfogó jellegét híven tükrözi az egyes szekciók elnevezése: az előadásokat a szerkesztők olyan nagy témakörök szerint csoportosították, mint felkészülés az európai integrációra, kulturális eltérések, a szakfordítás problémái, tolmácsolás és média, a fordítás- és tolmácsoláselmélet jelenlegi helyzete, nyelvészeti aspektusai, a fordítás és tolmácsolás tanítása (módszertani problémái), műfordítás, fordítás és technológia stb. A legtöbb előadás a fordítás és tolmácsolás mai helyzete, tanítási problémái, valamint a műfordítás című szekcióban hangzott el (összesen 54 előadás a 82-ből).

Az előadók nevének és az előadások címének felsorolására itt nincs mód (igazságtalan is volna bármelyiket kiemelni), ehelyett inkább néhány olyan általános tendenciát, főbb kutatási irányvonalat említenék meg, amelyek a kötet írásait olvasgatva kirajzolódnak.

A *fordítás* szó generikus terminusa egy sor, egymáshoz nagyon hasonlító, de ugyanakkor meglehetősen el is térő és hihetetlenül szerteágazó tevékenységformának. Fordítás/tolmácsolás nagyon sokféle van (mint ahogy a róla szóló diszkurzus is nagyon sokféle, ezt szépen bizonyítják a kötet írásai és főleg az egyes írások után közölt szakirodalom), de van *valami közös* bennük, és ez

a közös valami nagyon sokféle szempontból közelíthető meg. A már hagyományosnak mondható nyelvészeti, szemiotikai, hermeneutikai, szövegteni, esztétikai stb. megközelítések mellett felbukkannak a modern kor (a korszerű csúcstechnológia világméretű elterjedése, az európai integráció felgyorsulása stb.) által diktált megközelítésformák is. Öröndetes, hogy kezd kialakulni és egyre elfogadottabbá válni az a fogalmi-terminológiai apparátus és nyelvezet, amelynek segítségével a fordítás(i) tevékenység) problémái tematizálhatók és konceptualizálhatók. A fordítás(i) tevékenység) legfőbb akadályát ma már nem annyira a nyelvi eltérések képezik, mint inkább a sokszor csak nagyon nehezen áthidalható, az egyes nyelvhasználó közösségekre jellemző *szociokulturális, mentalitásbeli és pragmatikai sajátosságok*. A fordítás *alapvetően és egyre inkább kulturaközi kommunikáció*. Ami a *módszert* illeti: úgy tűnik, ma már nem annyira az általános, nagy horderejű elméleti kérdések érdeklik a fordításelmélet (és gyakorlat) szakembereit, hanem azoknak a – konkrét fordítási gyakorlat által felvetett – részproblémáknak az elemzése, amelyek megoldási kísérletei nyomán megszülethet a *traduktológia* mögül mindeddig olyannyira hiányzó *traduktográfia*. Ez a traduktográfia azért lenne szükséges, mert így a *traduktológia* (a fordításnak a fordítási gyakorlatból kiinduló és arra reflektáló „elmélete”) nem a „levegőben” lógna és nem válna dogmává vagy terméketlen metateóriává, hanem teorémáit erre a traduktográfiai leírásra építhetné rá. Másrészt ebből a leírásból indulhatna ki egy, a mainál sokkal megalapozottabb és árnyaltabb *diszkurzív fordításkritika*.

A fordítás szerepe az ezredfordulón – ahogyan a modern elektronikus információhordozók egyre jobban elterjednek és hazánk csatlakozik az európai integrációs szervezetekhez – minden eddiginél jobban felértékelődik. Hogy elnyerje méltó helyét a társadalomtudományok között, ahhoz nagy szükség van arra, hogy a szakemberek

időről időre összegyűljenek és megvitatásuk tudományuk jelenlegi helyzetét, kijelölik a kutatás és az oktatás főbb irányait. Ebben a munkában jelentős állomás ez a gyűjteményes kötet, amely fontos hozzájárulás a fordítástudomány mai – rendkívül színes – képeinek, jelenlegi helyzetének megismeréséhez, és amely egyaránt számot tarthat a fordítással foglalkozó szakemberek, nyelvészek, irodalomtörténészek, idegen nyelv-szakos egyetemi hallgatók és a gyakorló fordítók érdeklődésére.

*Albert Sándor*

Kiss György (szerk.)

## **Kétnyelvűség a nyelvvizsgáztatásban**

**Az 1997. május 30–31-én  
megtartott jubileumi konferencia  
előadásai. 1967–1997.**

ITK, Budapest, 1997

Az ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központ gondozásában megjelent ünnepi kiadvány az ITK (Rigó utca) 30 éves fennállására rendezett konferencia előadásait tartalmazza.

A többnyelvű (magyar, angol, német, francia, spanyol, orosz) kötet az ITK három évtizedes munkájának tapasztalatait foglalja össze a nyelvtanulás és nyelvtanítás elmélete és gyakorlata sorozatos átalakulásainak figyelembevételével. E tanulmányok szerzői a hazai nyelvvizsgáztatás legfontosabb igényét fogalmazzák meg: „tükröt kívánnak tartani a hazai nyelvtanulók, nyelvtanárok, tankönyvírók, módszertani kutatók és oktatáspolitikusok elé ... azért, hogy a kor támasztotta szükségletek kielégítésére alkalmas nyelvi ismereteket mind pontosabban meghatározzák, értékeljék, elsajátításukat serkentsék” (p. 5.). Az 1997-es tudományos ülészak fő témájaként a rendezők azokat a kommunikációs helyzeteket jelölték meg, melyekben a nyelvtanuló, a nyelvet használó nem kerülheti meg a kétnyelvűséget.

A két- és soknyelvűség elvéhez megalkulásának pillanatától ragaszkodó intézmény évfordulójának alkalmából számos hazai és külföldi kutató plenáris előadása gondolatébresztő bevezetésként szolgált az öt szekció munkájához: az angol, német, francia, spanyol és a szláv, valamint a Magyarországon ritkán használt nyelvek területén végzett legújabb kutatások eredményeinek ismertetéséhez.

A jelenlegi vizsgatípusok országonkénti bemutatását Gáborján Lászlóné kezdi: „Az ITK 30 éve” (7–11) címmel az elmúlt évtizedekben megtett útról, az idegen nyelvi mérés, értékelés és vizsgamódszertan változásairól, hatékonyabbá tételéről számol be. Felsorakoztatott adatai jól szemléltetik az állami nyelvvizsgák és az idegen nyelvek iránti növekvő érdeklődést, illetve a felhasználói igények mind pontosabb kielégítését, valamint a nyelvtanítás módszertani fejlődését: 1967-ben 5591 vizsgázót regisztráltak 6 nyelvből, s az intézet 15 tanárt foglalkoztatott, míg 1997-re 104 000-re nőtt a vizsgázók száma, a választható nyelveké 52-re, s a 720 vizsgáztató tanárból 40 volt főállású. A kétnyelvűség témakörét az előadó a standardizált külföldi nyelvvizsgák honosíttatása kapcsán érinti, melyre az ITK 1990 óta jogosult. Az elemzések egyetlen megkülönböztető jegyet találtak a vizsgarendszerek összehasonlításakor: Magyarországon a nyelvvizsgák (a beszéden, értésen, íráson, olvasáson kívül) egy ötödik készséget is mérnek, az anyanyelvről idegen nyelvre, illetve az idegen nyelvről magyarra történő közvetítő készséget, mely e háromnapos konferencia központi témájává vált.

Sybilie Bolton a Goethe Intézet német mint idegen nyelv vizsgatípusait írja le „Die Festlegung von Prüfungsinhalten” (A vizsgatartalmak meghatározása, 12–18) című tanulmányában. E vizsgák mindegyike egy nyelvű, ugyanis alkotóik kételkednek abban, hogy alap- és középfokon egy nyelvtanuló gyakran kerülne olyan valós szituációba, mely a szó szerinti fordítás készségét követeli meg. Elképzelhetőbb az a helyzet,

amelyben a beszédpartner számára egy adott szövegrészt a célnyelven össze kell foglalni – ez azonban más módszertani eszközöket igényel.

Richard West „Opportunities and threats in English language testing” (Az angol nyelv tesztelésének lehetőségei és veszélyei, 19–33) esszéje az angol mint idegen nyelv vizsgatípusainak (ICC, ACELS, CPE, FCE, CAE) fejlődését mutatja be. Az előtérben itt is a négy alapképesség és a kommunikatív készség értékelése áll, a fordítás mérése sem a Cambridge, sem az Oxford, sem az Európai Unió nyelveire kifejlesztett DIALANG vizsgákra nem jellemző.

Vitalij G. Kosztomarov: „Роль и место русского языка в наши дни” (Az orosz nyelv helye és szerepe napjainkban, 34–40) három nagy régióban veszi sorra az orosz mint idegen nyelv helyzetét, mely szükség-szerűvé teszi az állami nyelvvizsga reformját és új utak keresését. A volt Szovjetunió tagállamai területén az orosz nyelv presztízse – bár továbbra is hivatalos és kötelező nyelv – fokozatosan csökken, s az idegen nyelvek között az angol szerepe a döntő. Közép- és Kelet-Európa államaiban az a tény, hogy az orosz nyelv tanulása már nem kötelező, presztízisének növekedését jelentette, míg az orosz beszélők száma egyelőre csökkent. A nyugati országokban az orosz iránti érdeklődés csak Németországban és az Egyesült Államokban erősödött jelentősen. Gazdasági és kereskedelmi okok az Arab Emirátusban és Ázsia egyes területein is hozzájárultak az orosz nyelv helyzetének javulásához, mely Oroszországban számos, e nyelv felvirágoztatására alakított intézet létrejöttét eredményezte.

A plenáris előadások sorát Bárdos Jenő „Az idegen nyelvi mérés és értékelés metamorfózisai” (41–53) című összefoglaló írása zárja. Áttekintése részletesen végigvezet a nyelvtanítás-történet legfontosabb módszerein az idegen nyelvi tesztelés XX. századi korszakainak kialakulásáig (‘Édenkert’, ‘Siralomvölgy’, ‘Ígéret földje’), s arra a következtetésre jut, hogy az egyes idő-

szakok jellegzetes és sikeres technikáit a tesztelés és vizsgáztatás mindennapi gyakorlata tovább élteti. Nem szabad azonban megfélemlíteni arról a szomorú tényről, hogy egyes esetekben a szakmailag már bukkott, vagy nem divatos módszerek túlélését üzleti vagy kereskedelmi érdekek tartják fenn.

A szekciouléseken a fordítás és kétnyelvűség problematikája több szempontból vetődik fel. Csak néhány példát kiragadva: az egy- vagy kétnyelvű vizsgák létjogosultságát Fonyódi Jenő, Frank Königs, Kiss György, Heltai Pál tárgyalja; a fordításelmélet, műfordítás témakörében Molnár Judit, Antal Mária, Ferencz István írásai olvashatók; a szakfordítás módszertanáról Wolfgang Herrlitz, Helmut Renner, Bakonyi István munkái születtek; az egyes nyelvek szerepének és szükségességének kérdését Idamis Chiazzaro, Reiman Judit mutatja be; és a kétnyelvűség szociolingvisztikai, nyelvpolitikai aspektusait Radácsy László, Lizanec Péter, Julio Zavaleta tollából ismerhetjük meg.

Szabó László beszámolója is hasznára válhat a kötet bármely olvasójának: az ITK Webside-járól (<http://www.itk.hu>) nyelvvizsgákkal kapcsolatos információkról, az ITK kiadványairól, minta-vizsgaanyagokról, vagy nyelvvizsga-eredményekről értesülhetünk.

A kötetet méltatva zárszóként kijelenthető, hogy az ITK kiadványa valóban tanúsítja: az elmúlt 30 év alatt Magyarországon új, önálló szakma, szakterület született, a profi szintmérés, a nyelvvizsgáztatás gyakorlataival és elméletével együtt. E folyamat alakítói remélik, hogy ez az önálló szakterület a jövőben megtalálja a helyét a tanárképzésben is.

*Simon Orsolya – Navracsics Judit*



## Deutschunterricht für Ungarn

### Folyóiratbemutató

A magyarországi némettanárok körében igen közismert és egyre népszerűbb ez a folyóirat, amely működésének immár 12. esztendejébe lépett. 1986-ban indult, akkor még a TIT égisze alatt évente három száma jelent meg, kissé igénytelen sárga külső borítással, írógéppel sokszorosítva. Ennek ellenére a közhelyszerű megállapítás, hogy a folyóirat indulásakor hézagpótló szerepet töltött be, ebben az esetben is igaz, hiszen már történetének első, 1990-ig terjedő szakaszában, bár elsősorban nyelvészeti orientációjú volt, fórumot teremtett a magyarországi németoktatás néhány problémájának megtárgyalására. Ebben az időszakban a felelős szerkesztő Basel Péter volt, szerkesztőként pedig Bassola Péter és mások segítettek munkáját. Ha azonban kezünkbe vesszük a régebbi számokat, úgy érezzük: az elméleti nyelvészet túlsúlya mellett – a fent említettek ellenére – mégis kevés volt az a fogózó, amelybe az iskolai németoktatás mindennapos gondjaival szembenéző, gyakorló tanár kapaszkodhatott volna. Fel tűnően sok volt a külföldi szerzők műveinek átvétele. A módszertani tanácsokat alkalmasszerűen közlő „Kniffe und Griffe” rovatot a mai, „Und die Praxis?” cíművel összehasonlítva úgy találjuk, hogy ez utóbbiban módszertani kérdésekben eligazítást nyújtó közlemények elméletileg megalapozottabbak, mint a korábbiak. Ez, mint Bartha Magdolna és Petneki Katalin is megjegyzi a folyóirat tízéves történetét ismertető cikkében (DufU 1996/2, pp. 3–5), egyáltalán nem bírálata ennek az időszaknak, csupán annak a ténynek a rögzítése, hogy a szakdidaktika is jelentős fejlődésen ment keresztül az utóbbi évek során.

A második szakasz 1990-ben kezdődött. A kiadást átvette az ELTE Germanisztikai Intézete, és ettől kezdve felelős szerkesztőként Bartha Magdolna jegyzi a folyóiratot.

