

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Az emberi beszéd genetikai alapjai ❖
- ❖ Osztálytermi kutatások a tanárképzésben ❖
- ❖ „Én követem a szabályokat, de ők nem követnek engem” ❖
- ❖ Az alsó fokú angolnyelv-oktatás helyzete Magyarországon az EU-csatlakozás küszöbén ❖
- ❖ A kétnyelvű oktatás mint szövetségi szintű politikai kérdés az Egyesült Államokban ❖
- ❖ Az olvasási nehézségek oktatási hátteréről ❖
- ❖ Óvodáskorú gyermekek szüleinek írásbeliséghez kapcsolódó attitűdjei ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



VIII. évfolyam 4. szám

2002. december

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

Tartalom

- Solymosi Mária és Mink Mátyás:* Az emberi beszéd genetikai alapjai 3
Árva Valéria: Osztálytermi kutatások a tanárképzésben 9
Edwards Melinda: „Én követem a szabályokat, de ők nem követnek engem.”
Esettanulmány a magyar mint idegen nyelv elsajátításáról 17
Kovács Judit: Az alsó fokú angolnyelv-oktatás helyzete Magyarországon
az Európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén 30
Czeglédi Sándor: A kétnyelvű oktatás mint szövetségi szintű politikai kérdés
az Egyesült Államokban – avagy mivé lett a BEA? 37
Sárdi Edit: Az olvasási nehézségek oktatási hátteréről.
Adalékok az olvasás fogalmához anyanyelv-pedagógiai szempontból 48
Szinger Veronika: Óvodáskorú gyermekek szüleinek írásbeliséghez
kapcsolódó attitűdjei 55

KÖNYVSZEMLE 65
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK 90

VIII. évfolyam 4. szám

2002. december

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet

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

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

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

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

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

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

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

SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

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

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

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

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): 1051
Budapest, Vörösmarty tér 1. ♦ Telefon: 267 7682 ♦ Fax: 318 4410 ♦ E-mail: corvina@axelero.hu ♦
Levélcím: H-1364 Budapest, Pf. 108 ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn 14-16 óráig ♦ Tördelés
és sokszorosítás: Books in Print Kft. ♦ Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a
kiadónál ♦ ISSN 1219-638 X

Az emberi beszéd genetikai alapjai

1. Kiinduló áttekintés

A molekuláris biológia látványos fejlődése a bennünket körülvevő élővilággal kapcsolatos szemléletünk alapvető átértékelését (is) eredményezte. Ezek közül csupán két jelenséget szeretnénk kiemelni. Az egyik közülük az a talán meglepőnek tűnő megállapítás, amely szerint az élővilág fajai génkészletük tekintetében feltűnően hasonlóak. Evolúciós szempontból ez a megállapítás azt jelentheti, hogy az egyszer, akár több száz millió évvel ezelőtt kialakult gének vagy a sejt/szervezet alapvető működését biztosító folyamatok tekintélyes hányada rendkívüli mértékben megőrződött, fennmaradt. Az evolúciós konzervativizmus következtében igen nagy azoknak a géneknek a száma, amelyek adott esetben óriási rendszertani távolságokat áttörve „csereszabatosan” működnek, funkcionálisan helyettesíthetőek. Így például akár egyszerű, primitív szervezetekben is tapasztalhatunk olyan jelenséget, amikor egy (szándékosan elrontott) saját gén szerepét egy ennek megfelelő, általunk mesterségesen bejuttatott emberi gén veszi át, s jelenléte nélkül az adott szervezet elpusztul (Lee és Nurse, 1987). A rendszertani határok csökkenésével az ilyen tulajdonságú gének száma meglehetősen nagy, mint azt például az egér és az ember *SARM* génjeinek és kromoszomális környezetének összehasonlításából is láthattuk (Mink és munkatársai, 2001).

A második kiemelendő jelenség a fajok, illetve azok egyedeinek sokszínűségéhez kapcsolódik. Itt azonnal egy ellentmondásba keveredünk: előbbi állításunk ennek épp az ellenkezőjét taglalja. Ennek feloldásaként szolgáljon az a kiegészítés, miszerint a konzervativizmus a teljes génkészletnek csupán egy részére igaz, míg a fennmaradó tekintélyes hányad körében találhatóak az adott fajra specifikus tulajdonságok kialakításáért felelős gének.

Ezen a ponton jutottunk el címbeli felvetésünkhöz. A jelenleg hozzáférhető, még részleges adatok alapján az ember és legközelebbi rokonunk, a csimpánz teljes génkészlete 98%-ban azonos (Cyranosky, 2002). Ez alapján beláthatóan végesnek tűnik a különböző gének száma, ami viszont nem feltétlenül jelenti az emberi fajra kizárólagosan jellemző gének sokaságát. Így ezek körén kívül is kereshetünk olyan, egymáshoz nagymértékben hasonló, akár azonos géneket, melyeknek működésbeli eltérése járulhat hozzá ahhoz a különleges, genetikailag meghatározott egyedfejlődési folyamathoz, aminek eredményeképp az ember jó néhány tulajdonságában különbözik az őt körülvevő élővilágtól.

Ezen tulajdonságok egyike az információnak beszéden alapuló közlése. Dolgozatunkban az itt felvetett kérdésekre adott válaszokat gyűjtöttük össze, a fellelhető források alapján.

2. Néhány alapismeret

Írásunk további részeinek megértése érdekében szükségesnek tartjuk néhány alapvető genetikai, biokémiai, fejlődésbiológiai jelenség ismertetését; következésképp az ebben a tekintetben jártas olvasó ezt a fejezetet kihagyhatja. A petesejt és a hímivarsejt összeolvadásakor kialakul az egyed génkészlete, amelynek nagyjából felét anyja, másik felét apja szolgáltatja. A génkészlet, a genom kromoszómákba szerveződik. Ez a mi esetünkben 22–22, egymáshoz nagymértékben hasonló, illetve a nem meghatározásáért felelős X–X vagy X–Y szülői kromoszómákat jelenti. A gének a kromoszómákon helyezkednek el. Esetünkben számuk 25–30 000 (ez a szám még változhat). A génekben rejlő információtartalom a gének „anyagának”, a DNS-nek a sorrendjében rejlik. A sorrendet (szekvenciát) a négy alkotórész, A, G, C, T határozza meg. A génekről hírvívó („messenger”) RNS formájában másolat képződik az átírás, transzkripció folyamán, amely a gén információtartalmát hűen tükrözi. Az így kódolt üzenet fehérjévé fordítódik le a transláció során. A fehérje működését, feladatát szintén a sorrend, az öt felépítő aminosavak határozzák meg. Az aminosavak száma húsz. Beépülésük sorrendjét a mRNS közvetítésével a gén határozza meg. A gén négy eleme, a négy bázis, A, G, C, T úgynevezett tripletekbe szerveződik, számuk $4 \times 4 \times 4 = 64$. Ezek a tripletek képezik a genetikai kódot. Lássunk erre a szerveződésre egy példát:

| | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|---------------|
| ATG | GGC | CAT | AAG | GGT | GAC | TAG | DNS, gén, RNS |
| Met | Gly | Ile | Lys | Gly | Asp | stop | fehérje |

Ugyanakkor, mutáció következtében egy bázis cseréje eltérő információ tartalmat jelenthet:

| | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|---------------|
| ATG | GGC | CAT | CAG | GGT | GAC | TAG | DNS, gén, RNS |
| Met | Gly | Ile | Gln | Gly | Asp | stop | fehérje |

Azaz egy A-C báziscsere következtében a fehérjében lizin-glutamin cseréje játszódik le.

A fentiekben vázolt mechanizmus az úgynevezett centrális dogma, ami az információ-áramlás irányát a DNS-RNS-fehérje sorrendben határozza meg. (Ez az esetek többségében igaz).

A rendszertanilag fejlettebb szervezetekre általában jellemző, hogy génjeik megszakítottak, s a fehérjék RNS szintű meghatározásakor a nem kódoló részek kivágódnak az RNS-ből. Ugyanakkor ez a folyamat érinthet potenciálisan értelmes szakaszokat is. Ezt a mechanizmust egy egyszerű példával illusztráljuk:

HOLNAPgtxxxxagNEMgtxxxxagFOGOKgtxxxxagMENNigtxxxxagTENISZEZNI

| | |
|-------------------------------|-----------|
| HOLNAPNEMFOGOKMENNITENISZEZNI | fehérje 1 |
| HOLNAPFOGOKMENNITENISZEZNI | fehérje 2 |

Ebből a példából igen nagyszámú, értelmes mondat vezethető le attól függően, hogy milyen kombinációkat használunk fel. Az így keletkezett „mondatok” különböző fehérje izoformáknak felelnek meg, és amilyen mértékben eltérő a mondatok információtartalma, oly mértékű különbségek fedezhetők fel a keletkezett fehérje izoformák funkciójában. A rendszer kézenfekvő előnye a gének számának emelése nélkül a változatosság biztosítása. Az ember esetében talált, bizonyos növények génjeinek számát alulmúló érték kompenzációjaként szokták emlegetni esetünkben az izoformák keletkezésének minden más fajnál bőségesebb lehetőségét.

Sok esetben ismerjük azokat a géneket, amelyeknek a termékei az egyedfejlődés egymást követő és feltételező lépéseinek ellenőrzéséhez szükségesek. Ezek a lépések szigorú, hierarchikus, térben–időben elkülönülő események, s az egyik esemény (általában hibátlan) befejezése szükséges a következő beindításához. Esetünkben, vélhetően, a főemlősökhöz hasonlítva még több ellenőrző folyamat létezik. Ezek közül kiemelkedő jelentőségűnek tartják a fej, ezen belül az emberi agy kialakulásáért felelős lépéseket. Köztudott, hogy az emberi reprodukció meglehetősen kis hatékonyságú: A megtermékenyített petesejtek mintegy 50 százaléka a klinikailag kimutatható terhesség beállta előtt elvész. Ezt követően, a terhesség fejlődésbiológiaiilag legkritikusabb, embrionális szakaszában még igen magas a spontán abortuszok száma. Az esetek többségében gén/kromoszóma mutációk állnak a háttérben, s voltaképp egy védekező mechanizmussal állunk szemben, ami megakadályozza sokszorosan hátrányos helyzetű utódok születését. A fejlődés a születést követően folytatódik, s az emberi újszülött kb. 1 éves korában éri el az újszülött csimpánz fizikai képességeit. Úgy tűnik tehát, hogy az emberré válást, a mindennél komplexebb agy megjelenését az evolúció nem adta ingyen, s ennek egyik kézzelfogható ára az emberi újszülöttek teljes körű, igen hosszú kiszolgáltatottsága, ami példa nélküli az emlősök körében.

3. A „specific language impairment” (SLI) jelensége

A tünetegyüttes diagnózisa alapján az egyébként minden tekintetben normálisan fejlődő gyermek lassan kezd el beszélni, s beszédmódja 3–4 éves korában is csupán szavakra korlátozódik, mialatt kortársaik már összefüggő mondatokban beszélnek. Ez a különbség később, felnőttkorban is fennmarad, s az érintettek végletesen leegyszerűsített mondatokban beszélnek, például: *Nekem megy oda*, helyesen: *Elmentem a parkba*. A szimptomák alapján az SLI diagnózisa nem könnyű, határai elmosódottak, diagnózisa felkészült szakember közreműködését igényli. Ugyanakkor a helyzet súlyosságát jelzi annak az amerikai felmérésnek az eredménye, aminek alapján az ottani hatéves lakosság 7 százaléka érintettnek bizonyult (Bishop, 2001). A helyzet drámaisága indokolta tette a háttérben meghúzódó okok mélyebb elemzését.

A kilencvenes években végzett családfa-elemzések és ikerkutatások az SLI erőteljes genetikai meghatározottságát mutatták. Ezen a nyomon indultak el Cecilia Lai, Simon Fisher és munkatársaik, akik a determináltság mögött meghúzódó okokat kívánták felderíteni.

4. A KE család *FOXP2* génje

Az SLI-érintettség a KE család három generációjának számos tagjában volt kimutatható. Az öröklésment tisztázása érdekében elemezték a családfát, úgynevezett pedigrét

állítottak fel. Ennek egyik legfontosabb következménye az a megállapítás volt, aminek alapján az SLI hátterében, legalábbis a KE család esetében, mindössze egy gén hatását lehetett feltételezni. Ennél sokkal nehezebb feladat volt a gén helyének, a lokusznak az azonosítása, más szóval térképezése. Mint számos más esetben, most is a szerencse szegődött a kutatókhoz. A KE családdal rokoni kapcsolatban nem álló, SLI-tüneteket mutató egyik személy 7. kromoszómája hosszú karjának 31-es sávjában (7q31) fizikailag kimutatható kromoszóma-rendellenességet fedeztek fel. Az itt – nagy számú más gén társaságában – elhelyezkedő, még ismeretlen gént *SPCHI*-nek (*SPEECH1*) nevezték el, utalva a beszédben betöltött, valószínűsíthető szerepére, valamint arra, hogy esetében az emberi beszéd szempontjából az első ilyen természetű gén ragadható üstökön (Lai és munkatársai, 2000).

A fentiekben vázolt klasszikus genetikai eredmények végül is egy génben bekövetkezett mutációt mutattak ki a KE család SLI-szimptomát mutató tagjaiban. A teljesítmény kellő súlyú értékeléséhez vegyük figyelembe az emberi genom méretét: az anya és az apa külön-külön mintegy 3 milliárd bázissal járul hozzá az utód genetikai állományához, s ezek közül kell megtalálni azt az egyet/néhányat, amelyik az SLI manifesztációjához köthető. (Ez a feladat, mint említettük, teljesen reménytelen vállalkozás lenne a klasszikus genetikai térképezés hiányában.) A mutációt szenvedett gén a forkhead box, *P*-család, 2-es tagját (*FOXP2*) kódolja (Lai és munkatársai, 2001; OMIM entry: 605317). A fehérje molekula két kitüremkedést tartalmaz, amely hangvilla szárait vagy egy madár kiterjesztett szárnyaira emlékeztet. A két nyúlvány alkalmassá teszi a fehérjét más gének szabályozó régióihoz való kapcsolódásra. Ennek megfelelően a fehérje természetét illetően egy úgynevezett transzkripciófaktor, egy „mester gén” terméke, amely más gének átírását szabályozza, s jelenléte humán embrionális agyszövetben rendkívül erőteljes.

Az eddig ismertetett eredmények kitűnően illeszthetők az elvárásaink alapján kialakult képbe, hiszen más gének aktivitásáért felelős génről van szó, s működésének helyszíne a fejlődő agy. A KE család SLI-érintett tagjaiban ez a gén mutációt szenvedett, következésképp nem, vagy kevésbé hatékonyan képes az általa irányított gének térben-időben zajló ki- és bekapcsolására. Az első pillanatban kitörő lelkendezésünket azonban mindjárt lehűti az a tény, hogy az egér is rendelkezik *FOXP2* génnel, amelynek fehérjeterméke csupán négy aminosavban különbözik emberi homológjától. Mindezen felül köztudott, hogy az egér nem beszél. Ezen a helyen azonban utalnunk kell a gének hasonlósága – a fajok rendkívüli sokszínűsége dilemmára, és ennek alapján feltételezzük a *FOXP2* gén fajokban eltérő működését.

A szakma szabályai alapján a kérdés – bár az eredmények meggyőzőek és biztatóak – távol van a megoldástól. Így például bizonyítani kell, mely géneket érinti a *FOXP2* fehérjeszabályozása. Így remélhetően az egér és az ember esetében talált listák néhány pontban eltérnek, s ezek körében találhatunk kifejezetten az emberi agy fejlődésének irányát befolyásoló géneket. A *FOXP2* gén szintén megszakított, s nem tudjuk, melyik az emberi fajra specifikus izoformája. Adott esetben ennek a formának a képződésére egérben nem nyílik lehetőség.

A jelenleg hozzáférhető technikai eszköztár ilyen vagy még ilyenebb kérdések feltételét, majd azok egyértelműen megnyugtató megválaszolását teszi lehetővé. Azaz, csupán pénz, idő és energia kérdése, mikor kerül sor erre. Ugyanakkor semmi kétségünk afelől, hogy a Lai és Fisher laborok közlésüket követően tejből-vajból fürdenek,

ugyanis egy ilyen súlyú és jelentőségű publikáció nagymértékben meglágyítja a kutatási pénzalapok elosztása felett őrködők szívét.

Úgy véljük, a *FOXP2* gén és az SLI között minden bizonnyal fennálló kapcsolat csupán az első láncszeme annak a szorosan egymásra épülő mechanizmusnak, ami az emberi agy egyedfejlődéséért felelős, s aminek eredményeképp kialakulhatott egy jellegzetesen egyedülálló, páratlan tulajdonság, az emberi beszéd.

Az írásban idáig eljutva meglehetősen meggyőző erejűnek tűnhet eddigi okfejtésünk az SLI és a *FOXP2* kapcsolatát illetően. Mindehhez társul még a tudományos közvélemény rendkívüli konzervativizmusa, különösen akkor, amikor új, szokatlanul eredeti elképzelés kerül terítékre. Ilyenkor elengedhetetlen a kísérleti adatok és azokból levont következtetések rendkívül koherens, imperatív volta, azaz a fogalmazás nem tűri a „lehetséges”, „talán”, „véltetően” stb. szavakat. E tekintetben Lai és munkatársai (2001) közleménye kielégítette a *Nature* szerkesztőségének követelményeit, ahol több tucat elutasított kéziratra jut egy elfogadott, és a közlést általában kemény feltételekhez szabják, további kísérletek elvégzését javasolják. Nem véletlen három bekezdéssel feljebb a szakma íratlan szabályaira történő hivatkozásunk, és a csipetnyi szkepticizmus hangoztatása annak ellenére, hogy a közölt adatok egyértelműen bizonyítottak voltak – a KE család érintett tagjaira.

Ekkor robbant a bomba. Történt ugyanis, hogy amikor a szerzők ezen a körön kívül keresték az SLI és a *FOXP2* közötti kapcsolatot, nem találták meg, mint arról – a szakma szabályainak megfelelően – be is számoltak (Newbury és munkatársai, 2002). Történt-e csalás, megállapítható-e a szakma félrevezetése? Úgy véljük, a válasz határozott nem. Továbbra is fennáll a 7q31 régió „érintettsége”, azaz a kutatás visszatér a két-három évvel ezelőtti állapothoz. Nem zárhatjuk ki teljességgel Lai és munkatársai (2001) megállapításának helyességét a KE család esetében, hiszen az ember beszédre való képessége vélhetően több gén egybehangolt működésének eredménye, amihez valamilyen mértékben a *FOXP2* is hozzájárulhat. Mindazonáltal ennek a génnek a közreműködése ebben a tekintetben nem látszik alapvető jelentőségűnek.

Mindezek után úgy érezhetjük magunkat, mint a Fekete Erdőben, a Duna forrásvidékén szemlélődő vándor, akinek a szeme láttára tűnik el egy-egy patak a föld alatt, hogy azután nagy távolságban újfent előbukkanjon. Reményeink szerint ennek belátható időn belül tanúi leszünk az emberi beszéd genetikai determináltságának vonatkozásában is.

Kérjük a tisztelt Kollégákat, amennyiben dolgozatunkat munkájukban felhasználják és idézik, erről értesíteni szíveskedjenek a bibliográfiai adatok feltüntetésével (E-mail: msolymosi@freemail.hu; mink@biocom.bio.uszeged.hu). Szívességüket előre is köszönik a szerzők.

IRODALOM

- Bishop, D. V. M. (2001): *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 356 (1407), pp. 369–380.
- Cyranosky, D. (2002): *Nature*, 418 (6901), 910–912.
- Lai, C. S., Fisher, S. E., Hurst, J. A., Levy, E.R., Hodgson, S., Fox, M., Jeremiah, S., Povey, S., Jamison, D. C., Green, E.D., Vargha-Khadem, F. és Monaco, A. P. (2000): *Am J Hum Genet*, 67 (2): pp. 357–368.
- Lai, C. S., Fisher, S. E., Hurst, J. A., Vargha-Khadem, F. és Monaco, A. P. (2001): *Nature*, 413 (6855), 519–523.
- Lee, M. és Nurse, P. (1987): *Nature*, 307, pp. 31–35.
- Mink, M., Fogelgren, B., Olszewski, K., Maroy, P. és Csiszar K. (2001): *Genomics*, 74, pp. 234–244.
- Newbury, D. F., Bonora, E., Lamb, J. A., Fisher, S. E., Lai, C. S., Baird, G., Jannoun, L., Slonims, V., Stott, C. M., Merricks, M. J., Bolton, P. F., Bailey, A. J., Monaco, A. P. és International Molecular Genetic Study of Autism Consortium (2002): *Am J Hum Genet*, 70 (5), pp. 1318–1327.

Poór Zsuzsánna: TEAM

Angol nyelvkönyvsorozat az általános iskolásoknak

NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ

A **TEAM** – First Steps Together (*NT-56431*) című tananyag csomag egy ötkötetesre tervezett sorozat első része, mely olyan kisdíákok számára készült, akik az angol nyelvvel 9-10 éves korukban kezdenek ismerkedni.

Miért TEAM?

Elsősorban azért, mert a közös tevékenységek nagy része csapatmunkára épül mind a főszereplők, mind tanítványaink körében. Másrészt a cím betűszóként való értelmezése egyértelművé teszi a tananyag fő jellemzőit és a szerző koncepcióját:

- Talk:** komplex készségfejlesztés, a beszédértés és a beszédalkészség központba helyezésével
- Explore:** tanuló- és tanulás-központú személyiségfejlesztés
- Acquire:** természetes nyelvelsajátítási folyamat
- Manage:** az ismeretek és kialakított készségek felhasználása új információ szerzésére

A tananyagcsomag tankönyvből, munkafüzetből, hangkazettából és tanári kézikönyvből áll.

A sorozat első és második részét az Oktatási Minisztérium tankönyvként jóváhagyta, és felvette a 2003/2004-es tankönyvlistára. Az első rész megjelent, megrendelhető a tankönyvlistáról vagy megvásárolható a kiadó könyvesboltjaiban. A második rész 2003 első félévében kerül a boltokba.