Kibővült a szerkesztőség is: a kezdetektől fogva jelen lévő Bassola Péter mellett Hessky Regina, Kohn János és Petneki Katalin is részt vesz a munkában. Ha rátekinünk az 1990–1997 között megjelent egyes számokra, bizonyára mindenkinek szemébe ötlük az a változás, hogy az Európa német nyelvű országait és Magyarországot egy kontinuumként bemutató térképen eggyel kevesebb lett a határvonal, és az írógép helyét is átvette a számítógépes szövegszerkesztő. Természetesen lényegesebb ennél a tartalmi megújulás, amelyet az idegen nyelvek iskolai és iskolán kívüli tanulása iránt mutatkozó igény ugrásszerű növekedése is sürgetett. A folyóirat továbbra is közöl a nyelvészet és a szakmódszertan elméleti(bb) jellegű kérdéseit tárgyaló cikkeket, ugyanakkor az állandó rovatok száma örövendetesen bővült, mégpedig éppen a gyakorló pedagógus igényeinek megfelelően az alábbiakkal:

- Az „Aktuelles aus der Sprachszene” szerzői rendszerint azokat a jelenségeket veszik górcső alá, amelyek a mai német nyelvben újdonságként hatnak, ezeket nyelvtani, stílusbeli, pragmatikai stb. szempontból elemzik. Csak találmokra kiragadva egy-két példát, az elmúlt évek során helyet kapott itt az ifjúság nyelvével és a sajtó nyelvével foglalkozó tanulmány éppen úgy, mint a manapság igazán aktuális német helyesírási reformot illető hozzászólások.
- Az „Und die Praxis?”, mint fentebb már említettük, konkrét módszertani kérdésekben ad eligazítást, figyelembe véve a szakdidaktikai kutatások legújabb eredményeit is.
- Az „Erfahrungs- und Tagungsberichte” címszó alatt beszámolókat olvashatunk a közelmúltban lezajlott konferenciákról szemináriumokról és az ezután esedékes hasonló hazai és nemzetközi rendezvényekről. A folyóirat végére helyezett „Mitteilungen der Redaktion” hasonlóan informatív jellegű.
- Minden szakmai folyóirat szerves része kell, hogy legyen a legújabb szakirodalom

ismertetése. A „Buchbesprechungen” című rovatban valóban a legfrissebb terméskől kapunk tájékoztatást. Örvendetes, hogy ebben a rovatban, a németajkú, illetve egyéb külföldi nemzetiségű szerzők mellett egyre gyakrabban recenzálják a magyar kollégák műveit is.

A fentiekhez még hozzátehetjük: már működésének első szakaszában, de jelenleg is, a DufU az egyetlen olyan elméleti és gyakorlati módszertani folyóirat, amely egy szakterület, a németoktatás művelőjéhez szól, és így jól kiegészíti a „nagy testvér”, az időközben szintén megújult *Modern Nyelvoktatás* szakmai célkitűzéseit. A szerkesztőségnek, minden eddigi és leendő szerzőnek, kollégának azt kívánjuk, hogy továbbra is eredményesen munkálkodjanak a német nyelvtanítás színvonalának emeléséért.

*Lieli Zsófia – Radványi Zsuzsa*

## Вестник Folyóiratbamusztatás

A *Вестник* című folyóirat a Budapesti Orosz Kulturális Központ Puskin Nyelvi Intézetének negyedévenként megjelenő kiadványa elsősorban russzisták számára. A *Modern Nyelvoktatás* 1997. évi 3. számában így mutatkozik be: „A *Вестник* tájékoztat a tudományos és módszertani kutatások legújabb eredményeiről, bemutat tudósokat, oktatóhelyeket, tanszékeket és intézeteket, számot ad az új magyarországi és oroszországi kiadványokról, az Orosz Kulturális Központ és a Nyelvi Intézet könyvtárának állománybővüléséről. Módszertani tanácsokkal segíti a gyakorló pedagógusokat.”

Az 1996 óta rendszeresen megjelenő folyóirat harmadik száma részletesen foglalkozik a február 9–10. között Budapesten, az Orosz Kulturális Központban tartott „A mai orosz nyelv leírása és oktatása” című konferencia anyagával. A neves moszkvai, pozsonyi és hazai kutatók előadásai két szekció-

ban kerültek bemutatásra: nyelvészeti kutatások és gyakorlati hasznosításuk az orosz mint idegen nyelv oktatásában; korszerű eljárások és tendenciák az orosz mint idegen nyelv oktatásának metodikájában.

Az előadások felvetették a tudományos kutatás és a pedagógiai gyakorlat közti kapcsolat szükségességét. Megkülönböztetett figyelmet szenteltek az oktatás tartalmi kérdéseinek, a nyelvi kurzusok lexikai anyaggal való feltöltésének az iskolai tanfolyamtól kezdve egészen az üzleti kurzusokig. A konferencián megvitatott kérdések érintették a módszertan korszerűsítési problémáit, az idegennyelv-oktatás és a számítástechnika tapasztalatainak felhasználását.

Minden felszólaló kiemelte az új tanekönyvek szükségességét, amelyek a magyarországi orosznyelv-oktatás megváltozott feltételeit tekintetbe veszik.

A neves moszkvai előadók között szerepelt V. P. Beljanyin (témája az irónia köznyelvi eszközei) és Sz. A. Havronyina (az üzletemberek számára megírt új nyelvkönyvről beszélt). A hazai russzisták közül előadást tartott pl. Lendvai Endre (Pécs) az orosz verbális humorról; Kovács Ilona (Budapesti Műszaki Egyetem) hét érvet sorolt fel az „írás mellett”; Erdei Ilona a főnévi igeneves szerkezetek fordítási problémáiról beszélt szépirodalmi szövegek esetén; Jankovics Mária (Szombathely) a fordításelmélet és a gyakorlat szoros kapcsolatát emelte ki az oktatási folyamatban.

Az említett folyóiratszám tartalmaz még egy elnöki rendeletet az Oroszországi Föderáció Elnöke mellett működő Orosz Nyelvi Tanács létrehozásáról, melynek feladata az orosz nyelv sokoldalú fejlesztése és terjesztése Oroszország népei között.

Az 1996-os évben megjelent 4. szám terjedelmének a felét az orosz tanárok tájékoztatására szánja. Ebben a részben Oroszország választások utáni helyzetével foglalkozik, bemutatja az oroszországi felsőoktatás új rendszerét, a kulturális élet keretében két rövidített cikket közöl, egyik a *Литературная Газета* című folyóiratban je-

lent meg „Jó-e az orosz nyelv?” címmel és a nyelv jelenlegi helyzetét vizsgálja. J. Rozsgyesztvenszkij hat pontban sorolja fel a nyelv gyengeségeit a nyelvész nézőpontjából. Ezek a következők: a nyelvhasználók hiányos nyelvi ismeretei, a korszerű gazdasági-jogi terminológia ismereteinek hiánya, a nemzeti irodalom tiszteletének hiánya, az új gazdasági élet dokumentációs rendszerének kidolgozatlanlansága, a nem anyanyelvű nyelvhasználók magára hagyottsága és a legnagyobb probléma, hogy az orosz értelmiség nem szereti anyanyelvét.

A másik kivonatos cikk egy interjú az ismert íróval, V. Akszjonovval, aki Jevtusenko, Voznyeszenszkij, Okudzsava kortársa, fiatalon lett ismert és elismert a Szovjetunióban, majd a 70-es években az Amerikai Egyesült Államokba emigrált, ma is ott él és dolgozik. Az interjúban az író elmondja gondolatait a hatvanas évek politikai, társadalmi viszonyairól, az amerikai tömegkultúra oroszországi hatásairól.

A kulturális téma mellett két nyelvészeti és egy módszertani tanulmány is helyet kapott ebben a részben. Ezután Papp Ferenc (Budapest) a russzisztika magyarországi helyzetét mutatja be, Bakonyi István (Győr) pedig részletes beszámolót ad a Washingtonban tartott „Nyelv, kultúra és oktatás: az orosz nyelv jelenlegi helyzete a világ országaiban” című konferenciáról. A szám további részében a Puskin Intézet budapesti részlege mutatja be tevékenységét, rendszeres programjait.

Az 1997-ben megjelent első szám ismét egy konferenciáról ad részletes beszámolót. A rendezvény címe: „A mai orosz nyelv: az oktatás működése és problémái.” A munka két szekcióban folyt: nyelvészeti kutatások és gyakorlati felhasználásuk az orosz mint idegen nyelv oktatásában; korszerű eljárások és tendenciák az orosz nyelv oktatásában. Az első munkacsoportban hat előadás hangzott el, a másodikban tizenkettő.

Az 1997-es év következő száma, a hatos, az alábbi témákat tartalmazza: Oroszország tegnap, ma és holnap: gazdaság és politika,

történelem, az oktatás újdonságai, Oroszország kulturális élete; nyelvészet; metodika; russzisztika: események és nevek; a Puskin Orosz Nyelvi Intézet budapesti részlegének tevékenysége.

A bőséges kínálatból egy tanulmányra különösen érdemes odafigyelni, ebben a szerző, Nádudvari-Fábián Tatyjana a gesztusok jelentését hasonlítja össze az orosz és magyar társadalomban. Széles körben ismeretes, hogy az ún. nem verbális kommunikációs eszközök – ide tartoznak pl. a gesztusok – az emberek közti érintkezésben rendkívül fontos szerepet játszanak. Nem kivétel ez alól a nyelvészet sem. A kilenc pontban osztályozott gesztusok orosz és magyar értelmezésének összehasonlítása, az eltérések taglalása azt támasztja alá, hogy ezek a nem verbális eszközök az idegen nyelv-oktatás során nélkülözhetetlenek. A gesztusok életet visznek a tanórába, közvetítik az adott nép temperamentumát, megkönnyítik a nyelv elsajátítását, kiegészítik a verbális közlést, segítségükkel nemzeti színezetet kap a tanóra.

Az 1997/7. szám ismét speciális kiadvány, az 1997. április 25–26-án Budapesten, az Orosz Kulturális Intézetben megrendezett „A mai orosz nyelv: működése és oktatási problémái” című II. nemzetközi konferencia előadásait tartalmazza. A két szekcióban – nyelvészet és módszertan – előadott összesen tizennégy tanulmány szerzői között olyan ismert kutatók szerepelnek, mint pl. V. Kosztomarov, O. Krilova, L. Katlinszkaja, Olav Petry, Répássy Györgyné (Nyíregyháza), Tatár Béla és Jászai László (Budapest).

Figyelmet érdemel a holland szerző, Olav Petry tanulmánya az állam és az iskola kapcsolatáról. Részletes tájékoztatást ad a cikk a záró (érettségi) vizsgáról, egyéb nyelvi vizsgákról és tesztekéről, a minőség biztosításáról. A minisztérium az idegen nyelvi vizsgákért 50%-ban felel, ugyanis ő biztosítja a szövegolvasási és szövegértési feladatokat; a beszéd- és íráskészség, valamint a hallás utáni értés tesztelése az iskola fel-

adata. A feladatlapokat az iskola szerény összegért megvásárolhatja a SITO Intézet-től. A közeljövőben bevezetendő reform után a vizsga célja a következő készségek mérése lesz: a tanuló gyorsan ki tudja-e szűrni a szövegből az információt; az általános mondanivalót képes-e gyorsan megérteni az adott szövegből; tudja-e részleteiben olvasni a szöveget; látja-e a szöveg szerkezetét; érzi vagy látja-e a szöveg kommunikatív faktorait, ilyen lehet pl. a szerző stílus-éka, stílusa, tónusa.

Az 1998-ban megjelent 8. szám ismét igen változatos, nagy része országismereti jellegű. Témája a következő: Oroszország tegnap, ma, holnap. Egy politikai írás az elnökválasztás utáni egy évet elemzi, egy másik gazdasági-pénzügyi témát boncolgat, számbaveszi az ország leggazdagabb üzletembereit, valamint az ez év január 1-én elnöki rendelettel bevezetett rubel denominációról ad részletes tájékoztatást. – A következő témakör az ország történelmével foglalkozik, ezen belül a 850 éves Moszkváról szóló második cikk a főváros XIV–XV. századi gyarapodását, fejlődését taglalja. Ez a fejezet bemutat még egy Franciaországban megjelent tetszetős kiviteli könyvet „Az orosz lobogó története” címmel, amely az orosz nemzeti zászló kialakulásáról szól. – Az oroszországi képzés hírei között a szerző örömmel üdvözlöli a manager-képzés népszerűvé válását a felsőoktatási intézményekben, az ország kulturális életéről szóló írások között egy lírai hangú megemlékezés található Szvjatoszlav Richterről. – A következő fejezet nyelvészettel foglalkozik, a cikk részletesen elemzi a tagadás szintaktikai problémáit az idegen nyelvet tanulók számára. – Egyetlen metodikai tárgyú publikációt tartalmaz a jelen szám a nyelv-képzés-kultúra-társadalom problémakörrel kapcsolatban, konkrét összefüggésben a tanuló korlátozott nyelvismerete és intellektuális szintje közti leküzdhetetlen ellentmondással. – A következő három írás az orosz nyelv magyarországi helyzetét elemzi, ezen belül a nyelvtanulás okait, a tananyag profiljának

megváltozását, valamint bemutatja a pécsi JPTE Szláv Filológia Tanszékét.

A Puskin Orosz Nyelvi Intézet budapesti részlege ismerteti azt a módszertani szemináriumot, amelyet az orosz tanárok számára szervezett ebben a tanévben. A szeminárium foglalkozik az orosz nyelv perspektíváival a magyar-orosz gazdasági kapcsolatok fejlődése kapcsán, a nyelv és kultúra összefüggéseivel, szemantikai kérdésekkel, a XIX. századi klasszikus orosz irodalommal, a tankönyvírás során felmerülő aktuális lingvisztikai, módszertani és gyakorlati problémákkal.

A folyóirat egyes számai tájékoztatást adnak az oroszoktatásra vonatkozó disszertációk védéséről, valamint a megjelent könyvújdonságokról.

*Koós Margit*

Christiane Nord

### **Translating as a Purposeful Activity**

St. Jerome Publishing, Manchester, 1997, 154 p.

A könyv a „Translation Theories Explained” című fordításelméleti sorozat első kötete. E sorozat a fordítástudomány különböző irányzatait kívánja felsorakoztatni, alkalmat adva a szakmai vitára. Szerkesztője, Anthony Pym, maga is elemző látásmódjáról, vitakészségéről, valódi értékeket kereső tudományos kutatásairól ismert.

E kötet a funkionalista fordításelméletet írja le, mely a fordítóképzés gyakorlatából nőtt ki, s ezen a területen a legkidolgozottabb. Így különösen hasznos olvasmány a fordítóképzésben dolgozó szakemberek számára, de újszerű megvilágításban tárgyalja a fordítástudomány számos elméleti kérdését is. A szerző érvelése rendkívül világos, logikus, sok példát hoz, és gondolatait gyakran összeveti más elméletek megalapításaival.

Az 1. fejezet történelmi áttekintést nyújt a funkcionista fordításelméletéről, valamint funkcionista alapon bírálja a többi fordításelméleti irányzatot. A funkcionális egyik első képviselője, Hans Vermeer szakít a nyelvészeti fordításelmélettel (1978). Míg korábban a fordítás mércéje a forrásnyelvi szöveg, Vermeernél a célnyelvi szöveg presztízse a nagyobb. Elméletét három pillérré építi: akcióelmélet, Skopos-elmélet, kultúraspecifikusság (1989).

A 2. fejezet az akcióelmélet és a fordítás kapcsolatáról szól. A fordítás interperszonális interakció, ágensei funkcionális hálózatot alkotnak, s fordítás előtt elemezni kell aktuális szerepüket. A fordítói utasítás, melyet a megbízó állít össze, meghatározó szerepű ebben a folyamatban. Tartalmaznia kell a fordítás célját, funkcióját, címzettjét, valamint a forrásnyelvi és célnyelvi kommunikációs helyzet leírását.

A fordítás mint interkulturális tevékenység tanulmányozása Vermeer elméletének egyik kiindulópontja. A forrásnyelvi szöveg már nem elsődleges kritériuma a fordító döntéseinek, csupán egy a fordító információforrásai közül. Az adott fordítási célhoz szükséges egységeket kell közvetíteni a célnyelvi kultúrába, új információkínálatot hozva létre.

A 3. fejezetben a Skopos-elméletéről olvashatunk. A Skopos a fordítási tevékenység célja, meghatározó elve. Egy fordítás során több Skopos játszik szerepet, ezeket hierarchikus rendbe kell állítani. A régi dilemmák (szabad fordítás – hű fordítás, dinamikus ekvivalencia – formális ekvivalencia) nem egymás ellentétei többé, hanem a cél szerint választható megoldások. A döntés a fordító felelőssége. Célunk az intratextuális koherencia elérése, vagyis az, hogy a célnyelvi szöveg értelmes legyen a célnyelvi kultúrában és a célnyelvi olvasó helyzetében. Ennek alárendeltje az intertextuális koherencia, vagyis a forrásnyelvi szöveg viszonya a célnyelvi szöveggel, az úgynevezett hűség-szabály, melynek érvényesülése a Skoposon múlik, valamint azon, hogyan értelmezi a fordító a forrásnyelvi szöveget.

A kultúraspecifikusság a funkcionista elmélet egyik fő mozzanata, mely szerint a normák, a konvenciók, a kommunikatív szituációk különbözőek az egyes kultúrákban, s ezt figyelembe kell venni a fordítás során.

A könyv 4. fejezete a funkcionális és a fordítóképzés kapcsolatáról szól. A funkcionális segítségével didaktikai szempontból könnyebben elemezhetjük a fordítói döntés tényezőit. Nord részletesen ír a forrásnyelvi szöveg elemzéséről, a szöveg funkcióiról és a funkcionális tipológiáról, valamint a fordítási folyamat két alaptípusáról, a dokumentumszerű (a forrásnyelvi szöveg aspektusaira összpontosító) és az instrumentális (a célnyelvi szöveg funkcióját szem előtt tartó) fordítási eljárásról. Elemzi a műfaji normákat és konvenciókat, forrásnyelvi és célnyelvi viszonylatban egyaránt. A jelenségek leírásával párhuzamosan taglalja a fordítási problémákat és azok kezelését. Pedagógiai céllal négyféle fordítási problémát különböztet meg: a pragmatikai, kulturális, nyelvi és szövegspecifikus kategóriákat, melyek hierarchiát alkotnak. Megközelítésük a fordítóképzés kulcsfontosságú kérdése: A hagyományos, „alulról felfelé” (a felszíni szerkezettől a pragmatika felé) haladó módszer helyett a „felülről lefelé” haladó (a pragmatikai szintről induló, a reprodukálendő vagy adaptálendő elemek szétválasztásán és a fordítástípus meghatározásán át a nyelvi különbségéig eljutó) problémakezelést ajánlja. Kifejti a fordítási egység fogalmát, különböző felfogásait, s a hagyományos „horizontális” egységekkel szemben ismerteti a „vertikális” fordítási egység koncepcióját. Bevezeti a funkcionális egység fogalmát, mely az azonos kommunikációs funkciót szolgáló elemek összessége, s valamennyi nyelvi szinten érvényesül. Példákkal bizonyítja, hogy a funkcionális fordítási egységekből kiinduló fordítás eredménye más, mint a hagyományos, a szerkezeti egységekből kiinduló fordítás: Komplex szerkezetű szöveg jön létre, melyben minden rész együttműködik egy bizonyos egységes cél érdekében, s egyértelművé válnak a kettős funkciójú elemek is.

A fordítási hiba mint „nem funkcionális fordítás” definiálható. Nord leírja a fordítási hibák funkcionális kategóriáit, s hierarchikus rendbe állítja őket, szintén „felülről lefelé” haladva: A pragmatikai hiba a legnagyobb, ezt követik a kulturális, majd a nyelvi hibák. Az adott hiba súlyossága attól függ, milyen hatással van a célnyelvi szöveg funkciójára.

Az 5. fejezet a szépirodalmi szövegek fordításáról szól. (Ezen a ponton éri a legtöbb bírálat a funkcionista elméletet.) A műfordítás műalkotás, kreatív manipuláció, mely során a forrásnyelvi szöveg analógját hozzuk létre. Elvárható, hogy reprodukálja a forrásszöveg szerkezetét, informálja a célnyelvi olvasót az eredeti szöveg műfajáról, művészi értékéről és nyelvi szépségeiről, gazdagítva ezzel a célnyelvet. Funkcionista szerint az ebben rejlő ellentmondásokat a fordítástípus (dokumentumszerű vagy instrumentális) megválasztásával oldhatjuk fel.

A 6. fejezet a tolmácsolás fordítóképzésben betöltött szerepével, a konferencia-tolmácsolással és az angol mint lingua franca kultúrspecifikus jegyeivel foglalkozik.

A 7. fejezetben Nord elemző választ ad a funkcionista nézetek bírálataira (pl. Newmark, Pym, Koller meglátásai), majd a 8. fejezetben saját elmélete, a „funkció és lojalitás elmélete” segítségével igyekszik etikailag és elméletileg elfogadhatóbbá tenni a funkcionista megközelítést. A 9. fejezetből megismerhetjük a mai funkcionista kutatókat és kutatásokat.

A magyarországi fordítóképzés számára igen hasznos didaktikai üzenetet tartalmaz a könyv. Segítségével további lépéseket tehetünk a funkcionális, pragmatikus szövegelemzés és fordítás útján, s újragondolhatjuk a fordítások értékelésének szempontjait is.

Dróth Júlia

Molnár Judit–Szinna Undine

## 4 Länder 1 Sprache

Animus kiadó, Budapest, 1997

Karácsony előtti könyvesbolti portyázásaim során egy szemre igen tetszetős kiadványra bukkantam: a címben szereplő mű hangkasszettával kiegészített országismereti olvasmánygyűjteményének csomagolása vásárlásra csábított, országismeretet oktatóként hosszas latolgatás nélkül kifizettem tehát a középbersos árat. Otthon kibontva a dobozkat, szokásomhoz híven átolvastam az előszót, a tartalomjegyzéket, és átfuttattam agyamon vásárlásom motívumait.

Vásárlásom egyik oka a könyvnek és a kazettának vonzó külseje volt, a másik a címválasztás, amely – végre – egy olyan Magyarországon kiadott gyűjteményt ígért, amely nemcsak Németországgal foglalkozik (ez a várakozásom teljesült is, ha csupán a négy ország előfordulásának tényére korlátozzuk), a harmadik ok a frissesség (a kiadvány 1997-ben jelent meg), amiből arra véltem következtethetni, hogy a szerzők legalább aktuális, problémaorientált szövegeket választottak, a negyedik oka pedig a szerzőpáros volt; egy magyar és egy anyanyelvi szerző együttműködése tenné lehetővé (vö. pl. Medgyes Péter: *A nyelvtanár* című munkájával) a (természetesen sok szempontból heterogén) nyelv- és kulturális közösség szokásaira, mindennapjaira, ünnepeire stb. vonatkozó országismereti tudnivalók elsajátítását legjobban segítő tan- és kiegészítő anyagok megalkotását. A kiadvánnyal való közelebbi megismerkedés eredményeként azonban akkorának bizonyult a kulcsin és a belbecs közötti diszcrepancia, hogy az elmarasztaló bírálatok írásától való húzódozástomat legyőzve nekifogtam a gyűjtemény elemző mérlegre-tételének.

Az előszóban a szerzők az általuk prezentált anyag *autenticitására* helyezik a legfőbb hangsúlyt, kiemelve, hogy a szövegeket a kazettán *német anyanyelvűektől* hallhatjuk, másrészt a könyv és a kazetta több

mint negyven *eredeti* szöveget tartalmaz. Nos, a szövegeket valóban német anyanyelvűek olvasták rá a kazettára, élettelenül, pedánsan és olyan irodalmi kiejtéssel, ahogyan a rádión és a televízió kivül csak a 70-es évekbeli nyelvkönyvekhez tartozó kazettákon hallható a német nyelv. Ez (a fonetikai, kiejtésbeli „Gleichschaltung”) nemcsak sajnálatos, de eléggé érthetetlen is, hiszen Magyarországon jó néhány osztrák és svájci lektor, üzletember él, akik között bizonyára akadtak volna a szövegek felolvasására vállalkozók, a nyelvtanulók pedig ennek köszönhetően megismerkedhettek volna az adott régió nyelvi sajátosságaival, mint például a svájci irodalmi némettel (Schweizer Hochdeutsch). Még színesebb, érdekesebb (és hitelesebb!) lenne az auditív közvetítés, ha a felolvasók a bemutatott tájegység, nevezetesség (pl. *Salzburger Festspiele, Karneval im Rheinland, die Kuhkämpfe im Wallis*) anyanyelvi beszélői lennének. Az eredetiként „reklámozott” szövegeknél pedig rendre hiányzik a forrásmegjelölés, ami annál is inkább szöveget üthet az ember fejében, mert időnként az volt az érzésem, hogy turistáknak készült prospektusok leegyszerűsített szövegeit olvasom.

A könyv és a kazetta 17 Németországról szóló, 12–12 osztrák, illetve svájci és 3 lichtensteini vonatkozású szöveget tartalmaz. A legrövidebb szöveg 11 soros (1 sor 42 leütés): *Vaduz schafft die Todesstrafe ab* (Vaduzban eltörlik a halálbüntetést), a három leghosszabb szöveg 28-28 soros, kettő közülük helyi ételspecialitásokat mutat be, mint a német stollni és svájci fondü, a harmadik pedig az osztrák havasi állattartásról szól. A könyvben a szövegek a bal lapon (a verzón) olvashatók, mellettük, a rektón a szerzők által ismeretlennek vélt szavak szerepelnek szövegbeli előfordulásuk sorrendjében (összesen 339 szó) pontos szótári alakkal és magyar megfelelőjükkel. (Némiképp zavaró – bár inkább a szépérzékét bántja –, hogy a szószedetek első német szavát – a továbbiaktól eltérően – több esetben nem kövéren szedték.) A szemelvé-

nyeknek a mai német nyelvre jellemző volta iránt valamelyes kételyeket támaszthat az is, hogy sem a szövegekben, sem a hozzájuk lajstromba szedett szavak között nem találunk egyetlen (a mai német nyelvre oly jellemző) angoltól átvett szót sem; egyedül a *Népviselet és divat* című szövegben fedezhetjük fel a franciából átvett „Accessoire” (*ruhakellékként fordított*) szót, amelynek fonetikus átírásáról a szerzők sajnos megfélekedtek. A legdurvább hibát a szómagyarázatoknál az *Ein sorbisches Haus zieht um* című szöveg szószedetében találtam, ahol a szerzők „sorbisch” szó jelentését ‘szerb’-ként adták meg, zárójelben hozzátéve, hogy a szorbok: szláv kisebbség. (Mármost a volt NDK területén, Bautzen, illetve Cottbus környékén élő, mintegy 50 ezer fős nyugati szláv népcsoport, a szorbok – német nevükön vendek – valóban „szerb”-eknek nevezik magukat, anélkül azonban, hogy azonosítanák magukat, illetve azonosíthatók lennének a délszláv szerb néppel. Arról már nem is szólva, hogy mit tartunk egy olyan információról, amely valamely nemzeti kisebbségről beszél anélkül, hogy elárulná, mely állam mely területén alkot nemzeti kisebbséget az adott etnikum.) Talán nem túlzott elvárás egy országismereti jellegű kiadvánnyal szemben, hogy magyarázatai valóban tájékoztatóak és lehetőleg pontosak legyenek.

Ami a szövegek tartalmi megosztását illeti, 10 szöveg szól valamilyen hagyományról (pl. a müncheni Oktoberfest-ről); 11 valamilyen nevezetességről (pl. a schönbrunni állatkertről); 5 szöveg földrajzi jellegű (pl. a főnt bemutató); 3 szöveg foglalkozik a gazdasággal (pl. a svájci óraipar felvirágzásával); 11 a mai életmód jellemzőivel (pl. a svájciak féláron való utazásával) és 5 a környezetvédelemmel (pl. egy környezetbarát „(fel)olvasztószer”-rel). Az egyes ország-fejezeteket alkotó szövegek között az adott országon kívül semmiféle kapcsolat nincs, 8 szövegben találni valamilyen megvitatható problémát, az összes többi leíró jellegű, és tartalmuk hozzávetőleg

85%-ban ismert a nyelvtanulók számára, hiszen valószínűleg nem üvegbúra alatt élnek, és részint földrajzórán megtanulták, részint a tömegtájékoztató eszközökből tudják, mi az a fön, mik az alpesi állattartás jellemzői és mi a Vörös Kereszt.

Összességében jó lelkiismerettel csak azt javasolhatom a kollégáknak, hogy a kiadvány megvásárlása helyett fordítsák hasznosabb célra az árát kitevő összeget.

*Majorosi Anna*

Antal Mária

## **Auf die Plätze, fertig, hör!!**

### **Hallás utáni értést gyakoroltató feladatok**

Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998

Antal Mária, több sikeres német tananyag szerzője most a fenti címen haladó német nyelvtanulók számára 90 perces kazettát jelentetett meg, a hozzátartozó feladatsorral együtt. A gyakorlatrendszer több szempontból hézagpótló, ezért megérdemli mind a nyelvet tanulók, mind pedig a német nyelvtanárok megkülönböztetett figyelmét.

A kazettáról *40 hosszabb lélegzetű*, a mindennapi élet legkülönbözőbb területeihez kapcsolódó szöveg, többek között munkavállalás, sport, környezetvédelem, egészségvédelem, művészetek, női egyenjogúság, elektronikus médiák, közlekedés, családi és nevelési problémák, vendéglátás, motorizáció, kuriózumok a világ távolabbi részeiről, tanulás, nyelvtanulás, valamint – közvetve szintén a felsorolt témakörökhöz köthetően – *20 rövidhír* hallgatható meg.