ÁRVA VALÉRIA

Osztálytermi kutatások a tanárképzésben

Bevezető

A cikk tárgya az ELTE Angol Tanárképző Központ (Centre for English Teacher Training – CETT) végzős diákjai által végzett osztálytermi kutatások elemzése. Az Angol Tanárképző Központ a 2001/2002-es tanévig hároméves programmal működött, míg a 2002/2003-as tanévtől négyéves programként működik és egyszakos angoltanárokat képez. A legtöbb hallgató rögtön a középiskola elvégzése után jelentkezik a programra és főiskolai szintű diplomát szerez (Bodóczy és Malderez, 1996).

A program tanárképzési profilja a második évfolyamon kezdődik a „Módszertan” és az „Osztálytermi megfigyelések és kutatási módszertan I.” című kurzusokkal. Mindkét kurzus két féléves. A harmadik évben a hallgatók tanítási gyakorlaton vesznek részt, amely eredetileg egy teljes évig tartott, de a 2000/2001-es tanévtől pénzügyi támogatás híján fél évre kellett lecsökkenteni. A gyakorlatot a hallgatók párokban végzik: két jelölt tanít egy osztályt. Szakmai segítségért a jelöltek az iskolai mentorukhoz és az „Osztálytermi megfigyelések és kutatási módszertan II.” elnevezésű egyetemi kurzusuk oktatójához fordulhatnak. A hallgatók a tanítási gyakorlat alapján írják a szakdolgozatukat is: a szakdolgozat témája a gyakorlat alatt elvégzett osztálytermi kutatás. A kutatás elvégzéséhez és a szakdolgozat megírásához a tanszéki témavezető újít szakmai segítséget rendszeres konzultációk formájában (1. táblázat).

1. táblázat: A program tanárképzési profilja

| | | | |
|-------------|--|------------------------|-------------|
| 2. évfolyam | Módszertan | 2 félév | 2x2 óra/hét |
| | Osztálytermi megfigyelések és kutatási módszertan I. | 2 félév | 1x2 óra/hét |
| 3. évfolyam | Tanítási gyakorlat | 2 félév | 5-7 óra/hét |
| | Osztálytermi megfigyelések... II. | 2 félév | 1x2 óra/hét |
| | Szakdolgozati konzultáció | folyamatos, 10 alkalom | |

(Griffith & Ryan, 1998)

A cikk írásakor már hét évfolyam végzett és számos tanszéki továbbképzésre került sor a témavezetés és az osztálytermi kutatás területein, de a hallgatók által választott szakdolgozati témákat még senki nem elemezte. A jelen tanulmány fő céljai a következők voltak:

- a tanítási gyakorlat első két hónapja után adódó, leggyakoribb kutatási témák azonosítása;
- annak megállapítása, hogy a kutatási témák a jelöltek tanítási problémáiból erednek-e;
- információszerzés, hogy a tanári kar, amely mind a módszertan tanításában, mind a szakdolgozati témavezetésben érintett, mennyi információval rendelkezik a jelöltek választásáról.

A kutatás középpontjában az első kérdés megválaszolása állt, a második és harmadik kérdésnek csupán kiegészítő szerepe volt. A harmadik kérdés különösen azért érdekes, mert az Angol Tanárképző Központnak rendkívül jól integrált tanterve van, ezért a szakdolgozatokban felvetett tanítási problémák befolyásolhatják a másodéves módszertani szakkurzus tartalmát.

A háttér

Tanári fejlődés

A tanítási gyakorlat az Angol Tanárképző Központban hosszabb, mint általában a magyarországi tanárképző intézményekben: a jelöltek egy egész évet töltenek védett tanítási környezetben. Ez az év elég hosszú idő ahhoz, hogy a tanári fejlődés több szakaszát is megtapasztalhassák. Ilyen jellegű fejlődési szakaszokat írt le Kagan (1992) tanári fejlődési modelljében.

Kagan (1992:155) szerint a tanárjelöltek számára a fő nehézséget az első időszakban a fegyelmezési és óravezetési problémák jelentik, mert tanítási gyakorlatuk kezdetekor a diákokról és az óravezetésről nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel. Ezért figyelmük eleinte a fegyelmezésre irányul. Ezt a nézetet Kagan Hollingsworthre (1989) hivatkozva támasztja alá, aki szintén úgy vélte, hogy a tanárjelölteknek először az óravezetési rutinokat kell elsajátítaniuk ahhoz, hogy később a módszertani megoldásokra és a tartalmi tudás átadására tudjanak összpontosítani. Hasonlóképpen magyarázza Kennedy (1996) azt, hogy az óravezetési döntéseket a jelöltek kezdetben nem automatikusan hozzák: egyszerre kell az iskola, a diákok és a felügyelő tanárok által támasztott különböző elvárásoknak megfelelniük. Csak később képesek arra figyelni, hogy a diákok mit tanulnak meg a feladatokból (1996:144). Az Angol Tanárképző Központ jelöltjeinek a gyakorlat legelső szakaszában kell eldönteniük, milyen tanítási problémát kutatnak majd. Mivel többségük nem rendelkezik még tanítási tapasztalattal, feltételezhetően a tanárfejlődési modell első szakaszában gyakori témák közül választanak.

Kagan (1992) tanári fejlődési modellje bemutatja, hogyan fordul a jelöltek figyelme az óravezetésről a diákok felé:

1. szakasz: A metakognitív folyamatok növekedése. A jelöltekben egyre inkább tudatosulnak a diákokról és az óravezetésről szerzett ismereteik, valamint szakmai tudásuk és értékrendszerük változásai. Más szóval, szembeállítják az osztályteremről korábban, tanulóként szerzett tapasztalataikat az új, tanári élményekkel.

2. szakasz: A tanulókról alkotott ismeretek elsajátítása, az idealizált elképzelések korrigálása. Ekkor a tanulókról alkotott téves elképzeléseiket módosítják, valamint tanári énjükről is új képet alkotnak.

3. szakasz: *A figyelem önmagukról az óratervezés, majd a diákok tanulása felé irányul.* Ebben a szakaszban a jelöltek már több figyelmet tudnak a tanulási folyamatoknak szentelni.

4. szakasz: *A tanítási rutinok, szokások kialakítása.* A jelöltek órávezetési szokásait egyre inkább automatizálják.

5. szakasz: *A problémamegoldó készségek fejlődése.* A jelöltek egyre biztosabban birkóznak meg az egyes szituációkban jelentkező problémákkal (1992:160).

A fenti szakaszok időbeni hosszát Kagan cikke nem jelölte meg. Nehéz lenne azt meghatározni, különösen ha figyelembe vesszük a tanárképzésben meglévő nagy számú változót (pl. a kurzusok hossza, képzési módszerek, a jelöltek korábbi tanulói és tanári tapasztalatai, egyéni különbségek).

Tanítási gyakorlat

Mint utaltam rá, minél hosszabb a tanítási gyakorlat, annál több fejlődési szakaszt tapasztalnak meg a jelöltek a védett környezetnek köszönhetően. Bodóczky és Malderez (1996) párhuzamos folyamatoknak mutatják a nyelv és a tanítás tanulását. Ha a nyelvtanulás a mondatok szintjén marad, a tanuló valószínűleg akadozva fog beszélni, amikor valós helyzetben kell a nyelvet használnia. Hasonlóképpen nem lenne helyes, ha a tanítási gyakorlat is csak az elszigetelt tanórák szintjén maradna meg: a tanárképző programokban a jelölteknek hosszabb gyakorlati szakaszra van szükségük ahhoz, hogy átfogó tapasztalatot szerezzenek a tanításról. Így alkalmuk nyílik megtanulni „a hosszú távú tervezést, a kurzusok kialakítását, a diákok értékelését, a csoportok kialakítását és fenntartását (...), valamint megismerkedhetnek az iskolai élettel és a tanári munka egyéb longitudinális velejárójával.” (1996:59)

Tanítási gyakorlat és reflexió

A tanítási gyakorlat célja, hogy a jelöltek hatékony tanári készségeket sajátítsanak el és kialakítsák a szakmai autonómiájukat (Kennedy, 1996). Mindebben a gyakorlat alapos elemzése és az önreflexió segítheti őket. Mint Kennedy megjegyzi, az osztálytermi tapasztalatok kritikus értékelése segítheti a tanárjelölteket egyfajta „intuitív know-how”, vagyis kritikus döntéshozatal kialakításában. Allwright és Bailey (1991:2) szerint a szakmai érettség megszerzésének egyik módja a kísérletező tanítás, azaz: „a pedagógiai tevékenységeknek a tanulási és tanítási folyamatok jobb megértésére való felhasználása.” Az osztálytermi kutatás ezt a megértési folyamatot segítheti elő.

A tanárjelöltek szakmai önvizsgálatának serkentésére a tanárképző programok gyakorlati tantervébe gyakran építenek kutatási projekteket. Ezek segítségével a jelöltek jobban fel tudják mérni, hol tartanak a tanári fejlődésükben.

A szakdolgozat

A tanítási gyakorlat alatt végzett osztálytermi kutatási projekt „végterméke” a szakdolgozat. A követelmények szerint a jelöltek egy, a tanítási gyakorlat elején tapasztalt osztálytermi problémát vizsgálnak meg. A témát október végére kell kiválasztaniuk és a megfelelő kutatási eszközök segítségével feltárniuk. A szakdolgozat leadási határideje március vége, megírásához a témavezető, valamint az iskolai mentor és az Osztály-

termi megfigyelések II. elnevezésű kurzus oktatója nyújt segítséget. Az alkalmazott nyelvészeti előadásokon is jelentős segítséget kapnak a hallgatók ahhoz, hogy milyen módszerekkel azonosítsák a kutatási problémákat (2. táblázat).

2. táblázat: A tanítási gyakorlat és a szakdolgozat írása

- Szeptember: tanítási gyakorlat kezdete
- Október vége: szakdolgozati címleadás
- Szeptember–március vége: szakdolgozat írása
- Március vége: szakdolgozat leadása
- Június: tanítási gyakorlat vége, szakzáróvizsga

Az osztálytermi kutatásból írt szakdolgozat egyik fő értéke, hogy segítségével a diákok a képzés során tanult módszertani elméletet a gyakorlattal tudják ötvözni. Ezt a nézetet vallja Sheal (1996) is, aki szerint az elmélet és a gyakorlat között a megfigyelésen alapuló kutatás a közvetítő láncsszem.

Módszertan

A cikkben ismertetett kutatás célja egyrészt az volt, hogy az Angol Tanárképző Központban végzett szakdolgozati osztálytermi kutatásokba nyerjek betekintést, másrészt pedig, hogy megvizsgáljam, vajon a jelöltek által választott kutatási témák mit tükröznek a tanári fejlődés szempontjából. A kutatáshoz hét végzett évfolyam szakdolgozatait használtam föl. A kiegészítő kérdések megválaszolásának céljából a harmadik évfolyamos diákoktól és a tanári kartól kértem információt. A tanári kar minden tagja egyben szakdolgozati témavezető is, és többen közülük módszertant és Osztálytermi megfigyelések ... II. elnevezésű kurzust is tanítanak. A kutatás előtt feltételeztem, hogy a szakdolgozatok valós tanítási problémákból indulnak ki, amelyek alapján megállapítható, hogy a jelöltek a Kagan-féle tanári fejlődési modell mely szakaszát érték el.

Kutatási kérdések

Melyek a jelöltek leggyakoribb tanítási problémái két hónapnyi tanítás után? A tanulmány célja ennek a fő kutatási kérdésnek a megválaszolása volt. Mint említettem, a harmadéves angol tanárjelöltek egy osztálytermi kutatási projektet végeznek el. A beadott szakdolgozati címek elemzésével azokat a témákat kíséreltem meghatározni, amelyek a tanári fejlődés korai szakaszában foglalkoztatják a jelölteket. A szakdolgozati címeket a megjelenő problémák szerint kategóriákba soroltam.

- *Valóban tanítási probléma alapján választják ki a jelöltek a szakdolgozati témát?*
Azt is meg akartam tudni, hogy a szakdolgozatok valóban azokkal a tanítási problémákkal foglalkoznak-e, amelyekkel a hallgatók szembesülnek. A jelölteket írásban megkértem, írják le, hogyan választották ki a szakdolgozati témájukat. A kérdésre irányuló felmérésem hatósugarát korlátozta, hogy csak egy évfolyam állt rendelkezésemre, de feltételeztem, hogy ezek a hallgatók hasonlóan döntöttek, mint a már végzett évfolyamokon.
- *Mennyire tájékozottak a tanszéken dolgozó oktatók a szakdolgozatokban feldolgozott témákat illetően?*

Az erre irányuló kérdés az Angol Tanárképző Központ integrált tanterve miatt volt

érdekes. Megkértem minden oktatót, akik mindegyike egyben témavezető tanár is, hogy gyakoriság szerint rangsorolják a szakdolgozati témákat. Az oktatók különböző érdeklődésű jelöltek szakdolgozatait felügyelik, mivel a tanszéken a diákokat véletlenszerűen osztják be a témavezetőkhöz, nem pedig szakterületük szerint. A tanulmány elvégzése után azt reméltem, hogy a tanszéki oktatók nagyobb áttekintéssel rendelkeznek majd azokról a leggyakoribb tanítási problémákról, amelyekkel a jelöltek a tanítási gyakorlat elején szembesülnek. Ezeknek a szakdolgozati témáknak az ismeretében információval rendelkezik a tanszék, hogy a másodéves módszertani kurzusban mire kellene a jelenleginél nagyobb hangsúlyt fektetni.

Eredmények

A szakdolgozati címek elemzése

Elemzésem alapjául az 1993 és 1999 között beadott szakdolgozati címek szolgáltak. Nyolc tágabb kategóriába soroltam őket (3. táblázat) az eredeti szűkebb témák össze-sítése után.

3. táblázat: Szakdolgozatok témák szerinti megoszlása

| Témakör: | Szakdolgozatok száma: | Százalékban: |
|------------------------|-----------------------|--------------|
| Óravezetés | 136 | 25,5% |
| Nyelv | 131 | 24,6% |
| Módszertan | 88 | 16,6% |
| Tanulók | 81 | 15,2% |
| Tanár | 36 | 6,8% |
| Kiegészítő tananyagok | 27 | 5% |
| Tesztelés és értékelés | 23 | 4,3% |
| Egyéb | 11 | 2% |
| Összesen: | 533 | 100% |

A címek elemzéséből ítélve a tanítási gyakorlat elején az óravezetés okozza a jelöltek számára a leggyakoribb problémát (25,5 %). E kategórián belül olyan témákkal foglalkoznak, mint az osztálytermi nyelv, a vegyes szintű osztályok, a házi feladat és a fegyelmzés (pl. „Kis korkülönbség a tanár és a diákok között”, „Az órarend mint az óratervezés egyik befolyásoló tényezője”).

Hasonló figyelmet (24,5 %) kapott maga a nyelv, vagyis a tanítás tárgya. E témán belül a nyelvi készségek, a szókincs, a nyelvtan és a kultúra tanítását tárgyalták (pl. „Hogyan javítsuk természettudományos tagozaton a diákok olvasási készségét”, „Hogyan tanítsuk az íráskészséget az Internet segítségével”).

A szakdolgozatok jóval kisebb része (16,6 %) foglalkozott a tanítás „hogyanjaival”, vagyis kifejezetten módszertani kérdésekkel, mint például a kommunikatív nyelvtanítással, játékokkal, illetve a drámapedagógiával a nyelvtanításban. Közél ugyanennyi dolgozat (15 %) tárgyalt a tanulókkal kapcsolatos kérdéseket, mint amilyen a motiváció, a tanulói függetlenség, a tanulás folyamata, vagy a csoportdinamika.

A sort az olyan egészen speciális témák zárják, mint a tanárral kapcsolatos kérdések (6,7%) a, kiegészítő tananyagok használata (5%), a tesztelés és értékelés (4,3%). Bár

el kell ismerni, hogy ezek az előbbieknél sokkal szűkebb területek, az alacsony arány egyik oka az lehet, hogy tárgyalásukhoz sokkal nagyobb szakmai érettségre van szükség: akkor lehet ezekre a kérdésekre jobban figyelni, amikor például az óravezetési szokások már megszilárdultak.

Az utolsó kategóriába olyan egyedi problémákkal foglalkozó dolgozatok kerültek, mint például a vak vagy diszlexiás gyerekek tanítása.

A szakdolgozati címek elemzése után összegzésül elmondható, hogy a témaválasztási stratégia hasonlóságokat mutat Kagan (1992) tanári fejlődési modelljével, mely szerint az óravezetés a tanárjelöltek első két fejlődési szakaszának a fő problémája. Az óravezetési problémákkal foglalkozó nagy számú dolgozatnak ez lehet az egyik fő oka. Azonban a harmadéves hallgatók közül sokan jelentős tanítási gyakorlattal rendelkeznek, vagy gyorsabban haladnak előre a fejlődési folyamat szakaszain és egyéb problémákra is tudnak összpontosítani, tehát ezért választanak a későbbi szakaszokra jellemző problémákat. A legtöbb esetben ezeket a szakaszokat már csak a szakdolgozat címének leadása után érik el a jelöltek. Mindenesetre érdekes megfigyelni, hogy a témakörök rangsora párhuzamokat mutat Kagan fejlődési szakaszainak időrendi sorrendjével: óravezetés, a tanítás tárgya, pedagógia, diákok. Ez arra utal, hogy a szakdolgozati címekben megfogalmazott tanítási problémák valóban a tanári fejlődés szakaszait tükrözik.

A diákok között végzett felmérés

A végzős hallgatók körében végzett felmérés segítségével azt akartam megtudni, hogyan választották szakdolgozati témáikat. A rendelkezésre álló diáknépszerűség szűk létszáma miatt azonban az eredmények nem megbízhatóak, csak tendenciákat mutatnak.

Nyolcvan harmadéves hallgatótól kértem választ a kérdésekre, s több mint ötven százalékuk válaszolt is. 27 jelölt nyilatkozott úgy, hogy egy aktuális tanítási problémát választott szakdolgozati témájául, kilenc hallgató korábbi tapasztalatai vagy érdeklődési köre, két hallgató egy érdekes előadás vagy szeminárium alapján, egy a szakdolgozati témavezető javaslatára, egy pedig egy szemináriumi vita nyomán döntött a témája mellett. Három válaszadó nem jelölt meg semmilyen, a döntést befolyásoló okot.

A tanárok között végzett felmérés

A tanszéken dolgozó 23 oktató közül 14 végezte el a szakdolgozati témák rangsorolását. Az eredmények azt mutatták, hogy az oktatók nem rendelkeztek a témák népszerűségét illetően áttekintéssel. Az általuk felállított rangsor jelentősen különbözött a szakdolgozati címek elemzése után nyert sorrendtől:

| A tanárok által felállított rangsor: | Leggyakoribb szakdolgozati témák: |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 1) Módszertan | 1) Óravezetés |
| 2) Tanulókkal foglalkozó témák | 2) Nyelv |
| 3) Nyelv | 3) Módszertan |
| 4) Óravezetés | 4) Tanulókkal foglalkozó témák |

Mindkét listán ugyanaz a téma szerepel az első négy helyen, mégis teljesen eltérő a sorrend. Érdekes, hogy bár minden oktató egyben szakdolgozati témavezető is, a témák népszerűségével kapcsolatban a valós helyzettől elég eltérő elképzelésük volt. Ezt valószínűleg az magyarázza, hogy témavezetőként csak elszigetelt esetekkel találkozunk.

Következtetés

A tanulmány fő célja az Angol Tanárképző Központ tanárjelöltjei által végzett osztálytermi kutatás témáinak elemzése volt. További célkitűzésem annak megfigyelése volt, hogy a választott témák kapcsolatban állnak-e a tanári fejlődési szakaszokkal, és annak kiderítése, hogy az oktatók mennyiben képesek a témákat áttekinteni.

A szakdolgozati címek felmérését illetően párhuzamokat találtam Kagan tanári fejlődési modelljével. Az egybeesések alapján megállapítható, hogy a szakdolgozati témák tükrözik azt a fejlődési szakaszt, amelyet a szakdolgozati címleadáskor elértek, hiszen a két leggyakoribb téma az óravezetés és a nyelv, ezeket követik a módszertani és a tanulói kérdések. Az óravezetés minden bizonnyal azért a leggyakrabban választott téma, mert a jelöltek többsége, vagyis akik még nem vagy csak minimális mértékben rendelkeznek tanári tapasztalatokkal, a tanári fejlődés korai szakaszában tartanak még, ahol számukra az óravezetés jelenti a legnagyobb problémát. Ennek ellenére úgy vélem, nem lehet messzemenő következtetéseket levonni a kutatás adataiból, mivel csak a kutatás idején végzős hallgatóktól gyűjtöttem adatokat, továbbá nem vizsgáltam a kötelező tanítási gyakorlatot megelőző tanári tapasztalatukat.

A tanszéki oktatók nem rendelkeztek áttekintéssel a harmadévesek által leggyakrabban választott kutatási témákról. Ez a képzésben nem okoz gondot, mivel a témavezetők nem befolyásolhatják a jelölteket a témaválasztásban, melynek folyamatában csak facilitátorként vesznek részt. Az osztálytermi kutatás célja a reflektív tanári szemléletmód kialakítása a jelöltekben. A kutatási témák kötelező jellegű előírása ellentmondana a programunkban érvényesülő alapelveknek.

Végül a tanulmány eredményeit a módszertant oktató tanárok és tantervírók is hasznosíthatják: a tanszéki tanterven olyan változtatásokat lehetne eszközölni, hogy a szemináriumokon a diákok valós szükségleteit figyelembe véve a tanítási gyakorlat során várhatóan előforduló nehézségekre készítsék fel a hallgatókat.