Az egymással tartalmilag össze nem függő szövegek oktatási célokra optimális időtartamúak, és a szerző által megcélzott korosztály, a fiatal felnőttek, illetve a már nem egészen fiatalok számára a nyelvtanulástól függetlenül is új, másutt esetleg még nem hallott információkat nyújthatnak.

A megértés ellenőrzését, de ezen túlmutatóan a nyelvtudás fejlesztését is a kazettához mellékelte feladatok szolgálják.

A legtöbb feladat, illetve feladatsor magyarul vizsgálja a szöveg megértését, igazhamis állítások, feleletválasztós tesztek, nyitott kérdések megválaszolása, illetve a szövegek tartalmának különböző szempontok alapján elvárt interpretációja, alkalmankénti pontosítása, valamint rajzok és képregények segítségével.

A gyakorlatrendszer tanári vezetéssel természetesen többet nyújt, de egyéni tanulásra is alkalmas. Ezt segíti a szövegek írásos megadása és a feladatok egy részénél a megoldási javaslatokat tartalmazó „kulcs” is. (A feladatok másik részénél a „műfaj” sajátosságaiból adódóan nincs mód egyetlen, kizárólagosan jó megoldás megadására. Itt jut a tanári irányítás fontosabb szerephez.)

Antal Mária gyakorlatrendszerének nem csupán az az érdeme, hogy gazdagítja a hallás utáni értést gyakoroltató német tananyagok meglehetősen szűk választékát, bár a kiadást már ez a tény önmagában is indokoltá tehetné.

Ezen túlmenően két fontos szempontból is úttörő jelentőségű. Minden más, elsősorban a német nyelvű országokban megjelent, de Magyarországon is széles körben használt anyaggal összehasonlítva, kiemelkedő helyet biztosít számára a *tudatosan vállalt magyar-német kontrasztivitás*, az ebből adódó kétnyelvűség, és a törekvés a fordítási készségek fejlesztésére.

Ez a körülmény a nyelvet tanuló számára sem közömbös, hiszen elősegítheti mindenfajta kétnyelvű nyelvvizsga sikeres letelét.

*A másik fontos momentum a szakirodalomban sokközpontúnak (pluricentrikusnak) mondott megközelítés.* Ezen megközelítés értelmében, de persze a valóságban sem létezik ugyanis egyetlen, kizárólagosan elterjedt vagy elfogadott német nyelvi norma, sem a hangalak, sem a szókiñcs, de még a grammatika tekintetében sem.



Sokkal inkább az a helyzet, hogy az egymástól lényegesen eltérő német dialektusok talaján, nem függetlenül az utóbbi évtizedek társadalmi, politikai fejleményeitől a német nyelvnek minimálisan is *legalább három* – a németországi, az ausztriai és a svájci – egymástól elsősorban a hangalak, a kiejtés tekintetében különböző *standardvariánsa alakult ki*.

A magyarországi német nyelvoktatás a különböző szinteken használt tananyagok tükrében ez ideig nem nagyon vett tudomást erről a számára kényelmetlen, de nem tagadható tényről.

Antal Mária hanganyaga az első óvatos, mégis úttörő jelentőségű lépést teszi meg a beszélt német nyelvi variánsok tananyagként történő bemutatására. Az *Auf die Plätze, fertig, hör!!* szövegeit meghallgatva, a nyelvországokban beszélt nyelv valóságával ismerkedhetünk meg. A kiejtésbeli eltérések tudatos számbavétele az első impulzust adhatja a pluricentrikus megközelítéshez a német nyelvi órákon.

Idéig különben a Magyarországon németet tanulók, ha a szervezett oktatás kereteiben, tankönyvekben és hangkazettáikon nem is, de legkésőbb első bécsi útjuk alkalmával minden bizonnyal megismerkedtek pl. az osztrák variánssal. Nem mindegy azonban, hogy ez mekkora sokkot jelent, hogy értésbeli nehézségeiket hazatérve hogyan kommentálják. A legtöbben fogékonnyak arra a magyarázatra, hogy „az osztrákok hibásan beszélnek”; vagy amire már szintén volt példa, sommásan úgy nyilatkoznak, hogy „az osztrákok nem tudnak németül”.

Ez nem fordulhat elő azzal a németet tanulóval, aki az *Auf die Plätze, fertig, hör!!* szövegei kapcsán a tudatos tervezés eredményeként mindjárt négyféle kiejtési variánssal is megismerkedhet.

A kazettán egymást váltó négy „bemondó” az északnémet klasszikus, irodalmi kiejtést, a „szelídített” Ulm környéki sváb variánst, az osztrák és a svájci variánst képviseli, természetesen nem alkalmi produkciót

nyújtva, hanem iskolázott anyanyelvű személyeként, anyanyelvüket beszélve.

A hallás utáni értést mint nyelvi készséget gyakoroltató szövegekkel kapcsolatban a szakirodalom sokféle követelményt fogalmaz meg, amelyeknek a szerző hanganyagával rendre eleget tesz. Van azonban ezek között egy vitatható követelmény is, nevezetesen az, hogy a szövegeknek autentikusnak kell lenniük, mind nyelvészeti szempontból, mind pedig a kommunikációs szituáció tekintetében.

Nos, Antal Mária szövegei szigorúan véve nem autentikus szövegek. Az *Auf die Plätze, fertig, hör!!* ugyanis magyarországi felhasználásra szánt német nyelvi tananyag, és az ilyen tananyagok ritka kivételtől eltekintve nem tudnak eleget tenni ennek a követelménynek.

Maga az *iskolai*, illetve *tanfolyami nyelv-tanulási* szituáció ugyanis reménytelenül *művi, mesterkél*t. A szakmódszertan régóta tudja, hogy a nyelvtanulás csak valódi kommunikációs szituációkban igazán hatékony, ahol valamennyi nyelvi és nyelven kívüli elem együttesen segíti a tanulást. Ilyen valódi kommunikációs szituációt a hallás utáni értés gyakoroltatására szinte lehetetlen létrehozni.

Az *iskolai*, illetve *tanfolyami idegen nyelv-oktatás* története ugyanis nem más, mint egy szélmalomharc története. Arról szól, hogy *hogyan szimulálhatók a valódi élethelyzetek*, milyen trükkök alkalmazhatók egy *iskolai* vagy *tanfolyami* terem négy fala között, egy fekete tábla, néhány darab kréta, az utóbbi időkben magnetofon és videó társaságában anyanyelvükön minden erőfeszítés nélkül kommunikálni tudó fiatal vagy kevésbé fiatal emberek között.

A módszertan segítségével a tanár megpróbál adekvát idegen nyelvi cselekvéseket kikényszeríteni a nyelvet tanulókból, olyan körülmények között, amikor a nyelvet tanuló nem érez belső indíttatású kommunikációs kényszert. Sem közlésre, sem másik közléseinek meghallgatására.

Jogos követelmény-e ilyen helyzetben elvárni, hogy a magnetofon bekapcsolása-

kor a hallás után megértés, az információ-szerzés vágya, a Verstehensabsicht is beköltözzön a tanterembe?

Nem túlzott követelmény-e, hogy Antal Mária vagy bármely más szerző szövegeit, híreit a németül tanulók valamennyien olyan előzetes információk birtokában, olyan pszichés állapotban, olyan várakozással hallgassák meg, mint az életüket húsba-vérbe vágóan befolyásoló napi gazdasági, politikai híradásokat vagy akár a lottószámokat a rádióban vagy a tévében?

A kérdésben benne van a recenzens véleménye és válasza.

Tegyük tehát félre a túlzott és ezért teljesíthetetlen elvárásokat, és akkor Antal Mária hanganyagával és gyakorlataival elégedettek leszünk. Mind a tanár, mind pedig a nyelvet tanuló, megbízható, hasznos eszközt kap a kezébe az idegennyelv-tanítás és tanulás rögzös útján.

*Károlyi Andrea*

Peter May

## **Exam Classes**

Oxford University Press, Oxford,  
1996, 168 p.

Sok nyelvtanár idegenkedik a nyelvvizsgákra felkészítő kurzusoktól, mert úgy gondolják, azok túlságosan megkötik a kezüket mind a tananyag, mind pedig a tanítási módszerek kiválasztásában, s gyakran valami nagyon unalmas, előre kiszámítható, sőt sokszor a valós élettől teljesen idegen tanfolyamot képzelnek maguk elé. Pedig ennek nem feltétlenül kell így lennie. A vizsgafeladatok által szabott kötöttségek ellenére is tarthatunk a célirányos tudás megszerzését biztosító, ugyanakkor a tanár és a diákok számára egyaránt élvezetes tanfolyamokat. Igaz, ehhez nagy szükség van színvonalas tankönyvekre, amelyek mind a tanítandó anyag, mind pedig a hozzákapcsolódó módszertani fogások tekintetében változatosak,

érdekesekek, s a későbbiekben is jól felhasználható ismereteket közvetítenek korszerű eszközökkel.

Eddig, ha valamilyen nyelvvizsgára szerttük volna felkészíteni tanítványainkat, sokféle, a fent említett követelményeknek többé-kevésbé megfelelő könyv közül választhatunk. Ezeknek a kiadványoknak közös jellemzője, hogy mind vizsga-specifikusak, azaz egy adott vizsgára (pl. a TOEFL, a cambridge-i vagy akár a „Rigó utcai” nyelvvizsgákra) készítenek fel. Nemrégiben azonban megjelent egy másfajta kiadvány is, amely ezeket az egy adott vizsgára felkészítő köteteket remekül kiegészíti s lehetővé teszi olyan tanfolyam megtervezését, amely a fenti követelményeket teljes mértékig kielégíti. Ezt a könyvet Peter May írta, s tudomásom szerint ez az első általános jellegű, bármely nyelvvizsgára való felkészítés során jól használható feladatgyűjtemény, amelyet az Oxford University Press bocsátott a tanárok és a diákok rendelkezésére.

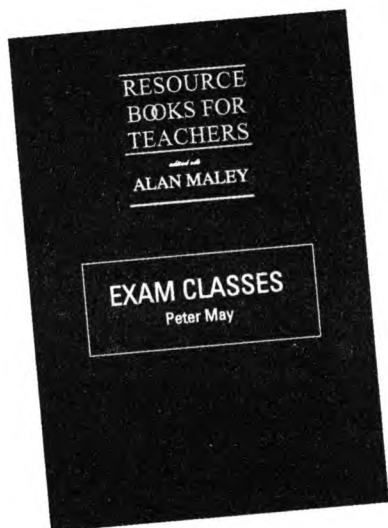
A kötet bevezetőjét érdemes alaposan áttanulmányozni, hiszen a szerző nemcsak azt határozza meg benne, kiknek szánta a könyvét, hanem felsorolja a vizsga-előkészítő kurzusok előnyeit s hátrányait is, majd hasznos tanácsokat ad arra vonatkozóan, hogyan lehet ilyen tanfolyamokon tanítani, sőt még alternatív módszereket is ajánl. Külön felhívja a figyelmet a diákok céljainak tudatosítására, egyben javaslatot is tesz arra, hogyan lehet az eltérő tudásszintű diákokkal differenciáltan foglalkozni, majd a vizsga-előkészítőkhöz elengedhetetlen tananyag-bankok felállításához ad tippeket, végül a könyv és az egyes feladatok szerkezeti felépítését ismerteti.

A gyűjtemény 90 feladatot tartalmaz, amelyek hat nagy egységre tagolódnak: négy rész a fő nyelvi készségek fejlesztéséhez ad jól hasznosítható ötleteket, valamint külön egység foglalkozik a nyelvtani ismeretek elsajátít(tat)ásával, s rendkívül érdekes az alkalmazott nyelvészeti kutatások legújabb eredményeire támaszkodó „Straté-

RESOURCE  
BOOKS FOR  
TEACHERS

# EXAM CLASSES

Peter May



- 90 practical and original activities for teaching exam classes
- sections on the four skills plus extra sections on 'Grammar' and 'Integrating skills'
- exam task-type index
- information about the main public ELT examinations

**Libro Trade Kft. Raktáráruház**

1173 Budapest, Pesti út 237.

Tel.: 258-1463, 257-7777

**Kódex-Libro Trade Könyvesbolt**

1054 Budapest, Honvéd utca 5.

Tel.: 353-0895

**Oxford University Press**

1113 Budapest, Tarcali utca 20.

Tel.: 466-7080, 372-0167; Fax: 372-0168



giák” című rész is, amely a diákok nyelvtanulási tudatosságát és önbizalmát hivatott fejleszteni különféle gyakorlatok segítségével. Ahogy a bevezetőben hangsúlyozza a sorozat szerkesztője, Alan Maley, a könyv egyik célja, hogy a vizsgákat övező rejtélyesség leplét lerántsa, s mintegy bevezesse (a tanárokon keresztül) a diákokat a jelentősebb angolszász vizsgák „kulisszái mögé”, ezzel is növelve felkészülésük tudatosságát s önbizalmukat. A másik fontos cél, amit a könyv szerzője maga elé kitűzött, az, hogy ne csupán egy adott vizsgára készítsen fel a kiadvány, hanem a segítségével az angol nyelvet is továbbtaníthassa a tanár, hiszen ez a két tevékenység még a vizsgára készülés időszakában sem választható el egymástól. Ehhez nagy segítséget ad a könyv végén található, feladattípusok szerinti tárgymutató, valamint a részletes tartalomjegyzék, amely a hat nagy egységen belül nemcsak a feladat nevét, hanem a típusát és végrehajtásának időigényét is megadja. Ha az egyes feladatokhoz lapozunk, ott még több információt kaphatunk róluk: a szerző leírja a szintjüket, céljukat (azaz a feladattípust és a gyakoroltatott nyelvi készséget), a megoldásukhoz szükséges időt s előkészületeket, majd pedig a végrehajtásuk módját adja meg lépésről-lépésre, és ha van rá lehetőség, fénymásolható példákat mellékel s esetleg variációkat is javasol, majd további tanácsokkal és megjegyzésekkel zárja őket.

A gyakorlatok úgy íródtak, hogy a szerző a fontosabb angolszász nyelvvizsgákat tartotta szem előtt, s az ott alkalmazott feladattípusokat használta fel gyűjteményében, de ügyelt arra is, hogy a feladatok érdekesek, szellemesek és a diákok motiválására is alkalmasak legyenek. Emellett nagy hangsúlyt fektetett az ún. „test-wiseness”, vagyis a tudatos vizsgázás technikáinak elsajátíttatására, amihez – álláspontja szerint – a jól használható vizsgamegoldási tippeken kívül még az is hozzátartozik, hogy a diákok maguk is megpróbálkozzanak néhány vizsgafeladat megírásával, s társaikon ki is próbálják őket. A kötet a nagy angol-

szász vizsgák rövid összefoglalásával és olyan bibliográfiával zárul, amely az érdeklődőknek útmutatóul szolgál, ha további információra van szükségük az egyes vizsgákról, hasznos anyagok forrásáról vagy példatárakról.

Úgy gondolom, hiánypótló könyvet ajánlok kollégáim figyelmébe, amely nem hiányozhat egyetlen angol nyelvet oktató és nyelvvizsgára felkészítő tanár könyvespolcáról sem, s bízom benne, hogy erről talán a fenti leírás is meggyőzte az olvasókat.

*Katona Lucia*

Sz. Egerszegi Erzsébet

## **Német nyelvvizsga Gyakorlókönyv**

**Középfok. Írásbeli és szóbeli**

Corvina Kiadó, Budapest,  
1998 131 p.

Az utóbbi években a szaksajtó, de általában a médiák is rendszeresen foglalkoztak a magyar nyelvvizsga-rendszerrel és annak megreformálásával. Az Idegennyelvi Továbbképző Központ nyelvvizsga-monopóliumának megszüntetése, illetve legújabbán az akkreditáció kérdései nyelvtanárokat, nyelvtanulókat, de a szélesebb közvéleményt egyaránt foglalkoztató kérdések. Míg a vita folyik, a legkülönbözőbb, régi és újonnan alakult kiadók azon fáradoznak, hogy a változatlanul nagy számú nyelvvizsgára készülőnek gyakorlóanyagokat biztosítsanak a nyelvvizsga különböző feladattípusaihoz külön-külön vagy együtt. (Számításaim szerint 1990 és 1995 között a kimondottan nyelvtani gyakorlókönyveket leszámítva 46 ilyen kiadvány jelent meg.)

Sz. Egerszegi Erzsébet bevezetőjében világosan megfogalmazza kihez is szól és mi a célja: „Ez a Gyakorlókönyv tehát feltételezi, hogy a nyelvtanuló már birtokában van a középfokú szint közelében lévő nyelvtudásnak, és – bár másoknak is hasznos

gyakorlóanyag lehet – alapvetően a vizsgára való célirányos felkészülést szolgálja a 'finisben', az utolsó hónapokban. Az írásbeli (vagyis a B) vizsga mind az öt feladattípusához, valamint a szóbeli (vagyis az A) vizsga négy feladata közül kettőhöz hat-hat, az 'éles' tételekhez minden tekintetben hasonló 'vizsgatétel' tartalmaz."

A szerző az ITK tapasztalt oktatója és vizsgáztatója, tehát a nyelvtanulók és nyelvtanárok első kézből kaphatnak hasznos útbaigazítást az egyes vizsgafeladatokról. Ezek fejezetenként a „Tudnivalók, tippek, tanácsok” részben olvashatók magyarul, közérthetően megfogalmazva. Elsősorban laikusokhoz, tehát a tanulókhöz szólnak.

A tudnivalók között helyenként szerepelnek az *értékelés szempontjai* is, de a szerző itt nem törekedett/törekedhetett teljességre. Pl. a fordítás magyarról németre feladatok előtt ugyan megemlíti, hogy a hibákért 0,5 vagy 1 pontot lehet levonni és vannak 0,25 és 2 pontos hibák, de egy-egy példán túl (helyesírási hiba, illetve múlt idő helyett jelen idő) nem ismerhetjük meg a pontozás rendszerét.

Vagy az irányított fogalmazás esetében, ahol tulajdonképpen megadja az értékelés szempontjait: tartalom, szókincs, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás, az előírt minimális terjedelem és a német levélre jellemző formai jegyek. „...a pontozásnál lényeges szerepe van a dolgozatról alkotott összbenyomásnak.” Ezenkívül még sok fontos dologra kitér (témaválasztás, terjedelem, a hártás stratégiája stb.), mégsem tudom, hogy egy diák pl. mit tud kezdeni a „stílus”, „a stílus egysége” és az „összbenyomás” fogalmakkal. Ugyanakkor több helyen történik – igen helyesen – utalás a tanárra, aki nélkül még a „legélesebb” vizsgatételek megoldásával sem sikerülhet felkészülni a vizsgára.

A – bizonyos feladatok esetében egy, másoknál két – megoldáson túl, még további gyakorlóanyagot is kínál a szerző: a tanfordításokhoz, ún. lyukas szövegeket, a képekhez szókincslistákat, a situációs párbeszédekhez a mintamegoldások előtt ún. fél-

kész párbeszédeket. Biztos vagyok benne, hogy mind a nyelvtanulók mind tanáraik szívesen fogadják ezeket a plusz gyakorlási lehetőségeket, és további feladatok készítéséhez is kedvet kaphatnak.

Ez a rövid recenzió nem vállalkozhat arra, hogy a hasonló céllal készült gyakorlókönyvekkel egybevesse a Corvina Kiadó új kötetét, bár minél több hasonló profilú kiadvány van a piacon, annál nagyobb szükség lenne rá, hogy szakemberek tájékoztassák a tanácstalan laikus vevőt, mire érdemes pénzt adni és mire nem. Azt mégis meg kell jegyezni, hogy a tanácsokat tartalmazó bevezető részek jól strukturáltak és az általam ismert hasonló kiadványokhoz képest több releváns szempontot tartalmaznak.

Ugyanakkor, ha az ember egy ilyen feladatgyűjteményt forgat, néhány szakmailag vitatható kérdés nem maradhat említés nélkül: a nyelvtani tesztekkel kapcsolatban a kontextus nélküli mondatok problematikus-sága, helyenként nem autentikus volta; a tanszövegek fordítása mint eszköz a nyelvtani, kisebb részben a lexikai tudás tesztelésére; az irányított fogalmazások és a képleírások esetében a mintamegoldások kicsit szépelgő stílusa (amit nem várhatnak el semmiképpen a vizsgázóktól); a németről magyarra fordítandó, illetve a szövegértést ellenőrző szövegek autentikussága (nem derül ki honnan származnak!), az utóbbiak esetében a két nyelv keverése (német szöveghez magyar kérdések megválaszolása!). Továbbá az egész vizsga, illetve az egyes feladattípusok relevanciája a nyelvtudás szempontjából – ezek a kérdések komoly szakmai elemzés tárgyát képezhetnék.

A kiadvány – ismerve deklarált célját – támadhatatlan, hiszen a szerző arra vállalkozott, hogy a jelenleg érvényben lévő vizsgafeladatokra készítse fel olvasóit, ez pedig megtörténik.

Miután a közelmúltban módomban volt az összevont érettségi-felvételi dolgozatok fordítási feladatait javítani, a recenzió írása-  
kor arra kellett gondolnom, hogy vajon jobb megoldások, jobb dolgozatok születhettek

# **NÉMET NYELVKÖNYVEK**

## **A CORVINA KÍNÁLATÁBÓL**

**Juhász János**  
**Richtiges Deutsch**  
16 Gespräche über typische Fehler  
in der Umgangssprache für Ungarn  
252 old., 1200 Ft

**Uzonyi Pál**  
**Német igemódok**  
Indikativ, Konjunktiv, Imperativ  
116 old., 780 Ft

**Zalán Péter**  
**Német fordítóiskola**  
Fordítás magyarról németre  
100 old., 700 Ft

**Einhorn-Petneki-Szablyár-Zalán**  
**Német érettségi, felvételi**  
**és nyelvvizsga tesztek**  
Újfajta tesztekkel bővített kiadás  
160 old., 850 Ft

**Ajkay Eszter**  
**Német nyelvvizsga**  
Középfok. Írásbeli és szóbeli  
88 old., 580 Ft

volna-e, ha a dolgozatírók korábban elolvasták és alaposan átgondolták volna Egerszegi Erzsébet idevágó tanácsait. Azt hiszem, erre a kérdésre, feltétlenül igenlő választ kell adnom. De talán az sem áll messze az igazságtól, ha azt feltételezem, hogy a diákokat felkészítő tanárok egy része is megszívelhetne néhány javaslatot, ajánlást. Például azt az igen egyszerűt, hogy a fordítási feladatok sikeres megoldásához elengedhetetlen, hogy a diákokat valaki megtanítsa fordítani.

*Szablyár Anna*

Kathleen Graves (szerk.)

## **Teachers as Course Developers**

Cambridge University Press., New York, 1996, 213 p.

A mű 8 fejezetre oszlik, melyből az első kettőt a szerkesztő írta, aki a vermonti Nemzetközi Nyelvyakorló Iskola tanárképző tanára. Az első fejezet a könyv címét magyarázza meg a 4. lapon található ábrát értelmezve, miszerint minden nyelviskola teremtése a megtervezésével kezdődik, ezt követi első oktatása, az ennek kapcsán észlelt hibák, hiányok kiértékelését az újratervezés, újraoktatás, újraértékelés végtelen sorozata követi. – A 2. fejezetben minden nyelviskola-tervezés nélkülözhetetlen lépéseinek egymásutánját taglalja. Ezek: a szükségletek felmérése, a célkitűzés megfogalmazása, az oktatás tartalma (mire irányul), a felhasználandó anyagok és a tanulói-tanári teendők ismertetése, végül a kiértékelés.

A megteremtett nyelviskolák a világ szinte minden részén működtek, de Európában nem; a tanulók kínaiak vagy japánok vagy latin-amerikaiak, esetleg nemzetköziesek voltak. A tanárok egy kivételével más nemzetiségűek, mint a tanulók. A könyv nyelve, az alkalmazott módszerek, segédanyagok jellegzetesen amerikaiak.

A részletekre térve, a 3. fejezetben a belga származású Johan Uvin egy bostoni ápolónő-otthonban a kínai egészségügyi dolgozók számára teremtett munkahelyi ESOL (angol mint második beszélt nyelv-)iskolát. A *szükségletek felmérése* az első tervezésnél csak a munkahelyi teendőkre szorítkozott, és így elégtelennek bizonyult. Mivel a tanulók kognitív, érzelmi és szociális igényeire ez nem terjedt ki, a tanulók úgy érezték, hogy néma térbe kerültek, társadalmi helyzetüket elvesztették és egyre inkább elmaradtak az órákról. Ezért Uvin kiegészítette az igényfelmérést. A tanulók önbizalmát fokozta azzal, hogy rámutatott arra, miszerint ők sok személyllyel angol nyelven érintkeznek, hasznos munkát végeznek. Feladatuk volt a betegek táplálkozására rábeszélés, ez úgy történt: „nyissa ki a száját evésre!” Megtanította a helyes szöveget. Úgy vette észre, hogy a kínai elemi oktatás gyors, de rövid tartamú megjegyzésre törekszik.

A 4. fejezet azt tartalmazza, hogy a kanadai származású Pat Fisher japán középiskolásoknak (7. oszt.) egyetemi társadalomtudományi tanulmányok előkészítésére EAP- (angol akadémiai célokra) tanfolyamot szervezett. Felismerte, hogy a tanulóknak kommunikatív (elemi szinten beszélgető) kompetenciája kitűnő ugyan, de az elvont szavak jelentését nem ismerik. Ezért a szociális ismeretek oktatásán keresztül elrendő *célkitűzése* a kognitív akadémiai nyelvtanulás megközelítése volt. Ez magába foglalja a főáramlatnak megfelelő autonóm tevékenységet, mely anyanyelven elsajátított fogalom-ismereteket, angol akadémiai nyelvhazsnaolatot és hatékony gondolatátviteli stratégiát követel meg.

Az 5. fejezet tartalma, hogy a kanadai származású M. Carmen Blyth az ecuadori Quitóban szervez az ott egyetemet végzetek számára EAP nyelvtanfolyamot, hogy eredményesen tudjanak részt venni USA-egyetemeken történő továbbképzésen. Az ecuadori – főként környezetvédelmi – szakemberek lendő képzésének *tartalma*: egyrészt előre meg kell ismerniük az USA-beli életet, más-

részt magasabb szintű angol nyelvtudást kell megszerezniük. Egyetemi továbbképzésük feltevékeként a TOEFL amerikai követelményei (MPT: Michigan Placement Test) szerint 70 pontszámot kell elérniük, továbbá érteni, jegyzetelni, írni, előadni. Képességeikről már a tanfolyamon bizonyosságot tettek: a Quitóban rendezett Általános Nemzetközi Találkozáson (GIM) résztvevő amerikai természetvédők előadásait meghallgatták, hozzászóltak, maguk is előadtak. A mindehhez szükséges teendőket Carment Blyth értelmi térképen (mind map) ábrázolta úgy, ahogy a teendők egymásból következnek. Fontos módszer néma filmekhez történő szövegkésztés, újságcikkek megbeszélése.

A 6. fejezetben a braziliai származású M. E. Pinheiro Franco, húszéves gyakorlattal rendelkező tanítónő és tanfelügyelő számol be arról, hogy az Alumni magániskolában São Paoloban tízéves és 10-16 éves gyermekek számára angol írás-tanfolyamot indított. A gyerekek már valamennyien tudtak angolul beszélni, de igen szegényes szókinccsel. Dél előtt kötelező iskolába jártak, délután pedig erre az írástanfolyamra. A gyerekek fáradtak, kezdetben bizalmatlanok voltak, nem értve, hogy szüleik miért kívánják meg az angol írástanulást. Pinheiro motiválásukra a következő fogásokat alkalmazta: a gyermekek szeretnek ismeretlen helyekre kirándulni, és leírni a látottakat, vagy önmagukat másokkal összehasonlítva. Végül szeretik a nehézségek legyőzését, és jó jegyet kapni (megkapják). Fontos megtanítani az időrendet események leírására. Ennek állomásai: írás nélkül szókinccs, ideák átgondolása; pár jegyzet; szintézis; revízió. Igen jók Pinheiro tanári korrekció-jellei, valamint a keresztretjvény készítősi játéka.

A 7. fejezet azt írja le, hogy a japán származású, de Észak-Amerikában született Barbara Fujiwara japán másodéves egyetemi hallgatók számára nem kötelező angol „listening comprehension” tanfolyamot szervez. Törekvései: autonóm szöveghallgatás révén történő tanulás; a szöveghallgatás mindig egyetlen témáról történjék, kortárs amerikai és brit életstílusok; kicsi legyen a lemorzsolódás. Túljelentkezés miatt dolgozatot írat: „mit és

hogyan óhajtunk tanulni”; 38 adta be, valamennyit felvette. A két szemeszter végére 28 hallgató maradt. A tanfolyam *anyagai, feladatai*: Adrian Mole 13 3/4 éves titkos naplója (brit TV), ez valójában a thatcheri Anglia jó szatírája. – How to Listen (BBC audio) fő erénye a feldolgozási módszer. – American Talk Show: jó szövegek, szókinccs-gyűjtemény. A hallgatót megiszavaztatva a How To Listen kirostálásra került: nehéz és unalmas. Jellemzi a japán hallgatót: érdekli őket a kulturális hologram, a népek és vallásaik különbözősége; iskolarendszerük olyan, hogy van, amit pontosan tudnak, és van, amit egyáltalán nem. Kitalálni, kikövetkeztetni (guess) semmit sem tudnak.