IRODALOM

- Allwright, D. és Bailey, K.M. 1991. *Focus on the Language Classroom* [Fókusz az idegen nyelvi tanórán.] Cambridge: Cambridge University Press.
- Bodóczky, C. és Malderez, A. 1996. „Out into schools” [Az iskolákban.] in Medgyes, P. és A. Malderez. (szerk.) *Changing Perspectives in Teacher Education*. Oxford: Heinemann. pp. 58–74.
- Griffiths, J. és Ryan, C. 1998. *Curriculum for the B.Ed. TEFL* [B.Ed. tanterv angol mint idegennyelv tanárszakosoknak]. Tantervi dokumentum, nem publikált. Budapest: Angol Tanárképző Központ, ELTE, Budapest.
- Hollingsworth, S. 1989. „Prior beliefs and cognitive change in learning to teach” [Előzetes elképzelések és kognitív változás a tanítás tanulása folyamatában.] *American Educational Research*, 1989/2. pp. 160–189.

- Kagan, D.M. 1992. „Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers” [Tanárjelöltek és kezdő tanárok szakmai fejlődése.] *Review of Educational Research* 1992/2, pp. 129–169.
- Kennedy, J. 1996. „Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice” [Hogyan feleljünk meg a tanárjelöltek igényeinek a tanítási gyakorlat alatt]. in: Hedge, T. & N. Whitney (szerk.) *Power, pedagogy and Practice*. Oxford: Oxford University Press. pp. 171–181.
- Pohl, U. 1996. „Theorizing for the classroom” [Az elmélet és az osztályterem.] in: Medgyes, P. és A. Malderez. (szerk.) *Changing Perspectives in Teacher Education*. Oxford: Heinemann. pp. 47–58.
- Sheal, P. 1996. Classroom Observation: „Training the Observers” [Osztálytermi megfigyelés: a kutató képzése.] in: Hedge, T. , & N. Whitney (szerk.) *Power, pedagogy and Practice*. Oxford: Oxford University Press. pp. 182–198.

A Librotrade Kft ajánlja:

Oxford University Press

| | |
|---|---------|
| Oxford angol-magyar szótár nyelvtanulóknak (szerk. Janet, Phillip) | 3554 Ft |
| Oxford Collocations Dictionary for Learners of English | 4922 Ft |

Grimm Kiadó

| | |
|--|---------|
| Mollay Erzsébet: Holland-magyar kéziszótár | 8500 Ft |
| Perrot, Jean: Magyar-francia kéziszótár | 6000 Ft |
| Pálfy Miklós: Francia-magyar kéziszótár | 6000 Ft |
| Hessky Regina: Német-magyar kéziszótár | 6500 Ft |
| Hessky Regina : Magyar-német kéziszótár | 6800 Ft |
| Dorogman György: Spanyol-magyar kéziszótár | 6300 Ft |

Pedagógus-továbbképzési KHT

| | |
|-------------------------------|---------|
| Közös európai referenciakeret | 1999 Ft |
|-------------------------------|---------|

Nordwest 2002

| | |
|---|---------|
| Péntek Bernadett-Hatos Hajnalka: Német felsőfokú írásbeli gyakorlókönyv -új helyesírással | 1650 Ft |
|---|---------|

A könyvek megvásárolhatók:

Librotrade Kft., 1173 Budapest, Pesti út 237. Tel.: 258–1463

Famulus könyvesbolt, 1137 Budapest, Újpesti rakpart 6., tel.: 349–3656

„Én követem a szabályokat, de ők nem követnek engem”

Esettanulmány a magyar mint idegen nyelv elsajátításáról

1. Bevezetés

Az esettanulmány a magyar nyelv elsajátításával foglalkozik. A tanulmány alanyául egy olyan „sikeres nyelvtanulót” választottunk, aki célnyelvi környezetben magas szinten sajátította el a nyelvet. Egy interjú és egy feladatsor megoldásának elemzésével vizsgáljuk meg a nyelvtanuló tanulási stratégiáit, motivációját és nyelvtanulási sikereinek hátterét. Az elemzés eredményei kiemelik a társas stratégiák fontosságát, aláhúzzák az integratív motiváció szerepét, és bemutatják a formális és informális tanulási környezetek szerepét a nyelvtanulásban. Az eredmények ismertetése során kitérünk a pedagógiai tanulságokra is.

2. Irodalmi áttekintés

A *sikeres nyelvtanuló* fogalmának tanulmányozása már évtizedek óta fontos szerepet játszik a nyelvpedagógiai kutatásokban. Számos, ma már klasszikusnak számító és sokszor idézett tanulmány foglalkozott a sikeres/jó nyelvtanuló jellemzőivel, tanulási stratégiáival (Naiman, Fröhlich, Stern és Todesco, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975), sőt néhány esettanulmány számba vette a sikertelen nyelvtanulók stratégiáit is (Vann és Abraham, 1990). A jó nyelvtanulók legfontosabb jellemvonásai között található többek között a személyes tanulási stílus megléte, toleráns hozzáállás a célnyelvi kultúrához, avagy a nyelvgyakorlásra való hajlandóság. A sikertelen nyelvtanulókkal foglalkozó esettanulmányok rámutattak arra, hogy ezek a nyelvtanulók nem szükségszerűen inaktívak, azaz számos tanulási stratégiával rendelkeznek és használják is őket. A különbség abban mutatkozik meg, hogy a sikeres nyelvtanulókkal ellentétben nem a megfelelő módon alkalmazzák a stratégiákat, és nem rendelkeznek azokkal a „felsőbb szintű” stratégiákkal, melyeket *metakognitív stratégiáknak* nevezünk (Vann és Abraham, 1990: 190–191).

Mivel egyik fő célunk a vizsgált személy által használt tanulási stratégiák feltérképezése, definiáltuk ezt a fogalmat. *Tanulási stratégiáknak* nevezzük azokat a tudatos vagy intuitív eszközöket és technikákat, melyeket a nyelvtanuló arra használ, hogy megértse, megjegyezze és előhívja az idegen nyelvi szókincset és nyelvtani szabályokat. Elemzésünk alapja Oxford (1990) kategóriarendszere, amely a tanulási stratégiákat hat fő csoportra osztja:

1. *memória-stratégiák*: segítségükkel a nyelvtanulók vissza tudnak emlékezni a tanult nyelvi elemekre;

2. *kognitív stratégiák*: segítenek a diákoknak abban, hogy megértsék az új nyelvi információt;

3. *kompenzációs stratégiák*: ezeket a nyelvtanuló azért használja, hogy kompenzálja nyelvtudásának hiányát;

4. *metakognitív stratégiák*: ahhoz kapcsolódnak, hogy a nyelvtanuló hogyan szervezi és ellenőrzi saját nyelvtanulását és nyelvhasználatát;

5. *érzelmi stratégiák*: azzal kapcsolatosak, hogy a nyelvtanuló hogyan érez a nyelv iránt;

6. *társas stratégiák*: magukba foglalják a másokkal való interakció felhasználását a nyelvelsajátítás és nyelvgyakorlás céljaira.

Az elemzésben Oxford kategóriarendszerén és a már említett jó nyelvtanuló esettanulmányokon kívül utalni fogunk a Dörnyei (1995) által leírt kommunikációs stratégiákra és Wenden (1986) interjútanulmányában közzétett eredményeire is. A magyar mint idegen nyelvi problémák elemzésénél hasznos meglátásokat kínál Giay (1997) hungarológiai cikke. Jones (1994) esettanulmánya, mely a szerző saját magyartanulását mutatja be, szintén fontos tanulságokat tartalmaz. Jones 11 hónapig „magányos nyelvtanulóként”, formális tanulás nélkül foglalkozott a magyar nyelvvel, és naplófeljegyzéseiben követte nyomon nyelvi fejlődését.

Kutatások bizonyítják, hogy a diákok és az őket tanító tanárok véleménye teljesen eltérhet egymástól a nyelvtanulók által használt tanulási stratégiákat illetően. Griffiths és Parr (2001) nagyszámú angol nyelvet tanuló diákkal végzett kutatása kimutatta, hogy a diákok leggyakrabban használt stratégiáiknak a társas és metakognitív stratégiákat értékelték, míg a tanároknál a memória- és a kognitív stratégiák szerepeltek a lista élén. A tanárok sorrendjében első helyen levő memória-stratégiák a diákok listáján az utolsó helyet foglalták el. A szerzők hangsúlyozzák annak a fontosságát, hogy a nyelvtanárok legyenek tudatában a diákok stratégiáinak és problémáiknak ezen a területen, hogy megfelelő támogatást tudjanak nyújtani számukra a stratégiák sikeres használatában.

3. Az esettanulmány alanya

Az esettanulmány egy 28 éves amerikai férfival készült, akit Timnek nevezünk. Öt éve él Magyarországon, zenei és hangtechnikai feladatokkal foglalkozik, melyeket egy stúdióban és egy keresztény gyülekezetben lát el. Az esettanulmányt megelőzően lehetőség nyílt Tim megfigyelésére különböző kommunikációs helyzetekben. Azért választottuk őt kutatási személynek, mert sikeres nyelvtanulónak tűnt, aki magas szinten sajátította el a magyar nyelvet és képes azt különböző kommunikációs helyzetekben sikeresen használni. Ezért érdemesnek tartottuk megvizsgálni Tim nyelvi motivációját, magyartanulásának hátterét és az általa használt tanulási stratégiákat.

4. A kutatási eszközök

Az esettanulmányban kvalitatív megközelítést alkalmaztunk két kutatási eszköz segítségével. Az egyik egy interjú Naimann és szerzőtársai (1978) alapján, a másik pedig egy feladatsor megoldásának elemzése, Vann és Abraham (1990) leírását követve. A feladatmegoldás során a vizsgálati személyt arra kértük, hogy gondolkodjon hangosan, mondja el, hogyan jutott el a megoldásig stb. A „gondolatsor” rögzítésével és elemzésével következtethetünk a gondolkodási folyamatra és a tanulási stratégiákra. A két eszköz eltérő természetű és más nyelvi készségeket vizsgál. Az interjúban Timet a

mindennapi nyelvhasználatáról kérdeztük, mely főként szóbeli készségeket foglal magába, míg a feladatmegoldás fókuszában elsősorban a nyelvtan és az írásbeli készségek álltak. Feltételeztük, hogy a két eszköz egymást kiegészítve releváns eredményeket nyújt majd.

4.1. Az interjú

Az interjú három fő részből állt, követve a Naiman és szerzőtársai (1978) által használt interjú szerkezetét. A beszélgetés követte az interjútervet, de lehetőség volt arra, hogy eltérjünk ettől, ha szükséges (az interjú kérdései az I. mellékletben találhatóak). Az első részben rákérdeztünk Tim magyar nyelvet megelőző nyelvtanulási tapasztalataira. A kérdések második csoportja, mely az interjú központi részének tekinthető, a magyar nyelv elsajátításával, közelebbről az interjúalany motivációjával és tanulási stratégiáival foglalkozik. Célunk volt feltérképezni a formális és informális tanulási környezet hatását a nyelvelsajátításra, a társas kapcsolatok jelentőségét, illetve azt, hogy hogyan értékeli Tim saját nyelvi fejlődését.

Végül megkérdeztük Timet jövőbeli nyelvtanulási terviről, azaz, hogy szándékában áll-e új nyelvet tanulni, és ha igen, melyik nyelvet vagy nyelveket választaná. Próbáltuk felmérni, hogy magyartanulási tapasztalatai hogyan befolyásolják ezeket a döntéseket, és milyen alapon dönti el azt, hogy melyik nyelvet szeretné elsajátítani. Az interjú angolul zajlott és körülbelül 30 percig tartott. Előzetesen Tim hozzájárult ahhoz, hogy a beszélgetést és a feladatmegoldást magnószalagra vegyük. Az interjúból vett idézeteket magyar fordításban közöljük.

4.2. Feladatmegoldás

Az esettanulmánynak ebben a részében nyelvi feladatokat adtunk Timnek, és megkértük, hogy a megoldás közben gondolkodjon hangosan. Célunk ezzel a kutatási eszközzel az volt, hogy mélyebben és „gyakorlatban” megvizsgáljuk Tim tanulási stratégiáit. A feladatsor három részből állt (lásd 2. melléklet). A feladatokat az ELTE Magyar Nyelvi Lektorátusának tanárától szereztük be, aki ismerte Timet. Konzultációnk során ezeket a feladatokat ajánlotta, mivel sokféle nyelvi készséget mérnek fel és megfelelő nyelvi szintűek Tim számára. Az első feladatban a megfelelő igekötőt kellett beírni, a másodikban az ige tranzitív vagy intranszítív alakjával kellett kiegészíteni a mondatokat, míg a harmadik feladat egy összefüggő szöveget tartalmazott, és az igék megfelelő alakjainak kiválasztása volt a feladat.

Az instrukcióban elmondtuk Timnek, hogy úgy oldhatja meg a feladatokat, ahogyan szeretné, de hangosan kell gondolkodnia a kitöltés közben. Az instrukció nem tartalmazta azt, hogy milyen nyelvet kell használni a „hangosan gondolkodás” alatt, mivel úgy gondoltuk, hogy maga a nyelvválasztás is hasznos információval szolgálhat az elemzés során. A feladatok megoldása 25–30 percig tartott. Az idézeteket eredeti formájukban, változtatások nélkül közöljük.

5. Eredmények

5.1. Más nyelvekkel való nyelvtanulási tapasztalatok

Timnek nem volt számottevő nyelvtanulási tapasztalata a magyar nyelvet megelőzően. Középiskolás korában tanult egy évig spanyolul, mivel a középiskolában választott program teljesítéséhez szükség volt egy idegen nyelvi kreditre. Lakóhelyén szinte

kizárólag angol anyanyelvűek éltek, nem volt jelentős mexikói vagy egyéb kisebbség. Mivel igen kevés gyakorlati haszna volt a spanyolnak, Tim nem érzett indíttatást arra, hogy behatóbban foglalkozzon a nyelvvel. „Mivel nem tudtam és nem volt lehetőségem használni, mindent elfelejtettem” jegyezte meg az interjúban. Bevallása szerint ma már csak néhány szót tud felidézni.

Az egyéb nyelveket illetően Tim megemlítette a németet és a románt. Többször járt Ausztriában és Romániában, és mindegyik útján megmaradt benne néhány új szó. Egyik nyelvet sem tanulta formálisan, csak hallás alapján jegyezte meg ezeket a szavakat, leírni nem is tudná őket. Németül főleg üdvözlési formákat, számokat és ételneveket tud, utóbbiakat azért, mert Magyarországon sok ételneven németül is szerepel a termék neve. A románnal kapcsolatban Tim annyit mondott, hogy „csak ráragadt.” Itt is főleg az üdvözléseket emelte ki. Ezekre a szavakra, kifejezésekre ma is emlékszik, bár ritkán használja őket.

5.2. A magyar nyelv tanulása

Tim Chicagóban kezdte magyartanulását egy magyar származású tanártól. A négy hónap alatt megszerzett tudás elegendő volt ahhoz, hogy „el ne adják,” vagyis eljátszotta a számokat, üdvözléseket és az alapvető kiejtési szabályokat. Magyarországra érkezése után két és fél évig egy magántanárhoz járt másodmagával hetente 4–6 órában, ahol megtanult folyamatosan beszélni alapvető témakörökről (étkezés, utazás), de ahogy az interjúban elmondta: „nehéz volt természetesen és folyamatosan társalognom valakivel.” Munkája azonban rákényszerítette arra, hogy meglévő tudását anyanyelvi beszélőkkel használja, mivel egy hangstúdiót vezetett, ahol olyan zenészek is megfordultak, akik nem beszéltek angolul. A célnyelvi környezet tehát a forrásnyelvi környezethez képest eltérő lehetőségeket kínált. Giay (1996) is alátámasztja ezt a megfigyelést, amikor azt írja: „A célnyelvi környezet sokkal több és változatosabb lehetőséget kínál a tanultak alkalmazására és a visszacsatolásra, mint a forrásnyelvi környezet” (p. 22).

Két és fél év magyarországi tartózkodás után Tim visszatért az Egyesült Államokba, hogy befejezze a tanulmányait. Eben az időszakban a magyar nyelvvel való kapcsolata minimális volt, csak igen ritkán nyílt lehetősége arra, hogy kint élő magyarokkal beszélgessen. A gyakorlás hiánya miatt sokat felejtett a tanultakból. Két év elmúltával visszatért Budapestre, és beiratkozott az ELTE intenzív magyar nyelvi programjára, ahol heti 16 órában tanult egy féléven keresztül haladó csoportban. Az interjúban megjegyezte, hogy tanárai szerint a tanfolyam kezdetekor ő volt a leggyengébb a csoportban, de ő fejlődött a legtöbbit. Ezt Tim annak tulajdonítja, hogy a kurzus során rengeteg dologra visszaemlékezett, azaz jelentős receptív tudást tudott aktivizálni. A kurzus óta nem tanult formális környezetben, de nyelvtudása gyarapodott és beszéde folyékonyabbá vált, bár, mint elmondta, még mindig sok hibát követ el.

5. 3. Motivációs tényezők

Arra a kérdésre, hogy miért kezdett el magyarul tanulni, Tim azt válaszolta, hogy számára ez a kulturális érzékenység része volt. Mielőtt Magyarországra jött, elhatározta, hogy tudatos erőfeszítéseket fog tenni azért, hogy megtanuljon magyarul. Véleménye szerint ismerősei értékelik ezeket az erőfeszítéseket, és megérik, hogy nyelvtanulásával a magyarokhoz való pozitív hozzáállását és a szeretetét próbálja

kifejezni. Tim elmondása szerint a pozitív visszajelzések táplálják az önbizalmát és motiválják a tanulásra.

A motiváció fajtáit illetően főként az *integratív motiváció* jegyeivel találkozunk, azaz a célnyelvi kultúra iránti érdeklődéssel és pozitív hozzáállással a célnyelv anyanyelvi beszélőjéhez. Megállapíthatjuk, hogy Tim nyelvelsajátítása nem lett volna sikeres, sőt el sem kezdett volna a nyelvvel foglalkozni, ha nem lett volna olyan erős az integratív motivációja. Úgy értékeljük, hogy a motiváció más fajtái, például az *instrumentális motiváció*, kisebb szerepet játszottak a nyelvtanulásban. Ide sorolhatjuk azt, amikor munkája során a stúdióban kommunikálni akart a zenészekkel, akikkel együtt dolgozott.

5. 4. Társas kapcsolatok és a mindennapi kommunikáció

Tim az interjúban elmondta, hogy szerinte az a tény, hogy nem magyar, nem befolyásolja a társas kapcsolatait, illetve a hétköznapi kommunikációt. Megfigyelése szerint, bár néhány kommunikációs partnere rövidebb mondatokat és egyszerűbb szavakat használ, hogy megkönnyítse számára a megértést, a legtöbb magyar nem változtatja meg a beszédstílusát és a tempóját, amikor vele beszél. Átlagos beszélgetésekben ez nem okoz gondot, de bonyolultabb nyelvhasználat esetén problémát jelent. Elmondta, hogy volt néhány eset, mikor komoly beszélgetést folytatott egy magyarral. Kommunikációs partnere feltételezte, hogy mindent ért, de mivel időnként ez nem így volt, Tim úgy érezte, hogy lemaradt „egy jó kis mély, személyes beszélgetésről”, mert nem akart átváltani társalgásról egy magyarórára. Elmondása szerint egyre kevesebb hasonló eset van, mert sokat fejlődött a beszédértése. Ezek a kommunikációs nehézségek kiemelik az anyanyelvi beszélgetőpartner felelősségét és a *visszatolás* (back channelling) fontosságát.

5. 5. A formális és informális tanulási környezet szerepe

Amikor a formális és informális tanulási környezet szerepéről kérdeztük az interjúban, Tim megállapította, hogy esetében a kétféle tanulási közeg jól kiegészítette egymást. Megjegyezte: „Nagyon lusta diák vagyok, úgyhogy szükségem volt formális tanulásra.” Mivel nem erőssége az, hogy önállóan tanulja a nyelvet, nagyon hasznos volt, hogy feladatokat kapott és rá volt szorítva arra, hogy megcsinálja őket. A formális tanulás előnyének Tim egyrészt azt tartja, hogy az egyetemi kurzus jó alapot adott a későbbi kommunikációhoz. Másrészt fontos volt az is, hogy a csoportot különböző anyanyelvű diákok alkották, ezért a természetes kommunikációs eszköz a magyar nyelv volt. A kurzusvezető tanárnő csak néhány kivételes esetben beszélt angolul vagy használt szótárt, amikor a diákok teljesen „elvesztették a fonalat.” Tim tehát kiemelte a formális tanulás érdemeit, de megjegyezte, hogy nem tartja hasznosnak, ha valaki Magyarországra való érkezése után azonnal egy olyan intenzív nyelvtanfolytamon vesz részt, ahol a tanár sokat beszél angolul az egyszerűség kedvéért, és a nyelvtanuló szabadidejében továbbra is az angolt használja.

5. 6. A nyelvtanulás szakaszai

Annak érdekében, hogy megvizsgáljuk, voltak-e jól elkülöníthető szakaszok Tim nyelvfeljődésében, megkérdeztük tőle, tapasztalt-e „átöréseket” magyartanulása során. Kiderült, hogy többször volt olyan eset, amikor képes volt beépíteni a beszédébe

olyan nyelvi elemeket, melyekkel azt megelőzően hónapokig küszködött. „[...] aztán hirtelen be tudtam építeni a szerkezeteket a beszédembe. Az első év során tudtam étteremben rendelni és beszélni a vakációról – ezek a témák főleg írásbeli házi feladatokból maradtak meg. Aztán egy ponton volt egy áttörés, és képes voltam kommunikálni” (interjú, eredetileg angolul).

A fő áttörés az egyetemi kurzus után történt, ahol alaposan átvették a nyelvtant és a problémás kérdéseket. Tim elmondta, hogy sokkal mélyebb lett a rálátása a nyelvre, és javult a beszédértése is. Nemcsak a receptív tudása növekedett, mert idővel a tanultakat be is tudta építeni a beszédébe.