A 8. fejezetben Laura Hull (a Washingtoni Nyelvi Intézet tantervkészítője és tanárképző tanára) tanfolyam-szervezéseiről számol be, melyek ázsiai, latin-amerikai és európai vállalatok alkalmazottainak USA-beli üzleti és társasági tevékenységéhez hivatottak nyelvtudást nyújtani. A tanfolyamok 1–22 hétig tartottak, egyéni vagy 10 fős csoportokban történőek, vagy speciálisak voltak. Nehézségek: 1–20 hét alatt kevés érhető el; különböző kultúrájú, tanulási stílusú egyénekre nehéz tanfolyamot tervezni; el kell érni a tanfolyam természetének *állandóságát*, részének összefüggését, folyamatosságát, átláthatóságát és alkotóképességét (5 C-vel kezdődő angol szó, legfontosabb az első: consistency). Lényeges e tanfolyamoknak a *jelentése* a válalathoz („kliens”) és a nyelvi intézethez.

Szinte valamennyi fejezetnek az a magyar tanulsága, hogy az angol nyelvi kommunikáció hazánkban a világ igen távoli és elmaradottnak ítélt tájaival összehasonlítva eléggé elmaradott. Felmerül a kérdés, hogy egy anyanyelvi angol által készített tanterv alkalmasabb-e a lemaradás helyrehozására, vagy jobb, ha ezt angolul jól tudó magyar tervezi meg. A referált mű arra utal, hogy az utóbbi jobb, mert az oktatás során jobban érzékeli a magyar nehézségeket és tapasztalatait az újratervezésnél hasznosítja.

Goldman Leonóra



Norbert Becker - Jörg Braunert -  
Heinz Eisfeld

## Dialog Beruf 1

## Dialog Beruf 2

Hueber Verlag, München, 1997

1. kötet 160 p., 2. kötet 176 p.

A Becker-Braunert-Eisfeld szerzőcsoport és a Hueber Verlag munkájának köszönhetően újabb sokoldalú, színes és esztétikailag is igen igényes tankönyvsorozattal gazdagodott az alapfokú német nyelvtanulást szolgáló anyagok köre. A mintegy 150 órányi előtanulmányt igénylő sorozat a munkahelyi kommunikációra készíti fel. Szókincsének, nyelvtanának, a fejlesztendő készségeknek az eltervezésében következetesen azt a vezérlő elvet tartották szem előtt a szerzők, hogy milyen kommunikációs helyzetek adódnak egy munkahelyen, mire kell az idegennek felkészülnie, milyen nyelvi eszközökkel tudja e kommunikációs helyzeteket a leghatékonyabban és nyelviileg legtermészetesebben megoldani.

A tíz fejezetet tartalmazó első kötet a bemutatkozás, az iroda, az irodai tevékenységek, egy vállalat, termelőüzem, az irodai kommunikáció, a továbbképzés és a vállalati információk témaköreit dolgozza fel. Az ugyancsak tíz fejezetből álló második kötet mélyíti a témákat és tágítja is az ismeretek körét: üzleti kapcsolatfelvétel, egy munkahely megpályázása, termékbemutatás, egy megrendelés megszületése, szolgáltatás, a vállalati mindennapok, a munkahelyi biztonság, a marketing és a reklám, a munkahelyi jogok és Frankfurt mint vállalati környezet bemutatásával és tipikus beszédhelyzeteinek gyakoroltatásával készíti fel a könyv valós kommunikációs helyzetekre.

A tananyag gyakorlatias, gazdag szókészlettel dolgozik: merít munkahelyi belső írott anyagokból, élő beszédhelyzetekből, az aktuális sajtóból. Nagy hangsúlyt helyez a szóbeli kommunikációra, a dialógusokra és a gyakorlatban jól hasznosítható ismeretekre, így a kommunikáció és a gazdasági élet országtól és kultúrától függő elemeire

(mint például a német telefonálás gyakorlata, betűzés telefonáláskor; a német tarifaszerződés, a német üzemi tanács működése; aktuális információk a német gazdaságról). A gyakorlatok sokrétűek: beszédgyakorlatok modellekkel, hanganyaggal kiegészítve, röviden bemutatott nyelvtani problémák élő beszédhelyzetekben történő rögzítése, szövegértés, szövegfeldolgozás, ország-specifikus összehasonlítások, ábrák és grafikonok értelmezése stb. A gyakorlattípusok is igen változatosak: feleletválasztós, kiegészítéssel, összehasonlító, hozzárendelő, magyarázatot igénylő, szerepjáték stb. feladatok széles választéka változtatja egymást. A tankönyv végén jól áttekinthető táblázatos nyelvtani összefoglaló, valamint egynyelvű, a főnevek nemét, az igék vonzatát és szövegközi előfordulásukat is feltüntető szójegyzék található. Változatos, színes fotó- és rajzillusztrációk fokozzák az életszerűséget. A jó ízléssel válogatott színeknek fontos szerkesztési és didaktikai szerep is jut: segítik az eligazodást a fejezetek és feladattípusok között, erősítik a vizuális hatásra épülő memória működését.

Az alaptankönyveket munkafüzet, az első kötetnél három, a második kötetnél négy hallás utáni megértést gyakoroltató, valamint három beszédgyakorlatokat tartalmazó kazetta, továbbá tanári kézikönyv teszi teljessé. A szerzők tankönyvüket a „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache” vizsgára felkészüléshez ajánlják. Folytatva a tanulást a Dialog Beruf 3 kötettel a nyelvtanuló már a „Zertifikat Deutsch für den Beruf” vizsgára készülhet fel. A sorozat ajánlható minden hazai gazdasági nyelvvizsgára történő felkészülés alapozó szakaszához is.

A sorozatra örömmel hívom fel minden gazdasági és szakmai szaknyelveket oktató nyelvtanár figyelmét: élvezettel használhatja a sorozatot kurzusain, foglalkozásain, és ajánlhatja azt olyan tanulóinak is, akik önálló tanulás keretében már megszerzett általános nyelvi ismereteiket szakmai irányban akarják továbbfejleszteni.

*Borgulya Istvánné*

Donald Freeman és Jack C. Richards  
(szerk.)

## **Teacher Learning in Language Teaching**

Cambridge University Press, 1996,  
388 p.

Hogyan tanulnak a tanárok tanítani? A tanárképző programok vagy a gyakorlat során? Mi a szerepe az egyiknek, s mi a másiknak? Mekkora befolyása van a tanár személyiségének, tapasztalatainak, környezetének, tanulmányainak a tanárrá válás folyamatára? Mindezekre, s még jóval több kérdésre adnak választ a kötet szerzői saját gyakorlatuk és kollégáik beszámolóai alapján.

A nyelvtanár-képzésben jelentős változások kezdődtek el a hetvenes évek közepén, amik az elmélet, s az ezen alapuló gyakorlat területén jelentős módosulásokat hoztak magukkal.

A kötet az első olyan gyűjtemény, melyben az ötlettől a megvalósulásig követhetjük nyomon a nyelvtanítás gyakorlatában a tanári tanulásról szóló eredeti kutatásokat, Hong Kongból, Ausztráliából, Kanadából, Spanyolországból, az Egyesült Királyságból és az Amerikai Egyesült Államokból vonva be szakembereket.

A könyv a szerkesztők szándéka szerint csak kezdete egy párbeszédnek. Reményeik szerint a nyelvtanítás gazdagodni fog azért, hogy megismerhetjük, miként tudatosul a nyelvtanárokból hogy mit tudnak, s mit miért csinálnak a munkájuk során.

A kötetben a második vagy idegen nyelv tanításának tanulását követhetjük nyomon gyakorló tanárok tapasztalatainak közzététele alapján. A könyv gondolatmenete szerint négy részre tagolva (ebből az utolsó, az epilógus egyben összegző, keretbe foglaló és ismételt problémafelvető), különböző szempontból megközelítve taglalja a bevezetőben felvetett kérdést, azaz a nyelvtanítás során megvalósuló tanári tanulási folyamat különböző aspektusait. Párbeszédet kezdeményez gyakorló tanárok, kutatók és

tanárképzők között szerte a világon, mindazok között, akik érdeklődnek a felvetett kérdések iránt, s jobban meg kívánják érteni, hogy végzik a nyelvtanárok a munkájukat.

A könyv alapötlete szerint többet kell tudnunk a nyelvtanárokról ahhoz, hogy jobban megértsük a nyelvtanítást magát, azaz többet kell tudnunk arról, mit csinálnak a nyelvtanárok, hogy gondolkoznak, mit tudnak, s nem utolsó sorban, hogy hogyan tanulnak. Külön kiemelendő a kötet szerkesztőinek azon szándéka, hogy a hagyományos tanárképzési szemlélettel szemben – mely azt határozta és határozza meg, hogy milyen diszciplínák, így nyelvészet, pszichológia és mások, sajátítandók el ahhoz, hogy valakiből tanár váljék – a közölt tanulmányok azzal a kérdéssel foglalkoznak, hogyan tanulják meg a nyelv tanítását a tanárok tudatos önreflexió felhasználásával.

Érdeklődésre tarthat számot az, hogyan gondolkodnak maguk a tanárok arról, amit csinálnak, mit tudnak a nyelvtanításról, hogy vélekednek az osztálytermi gyakorlatról, s hogyan és mit sajátítanak el a formális képzés során, a munkájuk során szerzett informális tapasztalatok alapján, s a tanult ismeretanyagot és gondolkodásmódot hogyan hasznosítják a tanításban.

A kötetben közölt tanulmányok sokkal inkább a tanár és a „kistanár”, nem pedig a tanárképző szakember szempontjából adnak betekintést a tanárrá válás folyamatába kutatási programok keretében foglalva, azok eredményeit feldolgozva. Így nyomon követhető az a gondolkodási út, mely felöleli a tanulást, a problémamegoldást és elméletalkotást, amivel a tanítás tanulása során mindenki foglalkozik, s a szerkesztők szerint ez a tanárrá válás „jelke”. A tanári fejlődés folyamatát az egyes fejezetek többféle kontextusban és helyen mutatják be: így az alapképzés, továbbképzés keretében, s a második és az idegen nyelv esetében. Mindezeket különböző szinteken, s módon, használva a tanárok gondolkodását szemléltető írott és

szóbeli beszámolókat, interjúkat esettanulmányokat stb., prezentálják.

A kötet gerincét alkotó három rész tizenöt tanulmányt tartalmaz, melyek különböző elméleti és más-más kutatómódszertani megközelítés alapján foglalkoznak a második és idegen nyelvi tanárképzéssel és fejlődéssel: az első részben öt – melyek a tanári tanulás kezdeteivel –, a másodikban négy – melyek magával a tanítás gyakorlatával –, s a harmadikban hat – melyek a tanárképzés és tanári tanulás kérdéseivel foglalkoznak. Kiemelendő, hogy a kötet tanulmányai mintegy kutatási alapul szolgálnak a második nyelv tanulása, oktatása és a tanári szakmai fejlődés kérdésköreinek vizsgálatához.

A tanulmányok gyakorló tanárok tapasztalatain, élményein, beszámolóin alapulnak vizsgálva azt, mennyire megfontolt tevékenység a tanítás. A gyakorlat szerepe meghatározó a tanárrá válás folyamatában, hiszen a képzés során elsajátított ismeretek és képességek aktualizálása és „individualizálása” annak során következik be, s ezek tudatosítását a gyakorlathoz kötődő, azt mintegy feldolgozó reflexiók segítik.

A gyakorlat során felvetődő kérdések és a tanárok által adott válaszok, a problémák megoldási útjai és módjai nagyban segíthetik a tanárképző szakembereket is abban, hogy nyomon kövessék azt, hogy a gyakorlatban, különböző kontextusban az elméleti oktatás során elsajátított ismeretek csupán kiindulópontul szolgálva a tanítás tanulásának folyamatában, miképp lesznek „működőképesek”.

A kötet a fent vázolt szándékával valóban hiánypótló mű, s a nyelvtanítás során megvalósuló tanári tanulás nemcsak a kutatók, tanárképzők, hanem minden gyakorló tanár számára ajánlható, akik érdeklődnek a nyelvi kutatások eredményei és azok alkalmazhatósága iránt az idegen nyelvek oktatásában.

*Molnár Katalin*

Axel Hering és Magdalena Matussek  
**Geschäftskommunikation:  
 Schreiben und Telefonieren**  
 168 p.

Anne Buscha és Gisela Linthout  
**Geschäftskommunikation:  
 Verhandlungssprache**  
 120 p.  
 Max HueberVerlag, Ismaning, 1997

A kommunikáció nem véletlenül kerül az érdeklődés homlokterébe az élet mind több területén. Noha legelőbb a gazdasági kényyszer vitt rá bennünket az emberek közötti érintkezés tudatos, tartalmi és formai irányítására, be kell látnunk, hogy mindennapi közérzetünket, sikereinket, a nyugodt munkavégzést nagy mértékben elősegíthetik a kommunikációs ismeretek. Nem az ördögi módon manipulálni akaró, a tárgyalófél szándékos félrevezetését, figyelmének kizárását stb. „tanító” praktikákra gondolunk, hisz azok legfeljebb múlt és kétes értékű eredményekkel kecsegtetnek.

Az a szemlélet, amely a Max Hueber Verlag két új kiadványát áthatja, egy régóta jól működő piacgazdaság tapasztalatain okulva az üzletfelek érdekeit kölcsönösen tiszteletben tartó, hosszútávon gondolkodó, vevőközpontú és ezért sikeres üzleti kommunikációt tűz ki célul.

Axel Hering és Magdalena Matussek az üzletmenet írott dokumentumait és a valóságban is párhuzamosan zajló telefonbeszélgetéseket veszi sorra, Anne Buscha és Gisela Linthout könyve pedig címénél (tárgyalási nyelv) sokkal tágabban, a szóbeli érintkezésre tanít meg. Mindkét könyv haladóknak készült és feltételez bizonyos szakmai ismereteket, illetve gyakorlatot. Céljuk az igényes, pontos kifejezőkészség elsajátíttatása a legmodernebb szókinccs, stilisztikai tanácsok, nyelvtani gyakorlatok és kiegészítő hanganyag (kazetta, illetve CD) segítségével. Tankönyvként használhatók csoportos vagy egyéni tanuláshoz.

A *Schreiben und Telefonieren* című kiadványnak már a külső borítóján felhívják az olvasó figyelmét arra, hogy a könyv az 1996-ban hozott és 1998 augusztusától a német iskolákban kötelezően tanítandó új helyesírás szabályai szerint íródott. A borító belső részén meg is találhatjuk a legfontosabb változásokat egy pedagógiailag jól irányzott megjegyzés kíséretében.

13 fejezetben gyakorlatilag a klasszikus levéltípusokkal (ajánlatkérés, ajánlat, megrendelés, rendeléselfogadás, szállítási értesítés, átvételi elismervény, fizetési értesítés, reklamációs levelek) és azok változataival ismerkedünk meg, az utolsó 3 fejezet pedig a váltóval történő fizetés, a banki információ és a fizetési nehézségek esetén fogalmazandó leveleket elemzi.

Először mindig az adott levéltípus ismérveit olvashatjuk röviden, pontokba szedve. Ezután kettő, igazi céges papírra írt, szabályosan szerkesztett mintalevél következik. Figyelmes elemzésük során rögzítődnek az olvasóban az üzleti levél állandó és kevésbé kötött alkotórészei, azok elrendezése. Úgy tűnik, a fax és az e-mail korában sem mindegy, milyen bizonyítványt állítunk ki magunkról vagy vállalatunkról egy levél formájában.

Majd 2–3 reprodukív levélszerkesztési gyakorlat, asszociatívan kiemelt, nyelvtani magyarázatok és gyakorlatok után önálló levélírás a feladat megadott szempontok és „Fontos tudnivalók” alapján. A fejezeteket egy-egy a témához kapcsolódó, igazán élet-szerű telefonbeszélgetés zárja. Természetesen nem elég azokat meghallgatni, megérteni, hanem meg kell oldani a megfelelő feladatokat, aztán jöhet itt is a reprodukció. A 25. lapon (mindjárt a második fejezetben!) kapunk néhány gyakorlati jó tanácsot a telefonáláshoz, melyeket az anyanyelven folytatott beszélgetések során is érdemes megfogadni. Megkönnyíti a telefonáló dolgát a következő oldalon mellékelt német és külön a nemzetközi betűzési táblázat, melyeknek létezéséről sokan legfeljebb a „Glücksrad” (Szerencsekerék) című műsorból tudnak.

Pedig bárki képes alkalmazásukra, ha oda vannak készítve a telefon mellé.

Remélhetőleg sokak figyelmét felkelti a 110. lapon olvasható 7 arany szabály, melyeket a reklamációkra történő reagáláskor ajánlanak betartani a szerzők.

Mivel a munka nem kifejezetten magyaroknak készült, nem várhatjuk el, hogy a kiemelt nyelvtani jelenségek, illetve magyarázatok épp a mi leggyakoribb gondjainkat célozzák meg. Ennek tudatában sem érthető azonban, miért tárgyalja például a Perfekt, a Partizip Perfekt képzését, az elváló igeekötők vagy a *dass* (új helyesírás!) használatát. Aki ugyanis képes tanulni ebből a könyvből, az régóta tisztában van az említett nyelvtannal. Néhol (pl. a 8., 15. fejezetben) a magyarázat is elnagyolt a mi középiskolás nyelvtankönyvünkhöz képest. Az ismétlés persze így sem árthat, annál is inkább, mert kivétel nélkül érdekesek a gyakorlatok. Ne szaladjunk át a nyelvtani részekre azért sem, mert akkor kimaradunk az ezen a szinten tényleg készségfejlesztő stílári csemegékből is (lásd 59., 60. lapokat).

Anne Buscha és Gisela Linthout műve, a *Verhandlungssprache* igen sokféle beszédhelyzetre készít fel: magunk és mások bemutatása, búcsúzás, információkérés és -adás, vállalat, termék bemutatása, munkakörleírás, szóbeli reklamáció, érvelés, szemrehányás, bocsánatkérés, tárgyalás levezetése stb. Kiemelendő, mert ritka, a grafikonok elemzését gyakoroltató 7. fejezet. Rengeteg a beszéltető, sokszor rafináltan „provokatív” gyakorlat, melyek mintáit kazettán is meg lehet hallgatni. Rendelkezésre állnak a szükséges szavak, kifejezések, tartalmi útmutatók, stratégiák. Nagyon időszerűek a felvetett témák is. (Pl. A férfiak jobb főnökök, mint a nők; A fejlett ipari társadalomban nem létezik teljes foglalkoztatottság; Az egyesült Európában elvész a nemzeti identitás; Filmmegszakítás reklámbejátszással; stb.)

Természetesen ez a munka is foglalkozik a telefonálással, de más szempontból és sokkal részletesebben, számtalan kifejezést megadva.

Nyelvtan más súlypontokkal, de az előzőéhez hasonló módon szerepel a könyvben. A magyarázatok itt a függelékben található néhány kiegészítő gyakorlattal és egy szókincstesztel együtt. A hanganyag mindkét könyv végén írott formában is megtalálható, és ugyancsak mellékeltek a gyakorlatok megoldási kulcsait. Nyomdai hibát csupán egyetlenegy fedeztem fel (*Schreiben und Telefonieren* 36. lap), ami szintén azt bizonyítja, hogy a logikus, világos elrendezésű, szép, de nem tarka kiállítású könyvek értékes tartalmat rejtenek. Bátran ajánlhatók a felsőoktatásban és szakmai nyelvi tanfolyamokon.

Gacs Judit

Brian Martin és Molnár Katalin

### **Essentials of Applied Linguistics for English Language Teachers**

Department of English Language and Literature,  
Berzsenyi Dániel College,  
Szombathely, 1996, 146p.

Napjainkban az alkalmazott nyelvészet, mint önálló diszciplína oktatása egyre inkább helyet követel magának a felsőoktatásban nem csupán a nyelvészképzés stúdiiumai között, de a nyelvtanárképzés keretein belül is. A rendelkezésre álló szakirodalom bőséges ugyan, ám egy adott kurzus gyakorolta a számtalan forrásnak inkább szintézisét igényelné a könnyebb feldolgozhatóság érdekében. Ilyesfajta szintetizálásra tesz kísérletet Brian Martin és Molnár Katalin kötete.

Már a címből kiderül, a szerzőpáros nem kis feladatra vállalkozott. Az alkalmazott nyelvészet napjainkban igen dinamikusan fejlődő tudományterület. Az előszóból megtudjuk, hogy a kötet valójában csak az alapok ismertetésére kíván vállalkozni, s azt is

oly módon kívánja megtenni, hogy a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola hallgatói számára szervezett angol nyelvű alkalmazott nyelvészeti bevezető kurzus tananyagát fedje le.

Ez az elsősorban, bár nem kizárólagosan, gyakorlatközpontú és nyelvtanításra orientált szemlélet a kötetnek mind szerkesztésére, mind tartalmára jellemző. A szerzők az alkalmazott nyelvészet számos részterületét érintik, s célkitűzéseiknek megfelelően elsődlegesen a nyelvtanítás szempontjából lényeges területeknél időznek el hosszabban.

Szerkezetileg a kötet első három fejezete kronológiai sorrendben tekinti át a nyelvtanítás történetére leginkább jellemző módszerek történetét, illetve háttérét. Ebben a részben a manapság legnépszerűbb kommunikatív megközelítés elemzése dominál, amely ismét a szerzők pragmatikus szempontjaira utal. Érdekes a kötetnek ezt a részét összevetni egy néhány évvel korábban megjelent hasonló fókuszú és hasonló közönség számára íródott magyar nyelvű munkával (Bárdos, Jenő: *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém: Veszprémi Egyetem 1993, 119 p.), amely jórészt a módszerek történeti áttekintésére és értékelésére koncentrált. Bárdos műve elsősorban informatív, s a kommunikatív nyelvtanítás a többi módszerhez képest arányos terjedelemben kerül tárgyalásra, míg Martin és Molnár elsősorban koncepcionális alapon közelít a történeti áttekintéshez is. Feltehetően ez az oka annak, hogy a kommunikativitással foglalkozó harmadik fejezet terjedelme megegyezik a korábbi módszereket és megközelítéseket tárgyaló megelőző két fejezet együttes terjedelmével.

A negyedik fejezettel kezdődően, bár erre a kötet tagolása nem utal, a szerzők olyan átfogóbb témakörök vizsgálatára térnek át, mint a nyelvtanuló szerepe és jellegzetességei, az anyanyelv-elsajátítás elméleti kérdései, a nyelvtanulás folyamatának elméleti megközelítése, illetve a kommuniká-

ció fogalmának tágabb értelmű elemzése. Ebből a sorból némiképp kilóg a hetedik fejezet, amely ismét módszerek ismertetésére vállalkozik. Igaz, ezek a módszerek elméleti háttérüket illetően kapcsolódnak a megelőző fejezetek nyelvsajátítást tárgyaló, pszicholingvisztikai színezetű leírásaihoz (Bárdos „A kortárs pszichologizáló módszerek” című fejezetében tárgyalja őket).

Elméleti szempontból a kötet szemmel láthatóan nem kíván túlzottan részletes elemzésekbe bonyolódni. A különböző, egymással szemben álló elméleti iskolák által képviselt nézeteket kiegyensúlyozottan kívánja ismertetni, bár némileg zavaró, hogy a kortárs kutatások szempontjából olyan lényeges terület, mint a nyelvtanuló életkora, illetve a feltételezett kritikus periódus hipotézise csak hiányosan kerül tárgyalásra a negyedik fejezetben. Sajnálatos módon, a hipotézist részben megkérdőjelező nézeteket alátámasztandó, mindössze anekdotikus bizonyítékokkal találkozunk, s olyan művekről, amelyek empirikus adatokra támaszkodnak (pl. Singleton, D. és Lengyel, Zsolt (szerk.): *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd. 1995, 156 p.) nem történik említés.

Némileg zavarólag hat az is, hogy bár az anyanyelv-elsajátítás jelentős teret kap a kötetben, az idegennyelv-elsajátításról, illetve a különböző ehhez kapcsolódó elméleti modellek tárgyalásáról ez már nem mondható el. Bár a hatodik fejezet bemutat két egymástól eltérő megközelítést, a többi, jelentősebb modell mellőzésére adott magyarázat („...it would be impractical, as well as unnecessary, to give a comprehensive account” [105]) nem tűnik meggyőzőnek.

Ezzel kapcsolatban különösen érthetetlen, miért nem szerepel még az ajánlott bibliográfiában sem egy a témával foglalkozó jelentős forrás (Larsen-Freeman, D. & Long, M. H.: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London and New York: Longman, 1991, 398 p.).

Mindezek ellenére a kötet számos erénnyel is rendelkezik. Nyelvtanítás-centrikussága kiváló segédanyaggá avatja bármely felsőoktatási angol nyelvtanárképző program számára. Külön figyelemre méltó, hogy a szerzők szinte valamennyi érintett témát igyekeznek a nyelvoktatás közvetlen kontextusában is elhelyezni, s ezzel hozzásegítik a hallgatókat az elméleti ismeretek gyakorlati felhasználhatóságának megértéséhez. A kötet további erénye, hogy minden fejezet végén összefoglaló, a megértést segítő kérdéseket is találunk. Ez a vonás tovább erősíti a mű tankönyv jellegét, s egyben jól példázza, hogy a szerzők mennyire szem előtt tartották leendő olvasók szükségleteit. A kötetet gazdag bibliográfia teszi teljessé, mely az érintett területeknek általában minden jelentősebb forrását magában foglalja.

Tipográfiai szempontból a kötet kétségkívül szerény kivitelű; a külalak inkább szövegszerkesztő, semmint kiadványszerkesztő software használatára utal; ez azonban, figyelembe véve a célokat, nem mondható igazán zavarónak.

Összességében a mű jó szívvel ajánlható mindenki számára, aki angol nyelvű alkalmazott nyelvészeti kurzus hallgatója, illetve aki oktatóként jól használható tankönyvet keres hasonló, gyakorlatorientált stúdium céljaihoz.

Szabó Gábor

# SZOFTVERKRITIKA

Andrew Trevorrow és Nick Spencer

## Anagrams 1.4 (1996)

Hardverigénye: bármely Macintosh vagy Power Macintosh

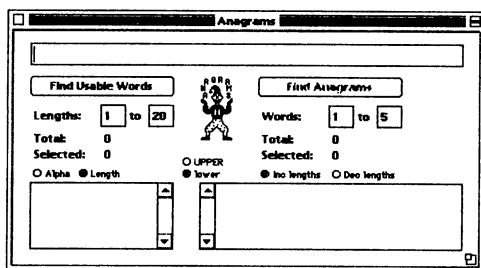
Operációs rendszer: Mac OS 7 vagy 8  
Regisztrációs díj: US\$ 15

Az Ars Magna és a Karma Manager után itt van a Macintoshra írt legújabb anagrammakészítő program, az Anagrams 1.4-es változata. A shareware (próbáld és fizess) rendszerben az interneten és CD-ROM gyűjteményeken elérhető program a korábbi hasonló szoftverekhez képest sokkal gyorsabban futtatható és a megjelenés is izlősebb. Minden angolt tanulónak és tanítónak szívesen ajánlható.

Anagrammákat gyártani és gyűjteni persze a profik ezentúl is saját maguk fognak, de elkel néha a segítség, különösen akkor, ha arra vagyunk kíváncsiak, hány anagramma állítható össze a kiválasztott szavakból. Mint az Ars Magna korábbi használója, először három éve folyamodtam ehhez a technikai segítséghez. Akkor egy egyetemi „Angol nyelvgyakorlat” kurzust felvett hallgatók nevéből állítottam össze anagramma-gyűjteményt. A magyar ékezetes betűkből el kellett hagynom az ékezeteket, s a gépelés után a program a szótári alapján generálta minden névhez az anagrammákat.

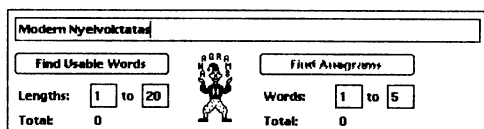
Ezek felhasználása a nyelvi órán sokrétű lehet. Magam legutóbb egy „Multimédia és internet az angol nyelv tanításában” című kurzus utolsó órájára vittem be egy nyomtatott anagramma-listát, ismét a hallgatók neveit véve alapul. A feladat az volt, hogy az első látásra összefüggéstelen mondatokban ki-ki találjon valamilyen rendszert. Az eredmény, talán éppen a feladat újszerűsége és teljes nyitottsága miatt, a diákok kreativitását bizonyította.

Lássuk most a program működését. Az indításkor az 1. ábrán látható ablak jelenik meg.



1. ábra: Az Anagrams nyitó ablaka

Először meg kell adnunk, mi legyen az a szó, kifejezés vagy akár egész mondat, amire anagrammákat keresünk. Miután ezt beírtuk, a program kinyitja az éppen érvényes szótárát, s listázza azokat a szavakat, amelyekben megvannak a kereső szó betűi. Ezután a jobb oldali másik gomb lenyomásával összeállíthatjuk az anagrammákat. Természetesen minél hosszabb a kifejezés, annál több lehet a találat. Ha már túl sokáig tart a listázás, a szokásos Alma-pont billentyűkombinációval a folyamat bármikor megszakítható. A ábra mutatja, hogy ehhez a szemléhez a folyóirat nevét gépeltem be (az á-t a-ra cserélve).