5. 7. Tanulási stratégiák

5.7.1. Memória-stratégiák

Ezeknek a stratégiáknak a segítségével a nyelvtanulók vissza tudnak emlékezni a tanult nyelvi elemekre. Az interjú alapján kétféle memória-stratégiát emelhetünk ki, melyeket Tim használ a nyelvelsajátítás során. Az egyik a *szavak szituációhoz kötése*, azaz hogy egyes szavakra, kifejezésekre egy bizonyos szituáció vagy kommunikációs partner előhívásával emlékszik. Ennek a stratégiának a fontosságára az érzelmi és a társas stratégiák elemzésekor visszatérünk majd. Egy másik memória-stratégia a *kulcsszavak használata*. Ez azt jelenti, hogy Tim az új szavakat egy már elsajátított (akár más nyelvből, akár a célnyelvből származó) szóhoz kötve jegyzi meg. Erre a román nyelvből hozott példát, amikor elmondta, a *Mulțumesc* ('köszönöm') kifejezést magyar *Micimackó* szóhoz társítva tanulta meg.

5.7.2 Kognitív stratégiák

A kognitív stratégiák segítenek a diákoknak abban, hogy megértsék az új nyelvi információt. Tim feladatmegoldása során főleg a nehézséget okozó szavak vagy nyelvtani szabályok esetében figyelhettünk meg ilyen stratégiákat. Négy fő stratégiát különböztethetünk meg: *dedukció, szövegösszefüggésből való következtetés, rokonértelmű szavak használata és ellentétekből való következtetés* (Vann és Abraham, 1990). Mindegyik stratégia a dedukcióra épül, de különböznek abban, hogy mi alapján következtet a nyelvtanuló a megoldásra.

Dedukciónak nevezzük azt, mikor a nyelvtanuló a kérdéses szót összehasonlítja más, általa ismert szavakkal vagy szabályokkal, és azok alapján következtet a jelentésre. A kognitív stratégiák közül Tim ezt használta legtöbbször a feladatsor megoldásánál. Sajnos ez a stratégia nem mindig bizonyult sikeresnek, hisz a magyar nyelvben sok a rendhagyó forma. Egy ilyen „kivételes” esetben jegyezte meg Tim: „Én követem a szabályokat, de ők nem követnek engem.”

A második leggyakrabban használt kognitív stratégia a *szövegösszefüggésekből való következtetés* volt. Ez a stratégia főként a harmadik feladatnál jelent meg, ahol a kiegészítendő szavak egy összefüggő történetbe voltak ágyazva. Ez egyrészt összetettebbé tette a feladatot, másrészt a szövegösszefüggés segítette a válaszok kikövetkeztetését. Egy másik stratégia a *rokonértelmű szavak használata* volt. Az első feladatban Tim nem ismerte a *fellobogózzák a várost* kifejezést, de mikor a megoldáson gondolkodott, eszébe jutott a *feltesz egy zászlót* igekötős ige, és ez alapján gondolta, hogy a *fel* lehet a helyes igekötő. Egy ehhez hasonló kognitív stratégiát is megfigyeltünk az *ellentétekből való következtetést*. Az első feladatban ismeretlen volt a *felmond* ige,

de *lemond* ige jelentésének ismeretében sikerült kiválasztania a helyes igekötőt. Ez a stratégia, hasonlóan az előzőhöz, nem volt gyakori és mindig sikeres, hiszen az igekötők többféle jelentésárnyalatot kölcsönözhetnek az igenek.

5.7.3. Kompenzációs stratégiák

A kompenzációs stratégiákat a nyelvtanuló azért használja, hogy kompenzálja nyelvtudásának hiányát. A feladatlapok kitöltése előtt elmondtuk Timnek, hogy kérdezhet bármit kitöltés közben, válaszainak értékelését azonban csak akkor tudhatja meg, miután meghozta a döntését. A feladat megoldása során háromféle stratégia volt, melyeket a kompenzációs stratégiák közé sorolhatunk. Az egyik *pontosítási kérés* volt Dörnyei (1995) kommunikációs stratégiái közül, mikor Tim rákérdezett, hogy jól érti-e a kérdést. Elmondása szerint hasonló pontosítási kéréseket a mindennapi kommunikációban is használ, főként ha nehéz nyelvezetű szövegről van szó, vagy a problémás szó kulcsfontosságú a megértéshez. Más esetekben azonban a szövegösszefüggésből próbálja kikövetkeztetni az információt. A másik stratégia *nyelvhelyesség ellenőrző kérdés* volt, azaz Tim rákérdezett, hogy válasza helyes volt-e. Mivel a feladatmegoldás egy különleges kommunikációs helyzet volt, ennek a stratégiának a használata eltér a mindennapi nyelvhasználattól. A feladatoknál főleg verbálisan fordult elő a stratégia. Tim azonban elmondta, hogy hétköznapi – főként szóbeli – kommunikációjában nagyrészt a partnerek visszajelzéseiből, nem verbális eszközök segítségével következtet a nyelvhelyességre.

Egy esetben figyeltünk meg olyan kompenzációs stratégiát, melyet Dörnyei (1995) *feladásnak* nevez. Ez tulajdonképpen egy „negatív stratégia,” hiszen azt jelzi, hogy a beszélő nem tud megbirkózni a kommunikációs nehézséggel. A harmadik feladat egyik kérdésében fordult ez elő, ahol az ige szótövét is meg kellett változtatni (*van* volt megadva, és a megoldás a *levő*). Tim a többi kérdéshez képest hosszasan gondolkodott, de nem tudta megoldani ezt az itemet. Itt nem alkalmazott pontosítási kérést, hanem a feladás után Timnek felhívtuk a figyelmét arra, hogy megváltoztathatja a szótót, és így helyes választ adott. Giay (1997) is felhívja a figyelmet erre a nyelvtani problémára. Leírja, hogy nehézséget okozhat a magyar nyelvet tanulóknak az, hogy a létigéből képzett jelen idejű melléknévi igenévnek két tőből képzett alakja van, melyek azonban nem egyenlő használati értékűek. A kérdéses *levő* alak csak helyhatározóhoz kapcsolódhat, míg a *való* alak több jelentésárnyalatot is hordoz.

5.7.4. Metakognitív stratégiák

A metakognitív stratégiák ahhoz kapcsolódnak, hogy a nyelvtanulók hogyan szervezik és ellenőrzik saját nyelvtanulásukat és nyelvhasználatukat. A feladatmegoldás során a leggyakrabban használt stratégiák a következők voltak: *a nyelvhasználat ellenőrzése, önkorrekción és az ismert beszélt nyelvre utalás*. Tim folyamatosan ellenőrizte a nyelvhasználatát és javította hibáit, ahol szükséges volt. Sok esetben hagyatkozott passzív háttértudására, a naponta hallott beszélt nyelvre, mikor a helyes megoldást kereste. Ilyenkor hangosan ismételte a lehetséges megoldásokat, és gyakran úgy vetette el a helytelen válaszokat, hogy megjegyezte: „Soha nem hallottam így.”

Bár az interjú angolul zajlott, más kommunikációs helyzetben megfigyelhettük, hogy Tim a mindennapi kommunikációban is használ metakognitív stratégiákat, főként

a nyelvhasználat ellenőrzését és az önkorrekción. Stern (1975: 315) is a jó nyelvtanuló jellemzői közé sorolja a nyelvhasználat ellenőrzését, az önkritikát és azt, hogy a nyelvtanuló folyamatosan tanul a hibáiból.

5.7.5. Érzelmi stratégiák

Az érzelmi stratégiák azzal kapcsolatosak, hogy a nyelvtanuló hogyan érez a nyelv iránt. Az irodalomban Wenden (1986) egyik vizsgálati személye számolt be egy érzelmi stratégiáról, mely az új szavak megtanulásához kapcsolódik. „Mikor hallom ezeket az új szavakat, furcsának tűnnek. Megkérdem, mit jelentenek. Aztán megpróbálom őket használni. Először furcsának tűnik. De miután egyszer, kétszer vagy háromszor használom, az én szavammá válik.” (p. 191, kiemelés tőlem)

Erről a jelenségről Tim is beszélt, azaz hogy esetenként „érzelmi kapcsolat” alakul ki egy szóval vagy kifejezéssel, és sajátjának érzi azt. Ez főleg szleng szavak vagy szóviccek esetében fordul elő, amikor a szó vagy kifejezés humoros volta miatt alakul ki ez a kapcsolat. Azt is megjegyezte Tim, hogy ezeknél a nyelvi elemeknél segíti az elsajátítást az, hogy ahhoz a személyhez kötődnek, akitől tanulta. Példaként olyan kifejezéseket idézett, mint *tele van*, *mint a déli busz* vagy *ki vagyok purcanva*, melyeket egy magyar barátja tanított meg neki. Természetesen pozitív megerősítésként szolgál az, hogy a magyar anyanyelvűek lelkesen fogadják, ha egy külföldi érdekes szavakat vagy vicces kifejezéseket használ a beszédében.

5.7.6. Társas stratégiák

A társas stratégiák magukba foglalják a másokkal való interakciót, melyeket nyelvtudásának gyakorlására használ a nyelvtanuló. Wenden (1986: 187) leírása szerint a társas stratégiák „olyan alkalmak, melyeket a nyelvtanuló azért keres, hogy biztosítsa magának az idegen nyelv tanulásának és használatának lehetőségét”. Az interjúban sok utalást találunk ilyen stratégiákra, hiszen Tim rendszeresen van olyan környezetben, ahol magyarul lehet vagy kell kommunikálni. Néhány magyar ismerősevel, akikkel korábban mindig angolul beszélt, mára már a „hivatalos nyelv” a magyar lett. Ez nem Tim tudatos erőfeszítése volt, hanem ismerősei, felismerve Tim nyelvi fejlődését és hajlandóságát arra, hogy magyarul beszéljen, átálltak a magyar nyelvű kommunikációra. Rubin (1975: 47) is aláhúzza annak a fontosságát, hogy a jó nyelvtanuló nem gátlásos, sőt, hajlandó arra, hogy „bolondnak nézzék,” ha ezáltal sikeres kommunikáció alakulhat ki. Stern (1975: 312) hasonlóan érvel, mikor azt írja, hogy a jó nyelvtanuló elfogadja, hogy nyelvileg „kisgyerek” státuszban van.

Érdekes megemlíteni, hogy néhány esetben az anyanyelvi kommunikációs partner feladási stratégiája (lásd kompenzációs stratégiák) akadályozza meg a nyelvtanuló társas stratégiáit. Ilyen esetek Tim szerint főleg éttermekben és üzletekben fordulnak elő, mikor a pincér vagy eladó, hallván a nyelvtanuló akcentusát, azonnal átvált angolra (vagy esetleg a nyelvtanuló helyett a társaság magyar tagjára néz rá kérdően, mintha tőle várná a „segítséget”). Az ő részéről ez nyilván segítőkész szándékot jelez (illetve valószínűleg saját társas stratégiáját az angol nyelv gyakorlására), de a nyelvtanuló számára ez egy negatív visszajelzés, mert arra utal, hogy kommunikációs partner nem értette meg, vagy nem tartja nyelvtudását elégségesnek a magyar nyelvű kommunikációhoz. Ilyen esetekben általában egy ideig mindkét partner a saját idegen nyelven beszél, mígnem egyikük „feladja” és egy nyelvben folytatódhat a párbeszéd.

5. 8. A tanulási stratégiák változása

Jones (1994) saját magyartanulását megfigyelve beszámol arról, hogy a nyelvelsajátítás során változhatnak a tanulási stratégiák. Ezeket a változásokat *nyelvi küszöbök* átlépéséhez köti. Tim is beszámolt a stratégiák változásáról a nyelvtanulás különböző szakaszaiban. Az első időszakban kiemelkedő volt az *írott szöveg szerepe*, ami azt jelentette, hogy egy új szó megtanulásakor látnia kellett az adott szót leírva ahhoz, hogy be tudja építeni a beszédébe. „Nem tudtam csak hallás alapján megtanulni egy szót, ha az egy szótagnál hosszabb volt. Nagyon nehezen tudtam megkülönböztetni a szavakat egymástól. Mikor megvolt a vizuális kapcsolat, és láttam, hogyan van leírva a szó, sokkal könnyebben tudtam helyesen kiejteni” (interjú, eredetileg angolul).

Ez a tanulási stratégia néhány évig fontos szerepet játszott, de mára már az új szavak megtanulásához és a helyes kiejtés elsajátításához nem szükséges a vizuális kapcsolat. A stratégiák változását illetően Tim annyit jegyzett meg az interjúban, hogy főleg a formális tanulási környezet hiánya és a haladó szint elérése miatt sokkal kötetlenebb a nyelvtanulása, mint néhány éve. Az új szavak megtanulásánál egy társas stratégiára mutatott rá, amikor megjegyezte: „Amikor hallok valamit, ami könnyű és tetszik, megpróbálom használni.” Memória- és kognitív stratégiáiban, Jones (1994) tapasztalataihoz hasonlóan, a *célnyelvi stratégiák* fokozatosan fontosabbá váltak, mint a *forrásnyelvi stratégiák*. Ez azt jelenti, hogy új szavak vagy egy nyelvtani probléma felmerülése esetén már nem szükségszerű az anyanyelv használata, hanem az idegen nyelvi stratégiák alkalmazása segíti a szavak megtanulását vagy a problémák áthidalását.

5. 9. Az anyanyelv szerepe

Tim végig magyarul beszélt a feladatmegoldás közben, ezért megkérdeztük őt az anyanyelv és a célnyelv szerepéről a nyelvhasználatában. Elmondta, hogy egyszerűbb volt magyarul gondolkoznia, mivel a feladatok is magyarul íródtak. Hozzátette azonban, hogy néha segítséget jelent számára, ha „szinkronban” gondolkodik két nyelven. „Időnként érzem, hogy szinkronban megy a fejemben [...], hogy a jelentés, amit jelent [...], az angolul van. Angolul tudtam, hogy miről volt szó, és utána magyarul kitaláltam a részleteket [...], amikor lassan olvasom magyarul, akkor egy kicsit fordítom a fejemben” (feladatmegoldás utáni beszélgetés, eredeti szöveg).

Tim elmondta, hogy a feladatmegoldás és a mindennapi nyelvhasználat között jelentős volt a különbség, hiszen a feladat sokkal mesterségesebb volt, illetve sokkal több ideje volt a megoldáson gondolkodni. Az is kiderült, hogy a mindennapi nyelvhasználatban leginkább szóbeli készségekre van szüksége, míg a feladatok az írott készségekre és a nyelvtanra helyezték a hangsúlyt. Beszéd közben sokkal kevesebbet fordít angolra, bár elmondása szerint ez a közlendő nehézségétől függ: „az [a mindennapi beszéd] teljesen más, mert nincs idő lefordítani és nem kell [...] talán amikor beszélek és kezdtem egy bonyolult mondatot, és valahol a közepén elvesztettem [...], akkor talán egy kicsit próbálok fordítani [...], de ha minden egyszerű, akkor nem fordítom” (feladatmegoldás utáni beszélgetés, eredeti szöveg).

Tim kiemelte annak fontosságát, hogy a nyelvtanuló tudatában legyen az anyanyelv és a célnyelv közötti különbségeknek. Megemlítette, hogy másfajta fejlődés tapasztalható a magyar, illetve az angol nyelv elsajátítása során. „Angolban sokkal egyszerűbb eljutni egy bizonyos pontra és kommunikálni. Majdnem lehetetlen tökéletesen tudni a

nyelvet, de könnyű elsajátítani egy alapot, míg magyarul el kell érni egy szintet, mikor az ember tisztában van a nyelvtannal, a ragokkal [...] nekem úgy tűnik, hogy tudnom kell az összes nyelvtani dolgot, mielőtt bármit is kezdenék a nyelvvel [...], aztán eljön az idő, amikor nagyon könnyűvé válik az új dolgok beépítése és egyszerű lesz a beszéd” (interjú, eredetileg angolul).

5.10. Jövőbeli nyelvtanulási tervek

Amikor Timet nyelvtanulási terveiről kérdeztük, tréfásan megjegyezte, hogy a magyar nyelv nehézsége miatt elment a kedve a további nyelvtanulástól. Komolyra fordítva a szót azonban elmondta, hogy szeretne majd más nyelvet is megtanulni, és reméli, hogy a magyar nyelvvel szerzett tapasztalatai segíteni fogják ebben. Az egyik lehetséges nyelv a német, mivel már volt vele tapasztalata, és sok ember beszéli, főként Európában. A másik nyelv a lengyel. Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy Tim az interjú előtt néhány nappal érkezett haza egy kététhetes lengyelországi útról. Az ország és a nyelv (nehézsége ellenére) egyaránt megtetszett neki, azonban elmondása szerint a nyelvtanulás attól függ, hogy tartósnak bizonyulnak-e az ottani kapcsolatai és visszatér-e Lengyelországba. Ez a megjegyzés ismét kiemeli a célnyelvi környezet fontosságát. „Ha soha nem térek vissza Lengyelországba, nem lesz motivációm a nyelvtanulásra [...]. Azt hiszem, elég nehéz lenne számomra elérni bármilyen szintet egy nyelven anélkül, hogy a nyelvet beszélő országban élnek, és lehetőségem lenne arra, hogy halljam és gyakoroljam” (interjú, eredetileg angolul).

Magyar tanulmányának tanulságait vizsgálva megkértük Timet, adjon tanácsot egy képzeletbeli diáknak, aki most kezd a magyar nyelvvel foglalkozni. A legfontosabb tanácsként a kitartás fontosságát emelte ki. „Arra biztatnám, hogy tartson ki [...]. Lehet, hogy az ember fejlődése egyáltalán nem úgy alakul, ahogy azt elvárná vagy szeretné a nyelvtanulás elején vagy akár évekig. De végül, ha valaki elég kitartó, meg fogja látni az eredményt” (interjú, eredetileg angolul).

Végezetül álljon itt egy megjegyzés az interjút lezáró gondolatok közül, amely megvilágítja Tim álláspontját a nyelvtanulásról és a kommunikációról. „A kommunikáció nem a szavakról szól. Van valami a kommunikáció fogalmában, ami mélyebb a szavaknál. A szavak csak leírják, amit mondani szeretnénk, fontosak, de vannak dolgok, amiket nem lehet magyarul kifejezni, de angolul igen, vagy fordítva. Az a lényeg számomra, hogy kommunikáljak valakivel, akár kézzel-lábbal is. Sokkal fontosabb számomra az, hogy »kommunikátor« legyek, mint hogy beszéljek magyarul.”

Összegzés

Az esettanulmány egy sikeres nyelvtanuló magyar nyelv elsajátítását mutatta be. Kutatási szempontjaink között volt a tanulási stratégiák, a motivációs tényezők és a nyelvtanulás társas körülményeinek feltérképezése. Az eredmények rávilágítottak a legfontosabb tanulási stratégiákra, mint például a dedukció, a nyelvhasználat ellenőrzése, az önkorrekcio és a különböző társas stratégiák. A sikeres nyelvelsajátítás hátterének vizsgálata rámutatott a formális és informális tanulási környezet kombinációjára és az integratív motiváció szerepére. Az eredményekből kiderült, hogy a tanulási stratégiákról nem lehet statikus képet festeni, hiszen az alkalmazott stratégiák változnak a nyelvtanulás különböző szakaszaiban, illetve a situációtól és a feladatoktól függően.

Az esettanulmány pedagógiai tanulságokkal is szolgál. Fontosnak tartjuk azt, hogy nyelvtanárként megismerjük nyelvtanulóink tanulási stílusát, stratégiáit és átlássuk az ezzel kapcsolatos nehézségeiket. Nem az a célunk, hogy a nyelvtanulóknak a stratégiák sokaságát tanítsuk meg, hanem hogy segítsük őket annak a felfedezésében, hogy saját egyéniségüknek és nyelv tanulási stílusuknak megfelelően hogyan tudják eredményesen használni a stratégiákat. A továbbiakban mindenképpen hasznos lenne különböző anyanyelvű és célnyelvű résztvevőkkel készíteni esettanulmányokat, hogy ezáltal behatóbban megismerjük tanulási stratégiáikat és nyelv elsajátításuk hátterét.

IRODALOM

- Dörnyei, Z. (1995). „On the teachability of communication strategies” [A kommunikációs stratégiák taníthatóságáról]. in: *TESOL Quarterly*, 29, pp. 55–85.
- Giay, B. (1997). „A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései”. in: *Modern nyelvoktatás*, 3 (1–2), pp. 20–44.
- Griffiths, C. és Parr, J. M. (2001). „Language learning strategies: theory and perception” [Nyelv tanulási stratégiák: elmélet és percepció]. in: *ELT Journal* 55 (3), pp. 247–254.
- Jones, F. R. (1994). „The lone language learner: A diary study” [A magányos nyelv tanuló: naplótanulmánya]. in: *System*, 22 (4), pp. 441–454.
- Naiman, N., Fröhlich M., Stern H. H. és Todesco, A. (1978, újabb kiadás: 1996). *The good language learner* [A jó nyelv tanuló] Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know* [Nyelv tanulási stratégiák: amit minden tanárnak tudnia kell]. New York: Newbury House.
- Rubin, J. (1975). „That the ‚good language learner’ can teach us” [Amit a ‚jó nyelv tanuló” taníthat nekünk]. in: *TESOL Quarterly*, 9 (1), pp. 41–51.
- Stern, H. H. (1975). „What can we learn from the good language learner?” [Mit tanulhatunk a jó nyelv tanulótlól?] in: D., *Canadian Modern Language Review*, 31 (4), pp. 304–318.
- Vann, R. J. és Abraham, R. G. (1990). „Strategies of unsuccessful language learners” [Sikertelen nyelv tanuló stratégiái] in: *TESOL Quarterly*, 24 (2), pp. 177–194.
- Wenden, A. L. (1986). „What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts” [Mit tudnak a nyelv tanuló a nyelv tanulásukról? Másodszor a ‚retrospective account” módszeréről] in: *Applied Linguistics*, 7 (2), pp. 186–205.

1. melléklet: az interjú kérdései (eredetileg angolul)

1. Nyelvtanulási tapasztalatok

Mi volt az első idegen nyelv, amit tanultál? Mikor kezdted el, és mennyi ideig tanultad? Milyen szintet értél el?

2. A magyar nyelv tanulása

Mi volt a legfőbb motiváció számodra, hogy elkezdj magyarul tanulni?

Mennyiben játszottak szerepet ebben a társas kapcsolatok? Hogyan befolyásolja a magyar nyelvtudásod az emberekkel való kapcsolatodat?

Hogyan értékeled a nyelvi fejlődésedet magyarból?

Milyen szerepet játszottak a nyelvtanulásodban a formális és informális tanulási közegek? (tanfolyamok vagy barátok, ismerősök, stb.)

Volt-e valamikor „áttörés” a nyelvtanulásodban, mikor szinte ugrásszerűen folyamatosabb lett a beszéded és jobban tudtál kommunikálni mint azt megelőzően?

Használtál, illetve használsz-e a nyelvtanulás és a nyelvhasználat során technikákat vagy „trükköket”?

Ha tanácsot vagy tippet kéne adnod valakinek, aki most kezd el magyarul tanulni, mik lennének azok?

3. Jövőbeli nyelvtanulási tervek

Tervezed-e, hogy elkezdesz egy másik idegen nyelvet tanulni? Ha igen, melyiket és miért azt? Hogyan befolyásolja a magyartanulásod ezt a döntésedet?

2. melléklet: a tanulmányban használt feladatsor

Első feladat: Írja be a megfelelő igekötőt!

1. __tetted a kabátokat a fogasra?
2. Miért lassult __ ennyire a vonat?
3. __etted a főzeléket?
4. Nagyon __utáltam az egyetemem, mikor rájöttem, hogy túl sokat kell tanulni.
5. Gábor már 35 éves korában teljesen __őszült.
6. Kitakarítottam a szobát, és __mostam a bútorokat is!
7. Küldd __ ezt a levelet a minisztériumba!
8. Nemzeti ünnepeken __lobogózzák a várost.
9. Az igazgató __mondott nekem, most munkanélküli vagyok.
10. __mondtam a dohányzásról, az alkoholról és a nőkről.
11. Börtönben van, mert __vert egy rendőrt.
12. __írtad már a levelet?

Második feladat: Válassza az ige megfelelő alakját!

1. A család közösen *épül/épít* egy villát a Svábhegyen.
2. Magyarországon a nyugati szerzetesek *terjesztették/terjedtek* a keresztény hitet.
3. A gyerek minden éjjel *felébred/felébreszt*.

4. Súlyos betegsége volt, mégis hamar *meggyógyított/meggyógyult*.
 5. Kopott a bundám, *csinállok/csináltatok* egy újat.
 6. Ki *kelti fel/kel fel* a nagypapát?

Harmadik feladat: Írja be a hiányzó végződést!

A múltkor átmentem a munkahelyem *mellett*__ kávéházba, és amikor felmentem a *fent*__ szinten *van*__ asztalokhoz, találkoztam egy régi osztálytársammal, Bélával. Ő volt a legbutább gyerek az osztályban, ezért nagyon meglepődtem, amikor megtudtam, hogy *diplomata*__ dolgozott külföldön. Három, Párizsban *tölt*__ év után most jött vissza Budapestre. Beszélgettünk egy kicsit, aztán rendeltünk egy kávét, de a pincér a *kér*__ kávé helyett teát hozott. Szóltunk neki, de nagyon szemtelen volt. Miközben vitatkoztunk vele, rájöttünk, hogy ismerjük egymást: az udvariatlanul *válaszol*__ pincér is egy régi osztálytársunk volt. Péter, az osztály eminens diákja. Ezután leült az asztalunkhoz, és hárman beszélgettünk tovább. Kicsit később azonban feljött Péter főnöke is az *alul*__ szintről, és mikor meglátta Pétert az asztalunknál *ül*__, közölte vele, hogy ki van *rúg*__. Péter szó nélkül levette a kötevényét, azután hangosan rendelt egy üveg vodkát. Mind a hárman *berúg*__ tántorogtunk haza.

AKADÉMIAI SZÓTÁRAK

DIÁK-SZÓTÁR



Angol-magyar
Magyar-angol

Tanulósztár:

- az élőbeszéd szókinccse
- 50 000 szótári adat
- az alapszókinccs késsel kiemelve
- világos nyelvtani információk

Felhasználóbarát:

- gyakorisági sorrend
- önéletrajzi és levélminták
- magyarázatok segítik a helyes szóválasztást



AKADÉMIAI KIADÓ

Akadémiai Kiadó Vevőszolgálat
 1519 Budapest, Pf.: 245
 Telefon: 464 8200, Fax: 464 8201
 E-mail: custservice@akkt.hu

www.szakkonyv.hu

15% KEDVEZMÉNY

KOVÁCS JUDIT

Az alsó fokú angolnyelv-oktatás helyzete Magyarországon az Európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén

1. Az Európai Unió oktatáspolitikája – a nyelvoktatás helye és szerepe az Egyesült Európában

Az Európai Unió gondolatát a maastrichti szerződés (1991) rögzíti. Az egyesülés minden tagállam számára új, koherens oktatáspolitikai koncepciót igényel az eddigi átfedések és laza kezdeményezések helyett. A koncepció két leglényegesebb általános eleme: 1) a globális és helyi célokat összekapcsolni tudó személyiségek képzése, és 2) ezzel kapcsolatban az erre (is) irányuló tanulás élethosszig való kiterjesztése (life-long learning), feloldva ezzel az életpálya iskoláskorra és felnőttkorra való tradicionális felosztását (Laboda 2000). Az 1993-as év a „nyitás éve”-ként is elkönnyelhető. Az egységes piac megteremtésére való felkészülés a tagállamok közötti szabad mozgást segíti elő, amely nem valósulhat meg a kommunikáció szabadsága nélkül. Ez magával hozza azt a jogot is, hogy a jövőendő Európa polgára olyan felsőoktatási intézményben végzi vagy folytatja tanulmányait, amilyenben akarja. Ennek jogi akadályai a nemzetközi akkreditációs és ekvivalencia-rendszer (ETCS) életbelépésével megszűnnek. Nyelvi akadályai viszont előreláthatólag lesznek. Az Európai Közösségen (az EU elődje) belül 1973-ig, azaz az Egyesült Királyság belépéséig, a francia volt az uralkodó nyelv. Az 1973-tól 1993-ig eltelt időben az angol nyelv ugrásszerű előretörése figyelhető meg, amely tendencia ellen egyes európai országok néhány elhamarkodott intézkedést tettek. Ily módon például több országban szükségtelennek minősítették az angol mint idegen nyelv oktatását 11 éves kor alatt, összhangban azzal a felfogással, amely az angol nyelvet a hatalom és hegemonia szinonimájaként tartja számon (Truchot 1999). Az egyoldalúság azonban, amely az angol „lingua franca” szerepéből adódott, nem ilyen eszközökkel, hanem sokkal inkább egy nyelvi sokszínűsége törekedő programmal küszöbölhető ki. Ilyen program megteremtésére történt javaslat az Európai Bizottság „White Paper, Tanítás és tanulás: a tanuló társadalom megteremtésének útján” (1995) című dokumentumának létrehozásával. A javaslat azt irányozza elő, hogy minden európai fiatal 18 éves korára anyanyelvén kívül még két nyelven beszéljen, de ugyanakkor leszögezi az ilyenfajta tudás alapfeltételeként, hogy a nyelvtanulásnak már (akár) iskoláskor előtt el kell kezdődnie (Kubanek–German 1998).

Mindezek előzményként szolgálhattak az EU tagországok oktatási miniszterhelyetteseinek 1998-as tanácskozásán elfogadott határozataihoz (R 98 6. számú dokumentum ajánlásai, illetve ennek függeléke). Ez a dokumentum 37 pontban foglalja össze a modern nyelvek oktatásával. Alapvetően kimondja, hogy olyan oktatáspolitikát kell kidolgoz-

ni, amely az európai polgárok és az információ szabad mozgását segítve a kommunikációra nevelést tekinti központi értéknek (1.1); pozitív attitűdöt alakít ki más népek és nyelvek iránt (1.2); valamint biztosítja mind a személyi, mind a tárgyi feltételeket a közoktatásban a nyelvoktatás iránti megnövekedett igények kielégítésére (1.3). Általános alapelveként leszögezi: a soknyelvűség előmozdítása érdekében támogatja, hogy Európa polgárai idegen nyelveket beszéljenek (2.1); illetve ennek megvalósítása céljából olyan rugalmas nyelvi programok bevezetését segíti (2.3, 2.4), ahol az oktatás a célnyelven folyik. Külön fejezetben tárgyalja a korai (11 éves kor előtti) nyelvtanulás témakörét. Ennek első pontjaként (B3) leszögezi, hogy minden gyerekkel az iskoláskor kezdetétől meg kell ismertetni Európa nyelvi/kulturális sokszínűségét, valamint elő kell segíteni a korai nyelvtanulást mindenütt, ahol csak a körülmények lehetővé teszik (B4). Biztosítani kell a kontinuitást az egyes iskolatípusok között, ki kell dolgozni az értékelés rendszerét, illetve a kutatás eredményeire támaszkodva ki kell alakítani a megfelelő eljárásokat és módszereket a kisiskolások nyelvtanítására (B5, B6, B7).

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy hazánknak az EU-hoz való csatlakozása komoly kihívást jelent a nyelvpolitikával és nyelvoktatás-tervezéssel foglalkozó szakemberek számára, hiszen a nyelvoktatás markáns tartalmi-minőségi változások előtt áll, ugyanakkor ezeknek a változásoknak mennyiségileg is más dimenziókban kell megvalósulniuk.

2. A hazai kisiskoláskori nyelvoktatás néhány aspektusának vizsgálata, különös tekintettel az európai integrációba történő bekapcsolódás szempontjaira

Az alábbiakban annak a kérdésnek a megválaszolására vállalkozunk, hogy mennyiben felel meg jelenlegi állapotában a hazai általános iskolai nyelvoktatás annak a kihívásnak, amit az Európai Unióhoz történő csatlakozás jelent. Ahhoz, hogy megválaszolhassuk a címben feltett kérdést, vagyis, hogy a hazai alsó fokú nyelvoktatás milyen mértékben van felkészülve arra, hogy a mainál jóval szélesebb, európai dimenziókban gondolkodva sikeresen csatlakozhasson az EU oktatási programjához, először is a témának megfelelő prioritásokat kell kijelölni a korcsoport nyelvoktatásának kutatásában. Ilyen kiemelt fontosságú és egyben sokat vitatott területek a következők: 1) a kisiskoláskori nyelvoktatás céljának meghatározása; 2) az iskolai nyelvoktatás megkezdésének időpontja; és 3) néhány intenzív, eredményes korai képzési program vizsgálata.

2.1. A kisiskoláskori nyelvoktatás célja

A kisiskolás idegen nyelvi programok sikertelensége, a nyelvtanítók kudarcélménye nem ritkán a célok tisztázatlanságára vezethető vissza. A nyelvtanulás célja általában a minél teljesebb nyelvi kompetencia megszerzése, lehetőleg minél több készségben. Ez világos a tudatos nyelvtanuló esetében, aki a négy alapkészség (hallás utáni megértés, beszéd, olvasás, írás) mindegyikében egyaránt gyakorlott, és tanulóként sem kezdő már. Nem ez a helyzet azonban a kisiskolások esetében. Ők a nyelvet nem tudatosan tanulják, hanem az anyanyelvhez hasonlóan elsajátítják, ami azt jelenti, hogy egy hosszú folyamat elején vannak. A „végtermék”, azaz az anyanyelvi beszélőt megközelítő nyelvi kompetencia még nem tűzhető ki célul. Akkor hát mi? Csakis olyan program, amely figyelembe veszi a tanuló életkorát, és ebből fakadóan holisztikus, az egész

személyiségfejlődést szem előtt tartó programot követ. Röviden: nem a nyelv belső tulajdonságai, hanem a gyerek életkori sajátosságai határozzák meg elsősorban a nyelvoktatást. Ennek megfelelően az alsó tagozaton a nyelvoktatás céljait a következőkben határozhatjuk meg:

– A nyelvoktatásnak az általános nevelési célokkal összhangban, a gyermek fogalmi gondolkodásának kialakulásához kell segítséget nyújtania.

– A nyelvoktatás az általános készségfejlesztés (írás–olvasás, számolás, nyelvi készségek), valamint a társadalmi készségek (a világ iránti kíváncsiság fölkelése) fejlesztésében játszik fontos szerepet.

– A nyelvtanulás iránti pozitív attitűd kialakulása nagyban hozzájárul a későbbi sikerekhez, amikor is a nyelvelsajátítás nem tudatos módszerei után a tudatos nyelvtanulás időszaka következik

– Végül, de nem utolsósorban, a nyelvtanulás közvetlen nyelvi eredménnyel jár, hiszen a tanulók bizonyos nyelvi formákat elsajátítanak (Rixon 1994). (Ez és minden angol eredetiből történő további fordítás a szerző munkája).

Más kutatók, közöttük például Candelier (1999) is, hasonló eredményre jutottak, amikor a célok megfogalmazásában a hangsúlyt a kommunikációra, a tanuló holisztikus szemléletű megközelítésére, a kultúráköziség élményének kialakítására és az általános nyelvi készségfejlesztésre teszik.

Leszögezhetjük, hogy a célok helyes kitűzése az első lépcsőfok az eredményes kisiskoláskori nyelvtanulás útján. A helyesen felismert célokhoz alkalmazkodó, kellő időben indított, és az életkor szempontjából legmegfelelőbb tartalmú programok további részleteiről lesz szó tehát az alábbiakban.

2.2. Az iskolai nyelvoktatás megkezdésének ideje

Mind az EU dokumentumok tanulmányozása, mind pedig a célkitűzések végiggondolása alapján úgy tűnik, hogy a nyelvtanulásnak a kisiskoláskorban való elkezdése sarkalatos kérdés. A nyolcvanas évek közepétől a kisiskolások nyelvtanulása iránt világszerte ugrásszerűen megnövekedett érdeklődés előtérbe állította a „korai kezdés”¹ kérdését is.

Az alábbiakban három oldalról vizsgáljuk meg a korai kezdés kérdéskörét, a nyelvet oktató pedagógus, a tanulóra gyakorolt hatás, illetve az oktatás eredményessége szempontjából.

2.2.1. Ki oktassa a 6–12 éveseket?

Még a hetvenes évek végén is az volt az általános európai vélemény, hogy a nyelvtanulás nem való kisiskolásoknak (Rixon 1992). Ez a nézet abban gyökerezett a legtöbb európai országban, így Magyarországon is, hogy a nyelvtanárok tudományegyetemet végzett nyelvészek vagy irodalmárok voltak, akik számára idegen és elrettentő terep volt az alsó tagozat. Ugyanakkor az alsó tagozaton nyelvet tanítók gyakran az általános iskolai tanítók közül kerültek ki, akik értettek a korosztályhoz általában, de nem részesültek nyelvi és nyelvpedagógiai képzésben. Mivel speciális alsó tagozatos nyelvtanító-képzés a legtöbb országban a nyolcvanas évek közepén még nem létezett,² a dilemma az volt, hogy végül is ki felel meg jobban a kisiskolában: az egyetemet végzett, magas elméleti tudású ún. középiskolai tanár, vagy a nyelvet valamilyen fokon beszélő, nyelvpedagógiai képzésben nem részesült, de a korosztályt ismerő tanító? A döntést

csak nehezítette az a tény, hogy a tudományegyetemek nagy részére nem a metodikai érdeklődés volt jellemző. A módszertan mint alkalmazott tudomány a legtöbb egyetemen csupán mellékesen kezelt tárgy volt, annak ellenére, hogy a program elsősorban deklarált célja: középiskolai tanárok képzése volt. A tapasztalat bebizonyította, hogy csakis olyan pedagógus láthatja el jól ezt a feladatot, aki a korosztályra vonatkozó pedagógiai-pszichológiai ismeretekkel éppúgy rendelkezik, mint a célnyelv magas szintű ismeretével.

A „korai kezdés” sikere szempontjából tehát a fenti feltételek megléte együttesen szükséges. Ha ezeknek valamelyike is hiányzik, nem érdemes megkockáztatni program indítását.

2.2.2. Az idegen nyelv hatása a tanulók személyiségére

A korai kezdés ügyét kritikusan szemlélők másik csoportja nem a pedagógusok nem megfelelő képzettségében látják a problémát, hanem magát a korai nyelvoktatást utasítja el, legtöbbször azon az alapon, hogy az ártalmas a gyermek anyanyelvi fejlődése szempontjából. A szeparatista felfogás, amely az anyanyelvet és az idegen nyelvet elszigetelten képzeli el az emberi agyban, egyben azt is állítja, hogy amennyivel több idegen nyelvet tud valaki, annál kevesebb „hely” jut az agyában az anyanyelvre. Ennek a tételnek a tarthatatlansága többek között a kétnyelvűség tanulmányozása során is beigazolódott. Ennek ellenkezőjeként, a multikompetencia-elmélet és az életkor kölcsönhatásának kutatása (Cook 1991, 1999) során kiderült, hogy az idegen nyelvet is tanuló gyerekek komplexebb nyelvi készségekkel rendelkeznek, melyek nemcsak nyelvi, hanem kognitív fejlődésükre is pozitív hatással vannak. Ugyanerre a következtetésre jut Nikolov (2000) is a multikompetencia és a korai kezdés kapcsolatát vizsgálva, amikor kimondja, hogy a korai kezdés új dimenziókat nyithat meg a gyerek kognitív fejlődésében, kedvezően befolyásolja az anyanyelvi fejlődését és más nyelvek tanulását. A két nyelv tehát nemcsak hogy nem gátolja, hanem éppen ellenkezőleg, megerősíti és segíti egymást, hiszen a multikompetens tanuló jellemzője, hogy minőségileg más, magasabb fokú nyelvi fejlődésre képes, mint a csak egy nyelvet, az anyanyelvét ismerő társa. Az anyanyelv kiszorítása, mint érv, azért sem állja meg a helyét, mert az a tantervben mindenütt kiemelten szerepel.

2.2.3. Megéri-e a ráfordítást?

A korai kezdés ellenzőinek harmadik csoportjába azok tartoznak, akik a korai nyelvoktatás eredményességét kérdőjelezi meg. E mögött csaknem mindig illuzórikus elvárások vannak (Candelier 1999). Az utóbbi évtizedekben került a középpontba az alkalmazott nyelvészetben az ún. kritikus periódus-hipotézis (CPH), amely szerint idegen nyelvet tanulni eredményesen csakis a pubertás előtt, vagyis maximum 12 éves korig lehet. Ezt sokan úgy értelmezik, hogy a 6–12 éves korú nyelvtanulóktól csodákat lehet várni, míg az idősebb nyelvtanulók eleve hátránnyal indulnak. Neurofiziológiai kutatások adtak is némi alapot erre a nézetre, azonban az időközben történt vizsgálatok megdönteni látszanak a CPH kizárólagosságát, és csak egy területen (kiejtés) vélik a kiskorú nyelvtanulót eredményesebbnek, mint a többi korcsoport tanulóit (Singleton 1995, Nikolov 2000). Az eredmények nem választhatók el a céloktól, és ha a célkitűzés illuzórikus, akkor nem nyerhetünk pozitív tapasztalatokat. (Erről bővebben lásd felsejebb, 2.1).

2.2.4. Összegzés

A korai kezdés kérdése, az ellene felhozott érvek ellenére a legutóbbi tíz évben nagyon aktuálisnak látszik. Nagy számban indultak és indulnak korai nyelvi programok „Tadzsikisztántól Portugáliáig, Izlandtól Törökországig, Romániától a balti államokig” (Kubanek-German 1998:194). A Socrates/Lingua programok közül a korai programok száma növekedett leggyorsabban. Norvégia, Bulgária és Ausztria élen járnak a korai kezdésben. A hazai helyzet nem ilyen biztató. Bár a társadalmi igény nagy a korai kezdés iránt, és több mint tíz éve működik speciális nyelvtanító-képzés az ország 12 tanítóképző főiskoláján (ma: különböző egyetemek karaként), a NAT (1995) alkotói ezt nem vették figyelembe, amikor a kötelező idegennyelv-tanítást az 5. osztályban tervezik megkezdeni. Ez visszalépés még az 1989 előtti állapothoz képest is, ahol is az orosz nyelv már a 4. osztályban kötelező volt.

2.3. Intenzív, eredményes képzési programok bevezetése

A kisiskoláskori nyelvtanítás tömeges elterjedésével csaknem egy időben jelentek meg olyan, a hagyományostól eltérő, „alternatív” formák a nyelvoktatásban, mint a téma- és tartalomközpontú (topic-based, content-based) oktatás. Mindkét oktatási forma különösen alkalmas a 6–12 éves korosztály számára, mert a nyelvet nem a nyelvi formán, hanem az azt hordozó nyelvi tartalmon keresztül közelítik meg, más-más mértékben. A témaközpontú nyelvtanítás tehát nem nyelvi, hanem fogalmi csomópontokat ragad meg a tananyag tervezése során, erős koncentrációt teremtve a többi tantárggyal. A módszer lényege: a kötetlen célnyelvi kommunikáció minél teljesebb megvalósítása érdekében a tantárgyi határok rugalmas kezelése (bővebben lásd Brumfit és társai 1991). A tartalomközpontú oktatás ennél tovább megy, és komplett tantárgyi tartalmakat közvetít a célnyelven, az anyanyelvű iskolában. Világszerte több formája ismeretes, a kanadai „immersion” (bemerítéses)³ programoktól kezdve a LAC [Language Across the Curriculum, vagyis nyelvtanítás a különböző tantárgyakon keresztül] módszerén át a különböző kéttannyelvű programokig. Kéttannyelvű tanításról akkor beszélhetünk, „ha a nyelven kívül más tantárgyak tanítása is két nyelven (anyanyelven és idegen nyelven) történik” (Candelier 1999:265). A módszer egyértelműen sikeresnek bizonyult, mert ezáltal a tanulók hallás utáni megértési szintje megközelítette az anyanyelvi beszélőkét, ők maguk pedig folyékonyan beszéltek a célnyelvet. A siker oka feltehetően az, hogy a tanórák során a gyerekek nem a nyelv formái, hanem tartalmi oldalára fordítottak nagyobb figyelmet, hasonlóan az anyanyelv elsajátításának folyamatához. Krashen (1985) a kanadai „immersion”-t az eddig ismert legsikeresebb nyelvtanítási programként értékeli. Ennek okaként saját „comprehensive input” elméletét (felfogható, megérthető ismeretközlés, bevitel) nevezi meg, amely szerint az idegennyelv-tanulásban az a siker titka, hogy a tanuló számára érthető, megfelelő kontextusba ágyazott és kognitív fejlődéséhez alkalmazkodó információt juttassunk el. A kéttannyelvű oktatás ennek a kritériumrendszernek maximálisan eleget tesz. Az egyértelmű nyelvi többlettudás mellett még az is megfontolandó, hogy „azok a gyerekek, akik ilyen oktatásban vesznek részt, jobb továbbtanulási eséllyel rendelkeznek” (Krashen 1985:72). Egyedül a célnyelvi tantárgyoktatás képes feloldani a nyelv cél- és eszközjellegének ellentmondását (Medgyes 1986). Hazánkban 1991-ben indítottak először kéttannyelvű általános iskolai programot (Vámos 1996).