2. ábra: A kereső szó megadása

A 39.234 szót tartalmazó főszótárban 1.875 használható angol szót talált a program, melyekkel több mint 300 teljes anagrammát állított össze. Öt példa ezekből:

Sky Voted Ornamental  
Attorneys Moved Lank  
Monastery Loved Tank  
Tormented Ovals Yank  
Took Maryland Events

A másik szótár, a Names, 4.586 egységből áll. Az ezek alapján generált anagrammákból is adok ízelítőt:

Konrad, Salmon, Yvette  
Leonardo, Matt, Sven, Ky  
Tolstoy, Menard, Kevan

De nem is kell megelégedni a két szótár adta lehetőségekkel: szerkeszthetjük is őket, de akár egy újat is létrehozhatunk. Ezt könnyíti meg, hogy a programba egy már meglévő irat is beilleszthető, s azt automatikusan szótárrá konvertálhatjuk.

Az új Anagrams shareware program megítélésem szerint minden olyan szolgáltatással bír, mely egy ilyen szoftvertől elvárható, s ezeket még testreszabható opcióval is kiegészíti. Mind Macintosh, mind Power Macintosh processzoron natív üzemmódban fut, s így a gyorsaságra sem lehet panaszkodni.

*Horváth József*



## HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt olvasóink!

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

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

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna  
rovatvezető

## KONGRESSZUSI NAPTÁR

### 1988

#### Szeptember 1–3

*Az ITI (International Theatre Institute)  
3. nemzetközi műfordítói kollokviuma*

**Színhely:** Sheffield, Nagy-Britannia  
**Felvilágosítás:** Prof. N G Round,  
Department of Hispanic Studies,  
University of Sheffield

#### Szeptember 10–12.

*EUROCALL 1998*

**Színhely:** Leuven, Belgium  
**Felvilágosítás:** June Thompson, University  
of Hull, Centre for Modern Languages.  
Hull HU67RX, Nagy-Britannia

#### Szeptember 23–26.

*Az EST (European Society for Translation  
Studies)  
2. nemzetközi kongresszusa*

**Színhely:** Granada, Spanyolország  
**Felvilágosítás:** EST Congress - Granada  
1998, Organising Committee,  
Gymnasiumstraße 50, A-1190 Wien,  
Ausztria

#### Szeptember 24–26.

*A GAL (Gesellschaft für Angewandte  
Linguistik)  
29. éves közgyűlése*

**Színhely:** Drezda, Németország  
**Téma:** Nyelv és technika  
I. Nyelv, technika és etika  
II. Új médiák az üzemekben

III. Emberek és gépek: Példa a nyelvi terápia

IV. Kultúra és technikai kommunikáció

V. A tudományok nyelve és a technikai szaknyelv

**Felvilágosítás:** Prof. Axel Satzger, Technische Universität, Institut für Germanistik, Mommsenstraße 13, D-01062 Dresden, Németország

### Szeptember 27– október 1.

*Szaknyelvi szimpozium*

**Színhely:** Chemnitz (Németország)

**Téma:** Tanárok és tanulók kompetencia-profiljai a bel- és külföldi egyetemeken és az egyetemeken kívüli intézményekben

**Felvilágosítás:** Prof. Dr. Martin Stegu Angewandte Sprachwissenschaft TU Chemnitz

D-09107 und Dr. Sabine Fiß  
Beiratsmitglied des FaDaF TU Chemnitz

### November 4–8.

*Az Amerikai Fordítók Szövetségének 1998-as konferenciája*

**Színhely:** Hilton Head, USA

**Felvilágosítás:** American Translators Association, 1800 Diagonal Road, Suite 220, Alexandria, Virginia 22314, USA. E-mail: 73564,2032@compuserve

### November 19–22.

*EXPOLINGUA (Nyelvek és kulturák 11. nemzetközi vására) és az FMF (Fachverband Moderne Fremdsprachen) regionális konferenciája*

**Színhely:** Berlin, Németország

**Felvilágosítás:** Isabel Vogt, International Consultants for Education and Fairs (ICEF) Niebuhrstraße 69A, D-10926 Berlin

### December 2–4.

*ONLINE EDUCA Nemzetközi konferencia tanulásról különböző technológiák segítségével*

**Színhely:** Berlin

**Felvilágosítás:** International Consultants for Education and Fairs (ICEF), Am Hofgarten 18, 53113 Bonn

## 1999

### Április

IX. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia

**Színhely:** Veszprém

A részletekről az olvasók folyóiratunk decemberi számából, a MANYE-tagok pedig az októberi körlevélből értesülhetnek.

### Augusztus 2–6.

*Az AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) 12. világkongresszusa*

**Színhely:** Tokio, Japán

**Téma:** A nyelv szerepe a XXI. században: egységesség és különbözőség

**Felvilágosítás:** Secretariat for AILA '99; c/o Conference and event Dept., Simul International Inc., Kowa Building no. 9, 1-8-10, Akasaka, Minato-ku; Tokyo 107, Japan;

<http://langue.hyper.chuber.ac.jp/jacet/AILA99>

### Augusztus 6–9

*A FIT (Fédération Internationale des Traducteurs) kongresszus*

**Színhely:** Mons, Belgium

**Felvilágosítás:** Fédération Internationale des Traducteurs, 9 Heinrich Maierstraße, A-1180 Wien, Ausztria

## II. Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Napok, 1999. június 7–10.

A korábbi hagyományokat megőrizve a MANYE és a Veszprémi Egyetem támogatásával a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke 1999. június 7. és 10. között konferenciát rendez, II. Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Napok címmel. A konferenciára szeretettel várunk előadóként, hallgatóként mindenkit az alábbi témakörben:

- anyanyelv-elsajátítás, anyanyelvi nevelés,
- második vagy idegennyelv-elsajátítás,
- két- és többnyelvűség.

Az előadások időtartama 20 perc (ebből 5 perc a vitáé).  
A konferencia anyagát könyv formájában publikálni fogjuk.

**Jelentkezési határidő:** 1999. január 15.

**Jelentkezési cím:** Dr. Lengyel Zsolt, VE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 8201 Veszprém, Egyetem u. 10. Tel./Fax: 88/406-360; e-mail: lengyelz@almos.vein.hu; navracsj@almos.vein.hu.

**Részvételi díj:** 5000 Ft.

Szállást és étkezést igény szerint tudunk biztosítani Balatonalmádban a Nereus üdülőben a konferencia helyszínén. (Tájékoztatásképpen: 1998-ban szállás 1 fő 1700 Ft/éjszaka, ebéd/vacsora: 600 Ft.)

# LIBRA

## KÖNYVESBOLT

1085 Budapest, Kölcsey u. 2.  
Tel.: 266-0065/102 mellék  
Tel./Fax: 267-5777

### Nyitvatartás:

Hétfő-péntek: 10-18  
Szombat: 9-13

Az

- ADDISON WESLEY LONGMAN
- PENGUIN
- CAMBRIDGE UP
- OXFORD UP
- WORDSWORTH
- LANGESCHEIDT és DUDEN

**KIADÓK KÖNYVEINEK SZÉLES  
VÁLASZTÉKA**



A LIBROTRADE KFT. 1173 BUDAPEST, PESTI ÚT 237.  
ajánlja

### **PAGINÁRIUM - LIBROTRADE**

BAJCZI-KEREKES: ANGOL FELELETVÁLASZTÓS TESZTKÖNYV	1232 Ft
BAJCZI-KEREKES: ANGOL HANGZÓSZÖVEG-ÉRTÉSI FELADATOK (KÖZÉPFOK)	1230 Ft
BAJCZI-KEREKES: ANGOL HANGZÓSZÖVEG-ÉRTÉSI FELADATOK KÖZÉPFOK kassetta	700 Ft
BAJCZI-KEREKES: ANGOL NYELV A KEZDŐTŐL AZ ALAPFOKÚ NYELVVIZSGÁIG 1-2.	1900 Ft
BAJCZI-KEREKES: ANGOL NYELV A KEZDŐTŐL AZ ALAPFOKÚ NYELVVIZSGÁIG kassetta I-II.	1500 Ft
BÉZI-MÁTHÉ-SZOLLÁS: ANGOL TESZT KÉZIKÖNYV MEGOLDÁSI KULCSOKKAL	1344 Ft
FRANCIA ALAP-ÉS KÖZÉPFOKÚ SZÓKINC-S-MINIMUM	784 Ft
PROHÁSZKA-VIZSNYICZAI: FRANCIA TESZT KÉZIKÖNYV TÖMÖRÍTÉSI, FORDÍTÁSI FELADATOKKAL	1568 Ft
LÓRINCZ ZSOLT: NÉMET-MAGYAR-NÉMET BESZÉDFORDULATOK, KIFEJEZÉSEK	1680 Ft
TISZÁRKOVITS-TÓTH: NÉMET ALAP-ÉS KÖZÉPFOKÚ SZÓKINC-S-MINIMUM	784 Ft

### **SZABÓ ÉS TÁRSA - LIBROTRADE**

SZABÓ KATALIN: WAS? WANN? WOMIT? WOZU? MONDATTAN	1288 Ft
SZABÓ KATALIN: WER? WAS? WO? WIE? NÉMET LEÍRÓ NYELVTAN	1288 Ft
SZABÓ KATALIN: WORT, STAMM, SPIEL, SCHATZ. SZÓKÉPZÉS	1103 Ft
SZABÓ KATALIN: GRÜSS DICH I/A	1100 Ft
SZABÓ KATALIN: GRÜSS DICH I/B	1100 Ft

**LIBROTRADE KÖNYVRÉSZLEG**

1173 BUDAPEST Pesti út 237.; Tel.: 258-1463; Fax: 257-7472

## **A IV. évf. 2–3. számának szerzői**

ALBERT SÁNDOR, József Attila Tudományegyetem, Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Szeged  
BOGNÁR ANIKÓ, Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest  
BORGULYA ISTVÁNNÉ, Janus Pannonius Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék, Pécs  
BUDAI LÁSZLÓ, Veszprémi Egyetem, Veszprém  
CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék, Nyíregyháza  
DEZSŐ LÁSZLÓ, Università di Padova, Olaszország  
DRÓTH JÚLIA, Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Idegennyelvi Lektorátus, Gödöllő  
ENYEDI ÁGNES, Eötvös Loránd Tudományegyetem Radnóti gyakorlatiskolája, Budapest  
FRANK GABRIELLA, Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest  
GACS JUDIT, Külkereskedelmi Főiskola, Budapest  
GERGELY ZSUZA, Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest  
GOLDMANN LEONÓRA, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém  
HIDASI JUDIT, Külkereskedelmi Főiskola, Budapest  
HORVÁTH JÓZSEF, Janus Pannonius Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Pécs  
HUSZÁR ÁGNES, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvi és Irodalmi Intézet, Budapest  
KÁROLYI ANDREA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba  
KATONA LUCIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Idegennyelvi Továbbképző Központ, Budapest  
KLAUDY KINGA, Miskolci Állami Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Miskolc és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest  
KOÓSZ MARGIT, Janus Pannonius Tudományegyetem, Idegennyelvi Lektorátus, Pécs  
KORMOS JUDIT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest  
LIELI ZSÓFIA, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Debrecen  
MAJOROSI ANNA, Svájci Tanártovábbképző Központ, Budapest  
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angoltanárképző Központ, Budapest  
MIKÓ PÁLNÉ, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Francia Tanszék, Budapest  
MOLNÁR KATALIN, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Angol Tanszék, Szombathely  
NAVRACSCIS JUDIT, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém  
PETNEKI KATALIN, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest  
RADVÁNYI ZSUZA, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Debrecen  
RÉPÁSI GYÖRGYNÉ, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyelvi Lektorátus, Nyíregyháza  
SIMON ORSOLYA, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém  
SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest  
SZABÓ GÁBOR, Janus Pannonius Tudományegyetem Angol Tanszék, Pécs  
SZÉKELY GÁBOR, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza  
VALLÓ ZSUZA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar, Angol Tanszék, Budapest  
VUKOVITS MARIANNA, Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest  
WOLFF, DIETER, Bergische Universität, Wuppertal, Németország

## Szerkesztőségünkhöz beérkezett újabb könyvek

Antal Mária és társai: *Írásbeli feladatok a nyelvvizsgán*. Felsőfok. Középfok. Alapfok. Német. 2., átdolgozott kiadás, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1998, 136 p.

Barta Éva – Loch Ágnes: *Press Ahead*. Everyday Business Reading and Vocabulary Practice. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1997, 222 p.

Erdős József – Prileszky Csilla: *Halló, itt Magyarország!* Magyar nyelvkönyv külföldieknek. Negyedik kiadás, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1997, I. köt. 129 p. + Szójegyzék 48 old. + 2 hangkazetta

Fonyódi Jenő és társai: *Írásbeli feladatok a nyelvvizsgán*. Felsőfok. Középfok. Alapfok. Német. 2., átdolgozott kiadás, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1998, 152 p.

Wilson, Ken – Taylor, James: *Prospects*. Student's Book. Beginner. Magyar MacMillan, Budapest, 1998, 144 p.

***Továbbra is köszönettel fogadunk recenzálásra ajánlott könyveket, hogy Könyvszemlénkhez válogathassunk közülük.***

## **A Modern Nyelvoktatás megvásárolható**

### **a Corvina Könyvklubban**

Budapest, V. Vörösmarty tér 1. II. em. 201.  
(nyitvatartás: hétfőtől csütörtökig 9 és 16 óra,  
pénteken 9 és 14 óra között),

☎ 117 5185,

*ahol egész évben kedvezményes áron kaphatók  
egyéb kiadványaink is,*

### **valamint a Corvina-Könyvesboltokban:**

#### **Lícium Könyvesbolt**

4026 Debrecen, Kálvin tér 2/c.

☎ (52) 319 428

#### **Művészeti Könyvesbolt**

Idegen nyelvű Könyv-, Zenemű- és Hanglemezbolt  
7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427

### **és megrendelhető a kiadónál:**

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

Fax: 118 4410



## ŐSZI ÚJDONSÁGOK



*Tervezett ára: 900.-Ft*



*Tervezett ára: 980.-Ft*



*Tervezett ára: 950.-Ft*



*Tervezett ára: 800.-Ft*

### **ANGOL TESZTEK I-IV.**

Angol tematikus tesztkönyvsorozat, mely az angol nyelvet tanuló tanárok és diákok számára készült. A legtöbb problémát okozó és a leggyakrabban előforduló nyelvi fordulatokat gyakoroltatja és ellenőrzi a megszerzett tudást. Iskolákban, csoportos oktatásban, egyéni tanulás közben egyaránt jól használható segédkönyv, amely segítséget nyújt a felkészülésben minden típusú nyelvvizsgálóhoz.

A könyvek közlik a kérdések megoldásait is.



CORVINA KIADÓ KFT.

Budapest V., Vörösmarty tér 1.