A témaközpontú, illetve kéttannyelvű oktatásnak a magyar közoktatásba való bevitelét sokan és sokféle okból kérdőjelezik meg. A mélyebb elemzésre itt nem vállalkozhatunk,⁴ csupán néhány feltételezés felsorolására:

- egyes nyelvtanítók nem megfelelő nyelvi szintje, ami megnehezíti a szokásosnál jóval igényesebb célnyelvi kommunikációt igénylő feladat ellátását;
- a tanulók tantárgyi tudásának vélelmezett alacsonyabb szintje;
- a szituáció mesterkéltisége (a kéttannyelvűség esetében);
- speciális tanárképzés hiánya (a kéttannyelvűség esetében).

Megállapíthatjuk tehát, hogy vannak alternatívái a heti 1–2 órás, „klasszikus”, tankönyvet és papírt-ceruzát igénylő nyelvtanításnak, amennyiben merjük a nyelvet nemcsak célként, hanem eszközként is használni. Ugyanakkor látnunk kell, hogy mind a témaközpontú, mind a kéttannyelvű oktatás természetesen illeszthető be az alsó tagozatos gyerekek iskolai munkájába.

3. Ajánlások a hazai kisiskolás nyelvvoktatás terén az európai elvárásoknak való megfelelés érdekében

Végezetül néhány ajánlás következik arra vonatkozólag, hogy hol és miben változzék meg a hazai oktatáspolitikai a fenti cél érdekében. Mindenekelőtt az lenne célszerű, ha az EU által kitűzött célokat (lásd az 1. pontot) a közoktatás hazai döntéshozói részletesen elemeznék, és megvalósulásukat segítő oktatáspolitikát képviselnének. Az alábbi intézkedések lennének ehhez szükségesek:

1) ha a tanítóképző főiskolák (ma egyetemi főiskolai karok) a szakemberigény kielégítésének céljából kiemelten kezelnék a nyelvvoktató-tanító programok indítását, kellő létszámú hallgatóval (az ehhez szükséges képzésre a szakemberek ma már rendelkezésre állnak⁵);

2) a korosztály-specifikus nyelvvoktatási formák támogatása, a kéttannyelvű oktatás feltételeinek minél több iskolában való megteremtése;

3) olyan szemlélet kialakítása, amely a nyelvet az alsó tagozaton elsajátítandó készségtárgynak, nem pedig osztályzatra megtanulandó tananyagnak tekinti;

4) nagyobb fokú rugalmasság biztosítása a nyelvtanító számára olyan óraszervezési kérdésekben, mint például a nyelvi teremnek (tanteremnek) rögzített padok helyett mozgatható asztalokkal és székekkel történő berendezése, vagy a 45 perces tanórák két, 20–25 perces tanórásra való felosztása;

5) legfőképpen pedig olyan szemlélet kialakítása a kisiskolában, hogy nyelvet tanulni érdemes és hasznos. Ehhez a legjobb példát a közeljövő azon tanítói mutatják, akik maguk is beszélnek idegen nyelvet.

JEGYZETEK

¹ A szakirodalomban „korai kezdés” (early start) néven illetik az iskoláskor megkezdésekor, vagy a körül induló nyelvi programokat. A továbbiakban ezt a kifejezést fogjuk használni a fenti fogalomra.

² Magyarországon 1987-ben indult először ilyen képzés szakkollégiumi formában a tanítóképző főiskolákon.

- ³ Ez a nyelvoktatási forma a hatvanas évek végén Kanadában jött létre először, elsődlegesen az angol anyanyelvű gyerekek francia nyelvtanulására. Az azóta eltelt időben csaknem 250 000 gyerek vett részt ilyen oktatásban (Bialystok, E. Cummins, J. 1991).
- ⁴ Összegzés az eredményekről és gondokról: Kovács 2000, *NyelvInfo* 2. szám.
- ⁵ 14 főiskolai oktató, illetve szakvezető rendelkezik hazánkban a kisiskolás korosztály tanárképzésére az Egyesült Királyságban szerzett speciális MEd (Master of Education) diplomával. Ezek a szakemberek a tanártovábbképzés feladatát is el tudnák látni.

IRODALOM

- Bialystok, E. és Cummins, J. 1991. „Language, Cognition, and Education of Bilingual Children. in: Bialystok, E. (szerk.) in: *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 222–231.
- Brumfit, C. Moon, J. Tongue, R. 1991. *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: Nelson.
- Candelier, M. Batley, E., Hermann, G., Szépe György. 1999. „Nyelvpolitikai irányelvek a jövő évezred számára. idegen nyelvek az oktatásban.” in: Szépe György és Derényi András (szerk.) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest: Corvina, pp. 251–271.
- Cook, V. 1995. „Multicompetence and Effects of Age.” in: Singleton, D. és Lengyel, Zsolt(szerk.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 51–66.
- Cook, V. 1999. „Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching.” *TESOL*, Vol 33, nr. 2.
- Cummins, J. és Swain, M. 1986. *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- Krashen, S. 1985. „Does Bilingual Education Delay the Acquisition of English?” in: *Inquiries and Insights (Second Language Teaching, Immersion, and Bilingual Education Literacy – Selected Essays)*. Prentice Hall, pp. 69–85.
- Kovács, J. 2000. Kéttannyelvű képzés- a sikeres nyelvtanulás egyik útja *NyelvInfo* 2000/2, pp. 22–24.
- Kubaneck-German, A. 1998. „Primary Foreign Language Teaching in Europe. Trends and Issues.” *Language Teaching*, 31, pp. 193–205
- Laboda, Z. 2000. „Vázlat az EU oktatáspolitikájáról.” in: *Socrates Magazin*, 2000. január.
- Medgyes, P. 1986. *A kommunikatív nyelvpedagógiai irányzat kérdései. Különös tekintettel az angol nyelv oktatására*. Kandidátusi Értekezés Budapest: MTA
- Nikolov, M. 2000. „Research Into Early Second Language Acquisition.” in Nikolov, M. *Issues in English Language Education in Hungary*. Publikálatlan habilitációs értekezés. Pécs: University of Pécs. pp. 9–47.
- Rixon, S. 1992. „English and Other Languages for Younger Children: Practice and Theory in a Rapidly Changing World.” *Language Teaching*, 1992. április, pp. 73–93.
- Singleton, D. 1995. „Intruduction. A Critical Look at the CPH in SLA Research.” in Singleton D. és Lengyel, Zsolt(szerk.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 1–29.
- Truchot, C. 1999. „Az Európai Közösség nyelvpolitikájának kibontakozása.” in: Szépe György és Derényi András (szerk.) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest: Corvina, pp. 181–196.
- Vámos, Á. 1996 *Magyarország Tannyelvi Atlasza*. Budapest: Keraban
- White Paper on Education and Training. 1995. Brussels: Commission of the European Communities.

A kétnyelvű oktatás mint szövetségi szintű politikai kérdés az Egyesült Államokban – avagy mivé lett a BEA?

1. Bevezetés

Az USA-ban az oktatás megszervezése, biztosítása tagállami, helyi hatáskörbe tartozó feladat. A szövetségi kormány részéről hagyományosan a be nem avatkozás politikája érvényesült ezen a területen, ez alól kivételt képeztek az I. világháború idején hazafias hevülettől fűtött (és központi költségvetésből is támogatott), „amerikanizáció” néven elhíresült gyorstalpaló asszimilációs tanfolyamok, illetve a Kongresszus által 1968-tól – némileg más indokoktól vezérelve – elfogadott Kétnyelvűségi Oktatási Törvények („Bilingual Education Acts”, rövidítve: BEA).

A kétnyelvűség, az anyanyelv megtartására tett erőfeszítések, valamint a (2–3 generáció múlva elkerülhetetlenül bekövetkező) nyelvváltás nemcsak pszichológiai, pszicholingvisztikai, hanem markáns (nyelv)politikai kérdéseket is felvetnek/felvetettek abban az országban, ahol a kisebbségi nyelvi jogok csupán az egyéni jogok alkotmányos garanciáin keresztül érvényesíthetők, és az etnikai alapon történő szeparatív látzatát mindig erős gyanakvással fogadta – olykor-olykor pedig nyílt erőszakkal „honorálta” – a nativista érzelmi megnyilvánulásokra hajlamos „hazafiak” egynémely csoportja.

Fitzgerald (1993) kategorizációja alapján a kétnyelvűség általánosan elfogadott – sőt dicséretes – jelenségnek számított az angol gyarmati időkől durván a kelet- és közép-európai „új bevándorlók” 1880 körül történő megjelenéséig terjedő időszakban. Az 1880-as évektől körülbelül az első világháborút követő évtized derekáig az idegen(nyelv-)ellenesség látványos megerősödésének lehetünk tanúi: a tagállamok kétharmadában voltak érvényben olyan rendelkezések 1923-ban, amelyek tiltották a bevándorlók anyanyelvi oktatását az állami iskolákban (Crawford, 2000: 100). Az 1920-as évektől lényegében napjainkig egyfajta bizonytalanság érzékelhető: hullámozó hatékonyságú támogatás a bilingvizmus hívei részéről, és – különösen 1980-tól – megerősödő „English-only” áramlatok, amelyek újabban már nem elsősorban az angol nyelv szövetségi szintű hivatalossá tételét tartják elsődlegesen megvalósítandó céljuknak, hanem a kétnyelvű oktatás még meglévő lehetőségeinek teljes beszűkítésén fáradoznak – nem kevés sikerrel.

Ha némileg leegyszerűsítő, dichotomikus jellegű fogalmi keret segítségével szemléljük a nyelvpolitikai csatározások mögött meghúzódó filozófiai, ideológiai tartalmak mibenlétét, akkor az alábbi végpontok (talán nem szélsőségek) között húzódó skálán történő elmozdulások segítségével érzékeltethetjük az amerikai nyelvpolitikai attitűdökben tapasztalható, időről időre bekövetkező változásokat:

a) *multikulturalizmus v. asszimiláció*;

b) *pluribus v. unum*, amennyiben az USA jelmondatát (*E pluribus unum*) kívánjuk az egyenrangú sokszínűség, illetve a homogenizáció illusztrálására felhasználni (Lo Bianco in Hornberger, 2002: 47);

c) *additív v. szubtraktív akkulturáció*, attól függően, hogy a bevándorlók által „hozott” nyelvi és kulturális örökség megőrzendő értéknek vagy eldobandó koloncnak tekintendő (Wiese és García, 1998).

Jelen dolgozat vizsgálódásának tárgya az 1968 és 2002 között az Egyesült Államok Kongresszusa által elfogadott Kétnyelvűségi Oktatási Törvények által képviselt álláspontok felvillantása a fent említett nézőpontok segítségével. Ezért szükséges sorra vennünk e törvények kétnyelvű oktatási formákra vonatkozó kitételeit, valamint néhány esetben a programok megvalósítására előírányzott összegek nagyságrendjében, elosztásában bekövetkező változásokat is.

Akkari (1998) nyomán 3 fő kétnyelvű oktatási módszert különböztethetünk meg az Egyesült Államokban:

a) *átírányító oktatási program* (angolul *transitional* vagy „*early-exit*” *bilingual education*, rövidítve TBE), melynek értelmében az alacsony státuszú anyanyelvét beszélő kisebbségi gyermeket az első néhány évben anyanyelvén oktatják, de ezt a nyelvet csak eszköznek tekintik egyrészt a többségi nyelv, másrészt a többségi nyelv megtanulásáig némi tárgyi tudás elsajátítására (Skutnabb-Kangas, 1999: 45);

b) *nyelvmegőrző vagy nyelvtámogató oktatási program* (angolul *developmental* vagy „*late-exit*” *bilingual education*, illetve *language maintenance bilingual education*), melynek célja a valódi kétnyelvűség elérése az anyanyelv megőrzése, valamint a második nyelv folyamatos fejlesztése által;

c) *kétutas kétnyelvű bemenülési program* (*two-way bilingual education* vagy *dual immersion*): a kisebbségi nyelvet beszélő diákok nézőpontjából a nyelvmegőrző oktatási program, a többségi nyelvet beszélő tanulók szemszögéből pedig a belemérülési program ötvözete.

A kétutas kétnyelvű módszer első sikereit az 1959-es, Castro-féle kommunista hatalomátvételt követő években érte el, amikor a floridai Dade megyében (főleg középosztálybeli) kubai menekült gyermekek oktatásában alkalmazták. Ezek a bevándorlók – és tegyük hozzá, az amerikai politikai vezetés is – csupán átmeneti megoldásnak tekintették a menekültek floridai befogadását, ezért kifejezetten hasznosnak vélték a spanyol anyanyelv és kultúra megtartását az angol nyelv elsajátítása mellett. Az elképzelés módszertani szempontból eredményesnek bizonyult: 1995-re már legalább 182 tankerületben talált követőkre, és a spanyol mellett francia, arab, japán, portugál és navahó anyanyelvű diákokra is kiterjesztették (NABE, 1997).

Összességében elmondható, hogy az átírányítás („*transition*”) mellett kardoskodók – akik egyúttal az „*asszimiláció*” és a „*szubtraktív akkulturáció*” érvrendszerét fogadják el helyesnek – értelemszerűen az a) módszert részesítik előnyben. A nyelvmegőrzés („*maintenance*”) hívei ellenben a b) és a c) variánsok mellett törnek lándzsát, hiszen egy toleráns, multikulturalista társadalom megteremtéséhez az additív akkulturáció támogatása biztosíthat valós lehetőséget.

2. Az 1968-as Kétnyelvűségi Oktatási Törvény (BEA): előzmények és következmények

Mikor Lyndon B. Johnson 1968 januárjában aláírta a módosított 1965-ös Elemi és Középiskolai Oktatási Törvényt („Elementary and Secondary Education Act”, rövidítve: ESEA), melynek VII. fejezete a „Bilingual Education Act” (BEA) nevet viselte, a *Washington Post* olyan „csendes forradalom”-ként értékelte az eseményt, amelyet felülről erőltettek rá az amerikai népre (Padilla, 1998).

A törvény 701-es paragrafus a egyik legégetőbb oktatásügyi problémaként jelölte meg azt a tényt, hogy angolul gyengén tudó diákok („limited English-speaking ability”, rövidítve: LES) milliói árasztották el az amerikai iskolákat.¹

A helyzet megoldása érdekében a Kongresszus átfogó és szövetségi, tagállami, valamint helyi együttműködésen alapuló, előremutató oktatási módszereket tartalmazó cselekvési terv kidolgozását irányozta elő. Ezen programok megvalósításához pénzügyi segítséget is kilátásba helyezett.²

A törvény – bár néhányszor említi a kétnyelvű oktatást, mint a „különleges oktatási igényeket” támasztó (azaz angolul rosszul tudó) diákok felzárkóztatásának egyik lehetséges módját – egyetlen szóval sem utal arra, hogy annak melyik fajtáját részesítenek előnyben a honatyák. Ez a homályos megfogalmazás tág teret engedett a különböző értelmezési módoknak, és az anyanyelv szerepével kapcsolatban fellángoló „átírányítás kontra megőrzés” vita az 1970-es évek eleje óta jelentősen megosztja a pedagógia szakértőit és a politikusokat egyaránt.

A BEA törvénybe iktatása elválaszthatatlanul hozzátartozott az 50-es és a 60-as években feléledő polgárjogi mozgalmak által erőteljesen követelt diszkriminációellenes, esélyegyenlőség-teremtő szövetségi szintű intézkedéscsomagok végrehajtásához. A történelmi, politikai összefüggések és törvényhozói szándékok teljesebb megvilágítása céljából Ricento (1998: 87-88) a következő értelmezési kategóriákat ajánlja:

a) Remediációs szándék (a liberális nézőpont): e szerint a BEA célja a kisebbségi gyermekeket sújtó hátrányok orvoslása, az oktatási esélyegyenlőség megteremtése volt.

b) A BEA a szegénység felszámolására irányuló, Lyndon B. Johnson nevéhez fűződő „Great Society” program részintézkedésének tekinthető.

c) A konzervatív megközelítés értelmében a BEA a demokraták által kezdeményezett, sikertelen társadalmi tervezési kísérletek sorába illeszkedik, hiszen fő célját, az angolul rosszul beszélő diákok számának csökkentését végső soron nem sikerült elérnie.

A diszkriminációellenes, esélyegyenlőség-teremtő intézkedések közül a BEA közvetlen előképe az 1964-es Polgárjogi Törvény („Civil Rights Act”) volt, amelynek VI. fejezete megtiltotta a faj, bőrszín vagy nemzeti eredet alapján történő hátrányos megkülönböztetést a szövetségi pénzügyi támogatásban részesülő programokban. A törvény betartatása fölött őrködni hivatott szervezet, a Polgárjogi Hivatal (Office of Civil Rights) 1970-es memorandumában arra hívta fel az oktatási intézmények figyelmét, hogy biztosítsák a hatékony oktatás feltételeit a kisebbségi diákok számára (Fitzgerald, 1998: 40). Ugyanebben az évben az USA Egészség- és Oktatásügyi Minisztériuma is állást foglalt a nyelvoktatás kérdésében, rámutatva, hogy a korábban alkalmazott „mélyvíztechnika” („sink-or-swim”) összeegyeztethetetlen a hat évvel ezelőtt meghozott polgárjogi törvényekkel (Crawford, 2000: 92).

1974-ben a Legfelsőbb Bíróság a Lau kontra Nichols ügyben hozott – nyelvpolitikai szempontból is precedens értékű – döntése értelmében nem valósulhat meg az iskolai esélyegyenlőség abban az esetben, ha angolul nem vagy alig tudó diákokat ugyanazon tananyagok és tanmenetek segítségével oktatják, mint a többségi nyelvet kiválóan értő és használó társaikat. A határozat nem foglalt állást az alkalmazandó pedagógiai módszereket illetően, a probléma kezelése érdekében ugyanolyan járható útnak ítélte az anyanyelven történő oktatást, mint akár az ESL-típusú nyelvtanítást. Az 1974-es év kétnyelvű oktatás szempontjából támogató jellegű politikai fejleményei közé sorolható az oktatási esélyegyenlőség megteremtését célul kitűző törvény, az „Equal Educational Opportunities Act” (EEOA) kongresszusi megszavazása, amely kötelezte a tagállamokat arra, hogy a tíz évvel korábban elfogadott Polgárjogi Törvény VI. fejezetének diszkriminációellenes kitételeit az iskolai környezetre is kiterjesszék. Az EEOA előírta, hogy az oktatási intézmények „helyénvaló lépéseket” tegyenek a kisebbségi tanulók nyelvi hátrányának leküzdése érdekében (Wiese és García, 1998).

Ebben a milióben az Oktatásügyi Hivatal (Office of Education) úgy interpretálta a Lau kontra Nichols ügyben hozott döntést, mint szövetségi szintű felhatalmazást a kétnyelvű oktatási formák kötelező alkalmazására. A hivatal által 1975-ben közreadott, „Lau jogorvoslatok” (Lau Remedies) néven elhíresült irányelvek autoritárius végrehajtása mintegy 500 tankerületben vezetett a – túlnyomórészt átirányító – kétnyelvű oktatási formák kötelezővé tételéhez (Crawford, 2000: 93).

A szövetségi állam vélt vagy valós túlhatalmának ezen újabb megnyilvánulása természetszerűleg ellenreakciót provokált: az 1981-es reagani konzervatív fordulat kihatott a Kétnyelvűségi Oktatási Törvény későbbi kongresszusi újraengedélyezésére is, csökkentve a valódi kétnyelvű oktatási formákra szánt szövetségi pénzügyi keret viszonylagos nagyságát. Ebben a tekintetben gyökeres fordulatot csupán az 1994-es BEA hozott.

3. A BEA újraengedélyezése 1974-től 2002-ig: hangsúlyeltolódás és szemléletváltás

Mialatt az „átirányítás kontra megőrzés” vita javában dült a pedagógiai szakmai berkeken belül, az anyanyelv-támogató programok iránti törvényhozói szimpátia látványosan csökkent. A központi kérdés (ekkor még) nem is annyira a kétnyelvű oktatás határfokának kétségbe vonása volt, hanem – ahogy Noel Epstein, a *Washington Post* újságírója 1977-ben könyv formájában is kifejtette – annak jogossága, hogy szövetségi források felhasználásával tartsák-e fenn a kisebbségi diákok anyanyelvi és kulturális kötődését, tehát végső soron az amerikai adófizetők pénzéből támogassák-e az „olvasztótégely” ideájával homlokegyenest ellenkező, additív akkulturáció folyamatát (Ricento, 1998: 95).

A BEA 1974-es verziója bevezető részében elismerte a kétnyelvű oktatási programok létjogosultságát.³ A törvény azt is világosan kimondta, hogy az egyenlő oktatási esélyek biztosítása érdekében szükséges ezen programok alkalmazása.⁴ Viszont az is kiderül a BEA 1974-es változatából, hogy a „bilingual education” definiált célja nem terjedt ki a nyelvmegőrzésre, csupán az iskolai oktatás határfokának javítása érdekében támogatták a törvényhozók az anyanyelv szerepének viszonylag korlátozott elismerését.⁵ Újdonságként a törvény lehetővé tette angol anyanyelvű diákok számára a (kétutas) kétnyelvű bemenési programokban való önkéntes részvételt, de ennek célját is korlá-

tozták. Az angol anyanyelvű diákok számára a program hozadéka „mindössze” a kisebbségi diákok kulturális háttérének jobb megismerése lehetett, a nyelv elsajátítása nem.⁶

Az 1978-as, 1984-es, és 1988-as Kétnyelvűségi Oktatási Törvények nettó összehatása kissé leegyszerűsítve így fogalmazható meg: csökkenő politikai és pénzügyi támogatás a valódi kétnyelvű programok számára. A konzervatív politikai visszarendeződés jegyében – különösen Ronald Reagan elnöksége alatt – a liberális, „New Deal”-típusú kormányzati beavatkozás a gazdaság és társadalom minden területén erőteljesen visszaszorult. Az „új jobboldal” ideológiájába illeszkedett még a „hagyományos” amerikai erkölcsiséghez, a mélyen gyökerező amerikai értékekhez (pl. patriotizmus) való visszatérés, valamint a nyelvet és a kultúrát érintő ügyekbe történő szövetségi szintű beleszólás minimumra csökkentése. Lényegében ide sorolható annak a – demokraták által sem vitatott – álláspontnak az előtérbe kerülése, hogy a nyelvi, etnikai kisebbségek nem érdemelnek kollektív kedvezményeket, mivel hosszabb távú fennmaradásuk, különállásuk a társadalom fragmentációjához, a nemzeti egység gyengüléséhez vezet. Az erősödő bevándorlási hullámmal, gazdasági válsággal, és a Vietnamszindrómával küszködő Egyesült Államok – talán természetesnek tekinthető – védekező reakciója volt a „sorok rendezése”, a nemzetet szétziláló centrifugális erők megfékezése. Ebbe a sémába illeszkedett a bevándorlók asszimilációjának felgyorsítása, amit többek között a kétnyelvű oktatási programok megnyirbálásának segítségével vélt megvalósítani a központi kormányzat.

Az 1978-as BEA egyértelművé tette, hogy a kétnyelvű oktatás célja csak és kizárólag az angol nyelv elsajátításának zökkenőmentes elősegítése lehet.⁷ A „limited English-speaking ability” helyett a törvény a jelenleg is használatos „limited English proficiency” (LEP) definíciót alkalmazta a nyelvi hátrányos helyzetű gyermekek megnevezésére. A fogalom értelmezési köre is bővült: magában foglalta a külföldön született egyéneket, illetve az amerikai indián, valamint alaszakai bennszülött származású diákokat egyaránt.

A kétutas kétnyelvű belemerülési programokra vonatkozó kitételeket kevésbé szigorúan fogalmazta meg a Kongresszus. Fő célként a szegregáció elkerülését jelölték meg, és az angol anyanyelvű diákok idegennyelv-tanulására vonatkozó 1974-es megkötéseket enyhítették jelentősen.⁸

A BEA 1984-es változatában szembeötlik, hogy a – hivatalosan kétnyelvű oktatásról szóló – törvény pénzügyi támogatást ígér kifejezetten angol egynyelvű programoknak is a „Special Alternative Instructional Programs” (SAIPS) engedélyezése formájában, amelyek nem sorolhatók sem az átirányító, sem pedig a nyelvmegőrző kategóriákba.⁹ Először az 1984-es törvény határolja el egymástól világosan az átirányító és a nyelvmegőrző programokat.¹⁰ A nyelvmegőrző programok meghatározásában a honatyák elismerték az anyanyelv oktatási/tanulási folyamatban betöltött szerepét, de a „native language” szókapcsolat alkalmazását gondosan kerülték.¹¹

Az ördög azonban a pénzügyi részletekben lakozott: a Kongresszus által jóváhagyott támogatási összegek 60%-át különítették el a kétnyelvű oktatási programok finanszírozására. A támogatási kategóriák már eleve magukban foglalták a SAIPS programokat(!), ugyanakkor erre a célra a teljes kongresszusi pénzügyi támogatás további 4%-át is félretehette az oktatási miniszter a törvényhozás felhatalmazása alapján. Az egyetlen korlátozás a SAIPS tekintetében az volt, hogy a BEA költségve-

tésének 10%-át(!) nem léphette túl a kizárólag ilyen programokra szánt összegek aránya. Ezzel szemben a kétnyelvű oktatási programokra előirányzott 60%-ból sem „hasíthattak ki” maguknak jelentősebb összegeket a nyelvmegőrző programok hívei, mivel ezen összeg 75%-át kellett a kifejezetten átirányító programokra fordítani – ami a teljes BEA-költségvetés 45%-ára rúgott (BEA, 1984, Sec. 702 [b][3-4]). A programfinanszírozás után a teljes költségvetési támogatásból fennmaradó 40%-ból minimálisan 25%-ot szántak a pedagógusképzésre, a többit jórészt az adminisztrációs költségek fedezésére tartották fenn (BEA, 1984, Sec. 702 [b][5]).

Az 1988-as BEA még tovább ment a kétnyelvűség-ellenesség irányába. Bár a támogatási kategóriák és százalékok gyakorlatilag változatlanok maradtak 1984-hez képest, az amúgy is elsorvasztott nyelvmegőrző programokra további költségvetési nyomás nehezedett: a 4 évvel azelőtt még 4%-ban maximált – és a Reagan-érában enyhén szóval nem kifejezetten bilingvizmuspárti oktatásügyi miniszter hatáskörébe utalt – SAIPS-limit 1988-ra a Kongresszus által jóváhagyott teljes támogatási összeg 25%-ára kúszott fel (BEA, 1988, Sec. 7002 [b][3]). További szigorításként a törvényhozók 3 évben maximálták a teljes költségvetési támogatás akár 70%-át is felemésztő átirányító és SAIPS programokban való részvétel lehetőségét (BEA, 1988, Sec. 7021 [d][3][A]).

A fokozatosan az asszimilációs politika eszközevé silányított BEA sorsában jelentős fordulatot hozott az 1994-es újraengedélyezési eljárás. Már George Bush elnöki periódusa alatt megkezdődött egyfajta hangsúlyeltolódás a nyelvmegőrző programok felé (különösen miután Ronald Reagan oktatásügyi minisztere átadta helyét a liberálisabb gondolkodású Lauro Cavazosnak), de a folyamat csak 1994-ben teljesedett ki, mikor a demokrata többségű kongresszus megszavazta az „Improving America’s Schools Act”-nek elkeresztelt törvényt (rövidítve: IASA), amely egy átfogó oktatási reformcsomag részét képezte. Az IASA VII. fejezeteként elfogadott BEA valódi szemléletváltásról tanúskodott: az Egyesült Államok történetében először, szövetségi szintű oktatási törvény formálisan és félreérthetetlenül a nyelvi kisebbségekhez tartozó diákok anyanyelvének megőrzése mellett szállt síkra. Már a BEA legelső ténymegállapításából is kiderül, hogy a „nyelv mint probléma” kiindulópont helyett a „nyelv mint erőforrás” megközelítésmódot tettek magukévá a törvényalkotók.¹² A globalizáció kiteljesedésének és a nemzetközi kommunikáció rohamos fejlődésének időszakában az egynyelvűség olyan luxus, amelyet már az Egyesült Államok lakossága sem engedhet meg magának.¹³ E tények függvényében a Kongresszus célul tűzte ki a két- vagy többnyelvűség mint természetes követelmény megvalósítását, egyrészt a nyelvi kisebbségekhez tartozó diákok anyanyelvének fejlesztése, másrészt az idegennyelv-tanítás hatékonyságának jelentős növelése által.¹⁴

Az 1994-es kongresszusi választások következtében azonban „republikánus forradalom” zajlott le az USA-ban, és a törvényhozás mindkét házát megkaparintó párt azonnal lépéseket tett a BEA visszavonására, vagy legalábbis hatásának gyengítésére. Ez utóbbi be is következett, mivel 1994 és 1996 között a republikánusok irányítása alatt álló Kongresszus 38%-kal csökkentette a kétnyelvű oktatási programok szövetségi támogatását (Schmidt, 2000: 18). A közhangulat konzervatív irányba történő tartós elmozdulását egyéb baljós tendenciák is előrevetítették. 1994-től napjainkig újabb 8 tagállam deklarálta, hogy hivatalos nyelvének tekinti az angolt. A Kaliforniában („Proposition 227”) és Arizonában („Proposition 203”) népszavazás útján 1998-ban és

2000-ben elfogadott törvényjavaslatok pedig a kétnyelvű oktatási programokban való részvételt maximum 1 éves időtartamra engedélyezik, holott számos szaktekinetly egyetért abban, hogy a tantárgyak elsajátítását is megalapozó nyelvtudás kialakításához minimálisan 4–7 éves átmeneti időszak szükséges (Cummins, 1998; Hakuta, 2001).

A republikánus párt 2000. évi elnökválasztási győzelme után a George W. Bush vezette kabinet is csatlakozott a tagállami szinten már évek óta kitapintható kétnyelvűség-ellenes áramlathoz: 2002. január 8-án a BEA hivatalosan is érvényét veszítette, ahogy az elnök aláírta a „No Child Left Behind” néven ismertté vált törvénycsomagot. Maga a „bilingual” szó sem élte túl a paradigmaváltást: a korábban hagyományosan az oktatási törvények VII. fejezetében helyet kapó „Bilingual Education Act” feladatait 2002-től a III. fejezetbe áthelyezett és tartalmilag is teljesen átformált „English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act” hivatott átvenni.

Az „English Language Acquisition Act” fő céljai között már nem szerepel az egyenlő oktatási esélyek biztosítása a kétnyelvű programok támogatása által, hanem kizárólag és egyértelműen az angol nyelv „erőltetett menetben” történő elsajátíttatása a kijelölt út az iskolai teljesítmények javítása felé vezető úton.¹⁵ A törvény – eléggé rejtelmesen – „minőségi nyelvoktatási módszerek” kidolgozásához ígér állami támogatást, a megvalósítás módját pedig a tagállamokra bízta.¹⁶ Az egyetlen követelmény, hogy a módszernek „tudományosan megalapozott kutatás”-on kell alapulnia – ez már az 1981-es *Castañeda v. Pickard* döntés óta előírás, habár akkor a bíróság a „sound educational theory” kifejezést alkalmazta –, de a homályos megfogalmazás ismét tág teret enged a politikai szempontból esetleg favorizált eredmények előnyben részesítésének.¹⁷ Viszont központi előírás, hogy a programoknak látványos statisztikai eredményeket kell felmutatniuk minden évben – azaz az iskoláknak a kizárólag angol nyelvű oktatásra érettnek kell nyilvánítaniuk a LEP-kategóriába sorolható diákok bizonyos százalékát.¹⁸ Ellenkező esetben lesújt a törvénybe beépített szövetségi bunkósbot, azaz megszűnik a pénzügyi támogatás.¹⁹

A rövid idő alatt látványos eredményeket megkövetelő „No Child Left Behind Act” kétségkívül nem azon szakértők véleményén alapul, akik a „késői kimenetű” (late-exit) nyelvtámogató programokban látják az angol nyelv elsajátításával küszködő kisebbségi diákok számára a nyelvi és kognitív fejlődés lehetőségének zálogát. A törvényi nyomás valószínűleg országszerte súlyos csapást mér a kétnyelvű oktatási formákra, ezen a tavalyi évhez képest 50%-kal megnövelt összegű szövetségi támogatás sem fog változtatni. Ennek oka egyrészt a fentebb említett kikötésekből fakadó kötelező szemléletváltás, másrészt pedig a korábbi (pályázatásos) gyakorlat helyett bevezetett, „alanyi jogon” járó támogatás azoknak az intézményeknek, amelyekben magas a nyelvi kisebbséghez tartozó diákok aránya. Így míg a tavalyi évben körülbelül félmillióan osztoztak a BEA által nyújtott kedvezményeken (ez fejenként \$360 körüli összeget jelentett), addig – James Crawford (2002) előzetes becslése alapján – ez az összeg \$106-ra csökken az idén, igaz a szövetségi pénzekből mintegy 4,4 millióan fognak részesülni.

Ha a probléma nagyságát nézzük, az összeg elenyésző: 1990 és 2000 között a korlátozott angol nyelvtudással bíró diákok aránya (a teljes elemi és középiskolai beiskolázási létszámokhoz viszonyítva) 5,7%-ról 9,3%-ra nőtt (NCBE, 2002). A folyamat az 1994-es IASA elfogadása után is töretlenül folytatódott. Kérdéses, hogy az asszimiláció ideológiája jegyében fogant 2002-es rendelkezések gátat tudnak-e vetni az amerikai iskolarendszer hatékonyságát alapjaiban fenyegető tendenciának.

4. Összegzés

Az 1968 és 2002 között elfogadott, a kétnyelvű oktatás szabályozásáról szóló szövetségi szintű törvények megosztották a hozzáértő szakmai és politikai döntéshozó köröket egyaránt. 1968-tól 1988-ig nagyjából a demokrata-republikánus politikai váltások mentén haladt (tehát az egyre meghatározóbbá váló konzervatív értékrendet követte) a BEA alkotóinak hozzáállása a nyelvmegőrző oktatási programokhoz. A fokozatos hangsúlyeltolódás az 1984-88-as törvényekben érte el csúcspontját, amikor a pénzügyi háttér csökkentése révén a nyelvmegtartás esélyei jelentősen romlottak.

1994-ben egy olyan minőségileg új megközelítés jutott érvényre a két- és többnyelvű társadalom megteremtésére irányuló kormányzati szándék kifejezése következtében, amely – különösen a közelmúlt viszonylatában – valódi szemléletváltásról tanúskodott. A megfigyelés a 2002-es évre is helytálló – negatív előjellel. Az elmúlt évtized jellegzetességeként értékelhető a „szélsőséges” álláspontok szinte átmenet nélküli átcsapása az ellenkező végletbe, illetve – konzervatív szemszögből vizsgálva az eseményeket – az 1994-es törvény deviációja az erősödő asszimilációpárti tendenciától.

Az alábbi táblázat megkísérli hozzávetőlegesen érzékeltetni az amerikai Kétnyelvű Oktatási Törvényekben bekövetkezett irányváltásokat 1968 és 2002 között:

| multikulturalizmus (additív akkulturáció) | | | asszimiláció (szubtraktív akkulturáció) | | | |
|---|------|------|---|--|------|------|
| | 1968 | | | | | |
| | | 1974 | | | | |
| | | | 1978 | | | |
| | | | | | 1984 | |
| | | | | | 1988 | |
| 1994 | | | | | | |
| | | | | | | 2002 |

A közeljövőben logikusnak tűnhetne a „multikulturalizmus” felé történő elmozdulás, viszont ellenerőként munkál a háttérben többek között az „English-only” típusú érzelmek fokozódása a lakosság körében, a kétnyelvű oktatás ellenzőinek hatásos, míg a támogatók nem eléggé összehangolt médiapolitikája (Krashen, 2002), valamint a jól szervezett, megfelelően pénzelt (következésképpen eredményes) Ron Unz-féle kétnyelvűségellenes kampány tagállami szintű sikere. A kisebbségi szavazók körében is egyre népszerűbb republikánus eszmék következtében a változás előreláthatólag csak nagyon lassan fog bekövetkezni.

JEGYZETEK

¹ „The Congress hereby finds that one of the most acute educational problems in the United States is that which involves millions of children of limited English-speaking ability, because they come from environments where the dominant language is other than English” (BEA, 1968, Sec. 701).

² „[It is] the policy of the United States to provide financial assistance to local educational agencies to develop and carry out new and imaginative elementary and secondary school programs designed to meet these special educational needs” (BEA, 1968, Sec. 702).

- ³ „Large numbers of children of limited English-speaking ability have educational needs which can be met by the use of bilingual educational methods and techniques” (BEA, 1974, Sec. 702 [a][4]).
- ⁴ „The Congress declares it to be the policy of the United States, in order to establish equal educational opportunity for all children (A) to encourage the establishment and operation, where appropriate, of educational programs using bilingual educational practices, techniques, and methods” (BEA, 1974, Sec. 702 [a]).
- ⁵ „[The term ‘program of bilingual education’ means a program of instruction... in which] there is instruction given in, and study of, English and, to the extent necessary to allow a child to progress effectively through the educational system, the native language” (BEA, 1974, Sec. 703 [a][4][A][i]).
- ⁶ „A program of bilingual education may make provision for the voluntary enrollment to a limited degree therein, on a regular basis, of children whose language is English, in order that they may acquire an understanding of the cultural heritage of the children of limited English-speaking ability for whom the particular program of bilingual education is designed.... In no event shall the program be designed for the purpose of teaching a foreign language to English-speaking children” (BEA, 1974, Sec. 703 [a][4][B]).
- ⁷ „[The term ‘program of bilingual education’ means a program of instruction... in which] there is instruction given in, and study of, English and, to the extent necessary to allow a child to achieve competence in the English language, the native language of the children of limited English proficiency” (BEA, 1978, Sec. 703 [a][4][A][i]).
- ⁸ „In order to prevent the segregation of children on the basis of national origin in programs assisted under this title, and in order to broaden the understanding of children about languages and cultural heritages other than their own, a program of bilingual instruction may include the participation of children whose language is English... The objective of the program shall be to assist children of limited English proficiency to improve their English language skills, and the participation of other children in the program must be for the principal purpose of contributing to the achievement of that objective” (BEA, 1978, Sec. 703 [a][4][B]).
- ⁹ „Such programs are not transitional or developmental bilingual education programs, but have specially designed curricula and are appropriate for the particular linguistic and instructional needs of the children enrolled. Such programs shall provide... structured English language instruction and special instructional services which will allow the child to achieve competence in the English language and to meet grade promotion and graduation standards” (BEA, 1984, Sec. 703 [a][5][B][6]).
- ¹⁰ „The term ‘program of transitional bilingual education’ means a program of instruction... which provides... structured English language instruction, and, to the extent necessary to allow a child to achieve competence in the English language, instruction in the child’s native language” (BEA, 1984, Sec. 703 [a][4][A]).
- ¹¹ „The term ‘program of developmental bilingual education’ means a full-time program of instruction... which provides... structured English-language instruction and instruction in a second language. Such programs shall be designed to help children achieve competence in English and a second language, while mastering subject matter skills” (BEA, 1984, Sec. 703 [a][5][A]).
- ¹² „The Congress finds that language-minority Americans speak virtually all world languages plus many that are indigenous to the United States” (BEA, 1994, Sec. 7102 [a][1]).
- ¹³ „as the world becomes increasingly interdependent and as international communication becomes a daily occurrence in government, business, commerce, and family life, multilingual skills constitute an important national resource which deserves protection and development” (BEA, 1994, Sec. 7102 [a][10]).
- ¹⁴ „[The purpose of this part is to develop] bilingual skills and multicultural understanding; [and to develop] the English of [LEP] children and youth and, to the extent possible, the native language

- skills of such children” (BEA, 1994, Sec. 7102 [c][2-3]). „Proficiency in two or more languages should be promoted for all American students” (BEA, 1994, Sec. 7202 [3]).
- ¹⁵ „[The purpose is] to help ensure that children who are limited English proficient, including immigrant children and youth, attain English proficiency, develop high levels of academic attainment in English, and meet the same challenging State academic content and student academic achievement standards as all children are expected to meet” (ELALEAAA, 2002, Sec. 3102 [1]).
- ¹⁶ „to assist State educational agencies and local educational agencies to develop and enhance their capacity to provide high-quality instructional programs designed to prepare limited English proficient children, including immigrant children and youth, to enter all-English instruction settings” (ELALEAAA, 2002, Sec. 3102 [4]).
- ¹⁷ „to provide State educational agencies and local educational agencies with the flexibility to implement language instruction educational programs, based on scientifically based research on teaching limited English proficient children, that the agencies believe to be the most effective for teaching English” (ELALEAAA, 2002, Sec. 3102 [9]).
- ¹⁸ „to hold State educational agencies, local educational agencies, and schools accountable for increases in English proficiency and core academic content knowledge of limited English proficient children by requiring (A) demonstrated improvements in the English proficiency of limited English proficient children each fiscal year” (ELALEAAA, 2002, Sec. 3102 [8]).
- ¹⁹ „An evaluation provided by an eligible entity ... shall be used ... (1) for improvement of programs and activities; (2) to determine the effectiveness of programs ... and (3) in determining whether or not to continue funding for specific programs or activities” (ELALEAAA, 2002, Sec. 3121 [b][1-3]).

IRODALOM

- Akkari, A. (1998). „Bilingual Education: Beyond Linguistic Instrumentalization.” *Bilingual Research Journal*. vol. 22, nr. 2,3&4. Online dokumentum:
<http://brj.asu.edu/v22234/articles/art2.html>
- Bilingual Education Act, Pub. L. No. (90-247), 81 Stat. 783 (1968). Online dokumentum:
<http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/gov/titlevii/1968.pdf>
- Bilingual Education Act, Pub. L. No. (93-380), 88 Stat. 484 (1974). Online dokumentum:
<http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/gov/titlevii/1974.pdf>
- Bilingual Education Act, Pub. L. No. (95-561), 92 Stat. 2268 (1978). Online dokumentum:
<http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/gov/titlevii/1978.pdf>
- Bilingual Education Act, Pub. L. No. (98-511), 98 Stat. 2370 (1984). Online dokumentum:
<http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/gov/titlevii/1984.pdf>
- Bilingual Education Act, Pub. L. No. (100-297), 102 Stat. 279 (1988). Online dokumentum:
<http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/gov/titlevii/1988.pdf>
- Bilingual Education Act, Pub. L. No. (103-382), (1994). Online dokumentum:
<http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/gov/titlevii/tvii.htm>
- Crawford, J. (2000). *At War With Diversity. US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crawford, J. (2002). „Obituary: The Bilingual Education Act 1968-2002.” *Bilingual Education – Legislation*. Online dokumentum:
[tp://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/T7_obit.htm](http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/T7_obit.htm)
- Cummins, J. (1998). „Beyond Adversarial Discourse: Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students.” Online dokumentum:
[tp://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/cummins.htm](http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/cummins.htm)

English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act.

- Pub. L. No. (107-110), (2002). Online dokumentum: <http://www.ed.gov/legislation/ESEA02>
- Fitzgerald, J. (1993) „Views on Bilingualism in the United States: A Selective Historical Review.” *Bilingual Research Journal*. vol.17, nr. 1&2., pp. 35–56.
- Hakuta, K. (2001). „The Education of Language Minority Students.” Online dokumentum: <http://www.stanford.edu/~hakuta/Docs/CivilRightsCommission.htm>
- Hornberger, N. (2002). „Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach.” *Language Policy*. vol. 1, nr. 1, pp. 27–51.
- Krashen, S. (2002). „Evidence suggesting That Public Opinion Is Becoming More Negative: A Discussion of the Reasons, and What We Can Do About It.” Online dokumentum: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/krash11.htm>
- NABE (National Association for Bilingual Education) (1997). „Bilingual Education: Building on What Children Know To Reach High Standards.” Online dokumentum: <http://www.humnet.ucla.edu/humnet/linguistics/people/grads/macswan/NABEbe.htm>
- NCBE (National Clearinghouse for Bilingual Education) (2002). „The Growing Numbers of Limited English Proficient Students.” Online dokumentum: <http://www.ncbe.edu/states/stateposter.pdf>
- Padilla, R. V. (1998). „Title VII ESEA: The Ambivalence of Language Policy in the United States.” *Bilingual Research Journal*. vol. 22, nr. 1. Online dokumentum: <http://brj.asu.edu/v221/intro.html>
- Ricento, T. (1998). „National Language Policy in the United States.” in: Ricento, T. és Burnaby, B. (szerk.). *Language and Politics in the United States and Canada. Myths and Realities*, pp. 85–112. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ, 1998.
- Schmidt, R. (2000). *Language Policy and Identity Politics in the United States*. Temple University Press: Philadelphia.
- Skutnabb-Kangas, T. (1997). „Nyelv, oktatás és a kisebbségek.” in: Csernusné O.K. és Forintos É. (szerk.). *Nyelvi Jogok*, pp. 34–82. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém, 1999.
- Wiese, A. M. – García, E.E. (1998). „The Bilingual Education Act: Language Minority Students and Equal Educational Opportunity.” *Bilingual Research Journal*. vol. 22, nr. 1. Online dokumentum: <http://brj.asu.edu/v221/articles/ar1.html>



Újdonság a Corvina „Kétnyelvű olvasmányok” sorozatában:

MEDGYES PÉTER – MEDGYES RÉKA

Angol viccek – English Jokes

128 old., 950 Ft

Új kiadás

CHARLES & MARY LAMB

Tales from Shakespeare

A Vihar – Rómeó és Júlia – Ahogy tetszik

128 old., 800 Ft

A sorozat még kapható angol kötetei:

William Shakespeare: *Hamlet* (1550 Ft)

Jack London: *Fehér csend* (700 Ft)

E. A. Poe: *A fekete macska* (980 Ft)

R. L. Green: *Robin Hood* (1250 Ft)

H. G. Wells: *Az ellopott test* (1050 Ft)

A sorozat még kapható német kötetei:

Erich Kästner: *Az állatok konferenciája* (800 Ft)

Karl May: *Az indián anya* (880 Ft)

Grimm-mesék (850 Ft)

SÁRDI EDIT

Az olvasási nehézségek oktatási hátteréről

Adalékok az olvasás fogalmához anyanyelv-pedagógiai szempontból

Az utóbbi évtizedek hazai olvasásvizsgálatok eredményei (Kádárné 1985, Monitor '95, Monitor '97) bejósolhatóan azt igazolják, hogy jelentős vétségei vannak a közoktatásunknak az „áldiszlexia” (olvasásgyengeség) és a funkcionális analfabetizmus (olvasás- és írásgyengeség) iskolai újratermelődésében.

A funkcionális analfabetizmus és az olvasásgyengeség mögött alacsony műveltségi állapotot sejtene a kutatók, amelyben problémaként megjelenhet a tanulni nem tudás, a gondolkodás és a beszéd zavara egyaránt.

Az okok nyilván nem egyneműek. Organikus tényezők, a nyelvi környezetbe beleszületett szociokulturális különbségek mellett az anyanyelvi nevelés egészét átfogó nyelvhasználati képességek (mint a beszéd, a beszédértés, az írás, az olvasás stb.) sikertelen fejlesztése, és nem utolsósorban a tanulási folyamatban elkövetett pedagógiai műhibák sorozata is állhat.

1. Adalékok az olvasás fogalmához

Huey szerint „annak teljes elemzése, hogy mit csinálunk, amikor olvasunk, szinte a csúcspontja lenne a pszichológusi teljesítménynek, mert ez az emberi elme egyik legbonyolultabb működésének leírását jelentené” (1908).

Az olvasás a szó legszorosabb értelmében komplex tevékenység. Sokféle aspektusból tanulmányozható. A fogalmát leíró definíciók is attól függően változnak, hogy mely szempontokat preferálnak a kutatók az olvasás meghatározásában. Az olvasást mint vizuális feladatot értelmezik-e, vagy szófelismerési feladatnak, esetleg gondolatfolyamnak, illetve társas eseménynek fogják-e fel azt. Az olvasásról kialakítandó meghatározások tovább nehezednek abból a szempontból is, hogy figyelembe veszik-e, hogy kezdő, haladó, vagy érett olvasó teljesítménye kerül az elemzések középpontjába. Ha a közoktatás rendszerében vizsgáljuk az olvasási tevékenységet, akkor annak minőségét és eredményességét a pedagógiai praxis számos tényezője módosíthatja, befolyásolhatja még.

2. Olvasás a közoktatásban

Nálunk az olvasás folyamatával először a pedagógiai szakmódszertan kezdett foglalkozni. Feladatának a kezdő olvasók tanítását tekintette abból a célból, hogy a dekódolást az olvasás tanulása során a kisiskolás minél pontosabban és gyorsabban elsajátíthassa (A. Jászó1990). Az olvasás tanítása körüli viták is módszertani jellegűek voltak. Arról

szóltak, hogy miként lehet a kisgyermeket a hatékony szöfelismerésre megtanítani és lehetőleg minél rövidebb idő alatt (Gledura 1988).

A szakmai diszkurzusra lehetőséget a 70-es évek liberalizálódásra hajló oktatáspolitikája adott. Ekkor publikálódhattak a központi, egy tankönyví tanterv mellett kinövő, alulról indult innovatív kezdeményezésű olvasástanítási módszerek kutatási beszámolói (Zsolnai 1976). Ugyanekkor vált először publikussá az IEA nemzetközi olvasásvizsgálata kapcsán közoktatásunk olvasástanításának az eredménytelensége is. (Báthory 1979).

Közel tíz évvel később a magyarországi Monitor 1986-os olvasásvizsgálata jelentős előrelépést jelentett abban a tekintetben, hogy az olvasást ne csak készségként vagy kultúrtechnikaként értelmezzék az olvasástanítással foglalkozó szakemberek, hanem képességként kezeljék azt, és kerülhessen be az olvasásfejlesztést elősegítő dokumentumokba (Demeter 1989). A vizsgálat feltételezhető hatására az olvasás az iskolázás egész időtartamára és a tanulás egészében nagyobb szerepet kapott.

3. Az olvasás (mint képesség) megjelenése a hazai tantervekben

A 78-as korrigált magyar nyelv és irodalom tantervben jelent meg először (1987-ben lépett érvénybe) az olvasásnak képességként való értelmezése. Ekkor váltak legitimmé és kerültek be a tanterv korrekciójába az olvasástanítási módszerek is. Az alulról indult innovatív kezdeményezésű eljárásokat az olvasás megtanításának két alapstratégiája köré lehetett csoportosítani: a szóképes vagy globális, illetve a kódorientált vagy a szintetikus alapstratégia köré. Ezekkel a módszerekkel az olvasástanítás kezdeti szakaszát dolgozták ki a kutatók. A fejlesztések jellemzően 1. osztályra szóltak. A részleges és a teljes betűkészlet ismeretén alapuló automatizálható olvasás kis lépésekben történő kimunkálását jelentették. Ez a típusú tudás az olvasásnak a technikai része. Betűtévesztés, betűcsere, betűkihagyás és újrakezdés nélküli olvasni tudás néma és hangos olvasási helyzetben.

A módszerek taneszközökben és tanítási útmutatókban (tanmenetben, kézikönyvben) realizálódtak. Alternatívaként ekkor vált választhatóvá tizenöt évi kutatómunka után a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program (NYIK program) (Zsolnai 1986). Megszűnt a központi irányítás alatt működtetett, elsősorban a végrehajtást ellenőrző szakfelügyeleti rendszer. Felváltotta a szakmai segítséget szolgáló, megyei szervezésű szaktanácsadói hálózat. Az olvasás tanítása a bemenet-szabályozású végrehajtásról áttevődött a pedagógus szakmai és erkölcsi felelősségére épülő kimenet-szabályozású, eredményméréseken alapuló olvasás fejlesztésére.

4. Módszertani tendenciák az olvasás tanításában

4.1. A globális (szóképes) módszer

Taneszközét Ligeti Róbert és Kutiné Sahin-Tóth Katalin adaptálták angolból magyar nyelvre. A tankönyvek megjelenési dátuma 1980., az olvasókönyvé 1981. (*A maci olvas* című tankönyv a szóké- és betűtanulásra, *A maci mesél* az olvasási készség fejlesztésére.) A tankönyvcsaládhoz tanítói segédlet is készült: *Olvasás és írástanulás az 1. osztályban* címen.

A módszer lényege: a szóképek globális felismerésén alapuló olvasástanítás *betűkapcsolás nélkül*. A globális módszer 1. osztályos tankönyvcsaládban realizálódott. Nem bővült ki anyanyelv-tanítási programmá. A 78-as korrigált tanterv választható módszerként vette fel.

4.2. A hangoztató – elemző – összetevő módszer szóképes előprogrammal

Szerzői: Romankovics András, Romankovics Andrásné és Meixner Ildikó. Az 1. osztályos tankönyvei: *Olvasni tanulok*, *Olvasókönyv* és *Feladatlapok*.

A módszer lényege: analitikus-szintetikus olvasástanítás alkalmazása *globális előprogrammal*. A globális metodikával tanított szóanyag mindössze az olvasási kedvet, az azonnali olvasásméniyt szándékozta biztosítani az olvasástanulást előkészítő időszakban a taneszköz szintjén. 1978-tól vezették be a módszert a tankönyvcsaláddal együtt, s így lett része a korrigált tantervnek is. Azóta átdolgozásra került, de nem lett belőle anyanyelv-tanítási program. Jelenleg harmadik osztályig mint tankönyvcsalád-alternatíva szerepel.

4.3. Az intenzív – kombinált olvasástanítási módszer

Kidolgozója Lovásznő Czagányi Gabriella. (Jelenleg Lovász Gabriella néven publikál.) Az első osztályos tankönyvei a *Betűvásár* című ábécéskönyv, valamint a *Gyermekvilág* című olvasókönyv.

Módszerének lényege: hangoztatással egybekötött *szintetikus eljárás*, *betűcsoportoként* történő gyors ütemű *betűtanítással*. Az olvasástanítási módszer 1987-től mint alternatíva választható lett. Azóta anyanyelv-tanítási programmá bővítette a módszer kidolgozója szerzőtársával Adamikné Jászó Annával együtt. Eddig negyedik osztályig készült el.

4.4. Heurisztikus programozású olvasástanítás

Tolnai Gyulánő a háború előtt sikeresen alkalmazott módszereket „lefölözve” alkotta meg a *szintetikus metodikán* alapuló olvasástanítási eljárását. Heurisztikus programozású olvasástanításnak nevezte el. Kidolgozta negyedik osztályig anyanyelv-tanítási programmá is. 1990-től választható alsó tagozaton.

4.5. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program (NYIK)

1985 szeptemberétől hazánk neveléstörténetében első alternatív tantervi lehetőséget jelentett a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program (NYIK) bevezetése az általános iskolába. Kidolgozója Zsolnai József és kutatócsoportja. Számos újítást hozott a pedagógiai praxisba. Bevezetett oktatás-módszertani lépéssorokat. Kifejlesztette a központi tantervtől eltérően a saját tantervét, a tantervi tevékenységek teljességét lefedő taneszközrendszerét és a tanítási segédleteit. Több iskolatípusban is tanítható a program. A kidolgozása jelenleg a gimnáziumnál tart.

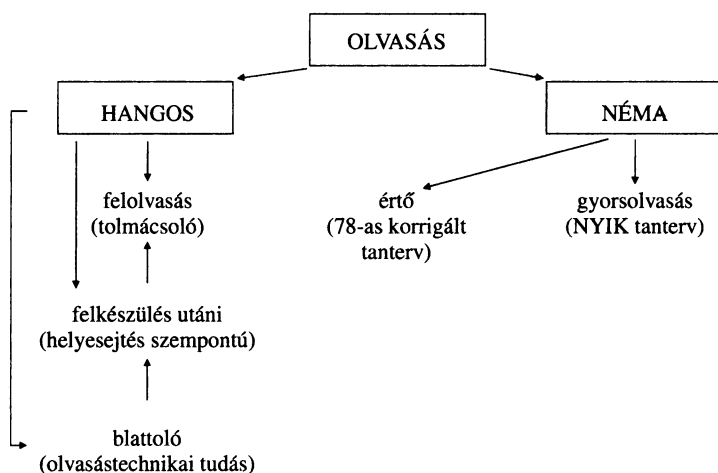
Az olvasástanítási metodikáját tekintve a szintetikus és a *globális* eljárást *párhuzamosan* alkalmazza a tanulók képességeihez igazítva. A program biztosítja az olvasástanítás kezdeti szakaszára a teljes betűkészlet megtanításáig mindkét metodika taneszközét. A pedagógusra bízta annak eldöntését, hogy melyik tanulónak (tanulócsoportnak) milyen metodikával érdemes az olvasást megtanítani.

Az olvasást mint dekódolásos tevékenységet úgy tekinti a program, mint a lehető legrövidebb idő alatt elsajátítandó információszerzési lehetőség. Ebből a szempontból azonosságot mutat a jelenlegi olvasástanítási koncepciók zömével. (Ligeti Róbert, Lovász Gabriella, Romankovics András olvasástanítási eljárásaival).

A lényegi különbség az olvasástanítási stratégiáknak a NYIK program javára abban van, hogy a NYIK-tantervben az olvasás *funkció szerint* jelenik meg. Kommunikációs képességnek fogja fel az olvasást, elkülöníti néma és hangos olvasásra, tevékenységben fogalmazza meg, valamint felbontja műveletekre is. A tantervben az olvasás műveleteit kommunikációs szempontból taxonomikus rendszerbe foglalva írja le. Ezáltal az olvasás működése válik láthatóvá. Azaz megszámlálható lesz, be lehet sorolni aláfölrendeltségi viszonyba, többletinformáció végett nemfogalommal jellemezhető. Így a tantervbe felvett olvasási tevékenység (akár az egyes művelet is) tanítási segédlethez rendelhető. Sőt az is kimutatható, hogy az olvasásra szánt taneszköz (szöveg, feladat-típus stb.) alkalmas-e a kiválasztott olvasási tevékenység végzésére.

5. Az olvasás kommunikációs szempontú megközelítése

Az alábbi ábra szemlélteti az olvasás kommunikációs szempontú felosztását, összetettségét és egymásba épülését a 78-as korrigált tanterv és a NYIK program tantervének összevetésében.



1. ábra Az olvasás kommunikációs szempontú felosztása (78-as korrigált tanterv, NYIK tanterv összevetésében)

Az ábráról leolvasható, hogy kétféle minősége az olvasásnak a hangos olvasás és a néma olvasás. Nem épülnek egymásba, nem feltételi képességei egymásnak, nem „moshatók” össze. Két külön tevékenységkategória. Mind a néma, mind a hangos olvasás több tevékenységfajtából áll. A hangos olvasásnak a legfejlettebb és egyben a legösszetettebb fajtája a felolvasás. Ennek a felolvasásnak feltételeként (kifejlesztett képességeként) szolgál a másik két hangos olvasási minőség: a helyesejtés szempontú

és a „blattoló” (azaz a felkészülés nélküli olvasástechnikai tudást mutató) olvasás. Mindhárom fajtáját a hangos olvasásnak, mivel tevékenységek (tevékenységcsoportok), tovább bonthatjuk műveletekre. Nézzük, milyen jellemzők alapján.

5.1. A hangos olvasás technikája – blattoló olvasás

Betűcsere, betűtévésztés, újratekés nélküli, folyamatos hangos olvasást jelent. Az olvasó célja a pontos és folyamatos olvasásra törekvés. Nagy hagyománya van az iskolai oktatásban. A Ketettanterv (2000) megjelenése előtt a hangos olvasás fejlesztése alatt kizárólag a hangos olvasás technikájának a fejlesztését értették a központi tantervben.

5.2. Helyesejtés szempntú hangos olvasás – felkészülés utáni hangos olvasás

A helyes kiejtésnek (kiejtési normáknak) kell elsődlegesen érvényesülnie a hangos olvasás alkalmával. (Például az időtartamnak, a hangsúllynak, a hanglejtésnek, a szünetnek stb. az olvasás közben.) Az olvasó azzal a céllal olvas, hogy „akusztikailag jól hasson” a szöveg, azaz ne legyen értelemzavaró. Az olvasástechnika fejlesztése mellett külön kialakítandó képesség. Feltételez egy fejlettebb (folyamatos) olvasástechnikai tudást. Legkorábban második osztályban lehet csak elindítani. A fejlesztéséhez helyesejtési normákat betartani segítő „technikai fogások” átadására, illetve erre a célra kifejlesztett taneszközre van szükség. Például a hangsúlyokra, az időtartamok betartására figyelmeztető jelekkel ellátott szövegek mintakövetéssel történő olvasását segítő taneszközre. (Csizmazia 1979.)

5.3. Felolvasás – tolmácsoló, interpretáló olvasás

A felolvasás a legfejlettebb fajtája a közoktatásban tanított hangos olvasásnak. Tolmácsoló, a szöveg gondolatait közvetíteni tudó, kommunikációt (hallgatóságot is) tételező olvasás.

Előzetesen fel kell rá készülni, és elemezni szükséges a szöveget a felolvasás szempontjából. (Például a fontosabb gondolatok olvasásakor élni kell a kiemelés eszközeivel: a hangsúllyal, a hangfekvéssel, a tempóváltással, esetleg a szünettartással.) Mindkét tanterv felveszi a felolvasást mint olvasásfajtát, de csak harmadik osztálytól indítják el, miután kellően biztosított a tanulók képességében a folyamatos olvasástechnikai tudás, és várhatóan kifejlesztett már a helyesejtési normákhoz igazodó beszédmozgásuk és a beszédhallásuk.

5.4. Néma olvasás

A néma olvasás is két részre van osztva az ábrán. Az értő olvasásra (a 78-as korrigált tanterv szerinti megnevezésben) és a NYIK-tantervben található gyorsolvasásra. Láttható, hogy nincs közöttük kapcsolat. Nem épül egymásra a két olvasásfajta. Természetesen mindkettő néma értő olvasás. Céljuk az író (azaz az 1. személy) által megszerkesztett szöveg üzenetének a megfejtése, és egyben technika a benne levő információk feldolgozni tudására. A NYIK-tantervben szereplő gyorsolvasás csak részben mutat azonosságot a mai iskolai gyakorlatban levő néma értő olvasással.

5.5. Gyorsolvasás (a NYIK programban)

Módszeregyüttes a néma olvasás elsajátításához. Tanulási technika, eszköztudás a „tanulni tudáshoz”, a gyors információszerzéshez. Elsősorban az ismeretterjesztő leíró szövegek, valamint a közlő műfajú publicisztikai szövegek olvasása közben alkalmazható technika.

Szokáseggyüttes. Több tevékenységből áll. A tevékenységek többségében feladatki-választóak. Például adatkeresés, témamegállapítás vagy lényegkiemelés stb.

Egyik csoportjuk a megfigyelésen alapuló rövid memóriát és az adottsághoz kötött alapképességeket fejleszti (ilyen tevékenység a látószögnövelés, a jelkeresés, a hibakeresés stb.), amelyek feltételként működnek a tanulási stratégiák elsajátításában.

A másik tevékenységcsoportban leíró és publicisztikai szövegek segítségével olvasói szokások és képességek kerülnek fejlesztésre 2. és főleg 3. osztálytól *A néma olvasás tanítása* címen. A néma olvasást (a tanulni tanulást) elősegítő tevékenységek közül néhány: a szövegáttekintés, a témamegállapítás, cím, ábra, ábraalírás alapján, adatkeresés, lényegkiemelés stb.

Összegzősképpen elmondható, hogy az olvasás az egyik legösszetettebb képességegyüttesünk. Sok és sokfajta részképességet (zömében nyelvhasználati részképességet) foglal magába. Az olvasás közben a különböző írott nyelvi egységeket dekódoljuk. A beszédhangokat jelölő betűket (betűsorokat) beszédhangsorokká alakítjuk át, és ha sikeres a dekódolás, valamint nincs organikus hiba a feldolgozási folyamatban a jelentésüket értjük meg. Néma olvasás alkalmával – ha kommunikációs szempontból nézzük az olvasás tevékenységét – akkor mint olvasó (azaz a 2. személy) az író (azaz az 1. személy) által megszerkesztett üzenetet fejtjük meg. Hangos olvasáskor, mint olvasó ember – ha van hallgatónk – az 1. személy szerepét gyakoroljuk. Abban az esetben, ha nem sajátunk a szöveg, akkor a szöveget író és a szöveget befogadó közé mint közvetítő (interpretáló személyként) lépünk be az olvasás folyamatába.

A fentebb leírt, de nem teljes fogalom meghatározás az olvasásnak több fajtáját és több minőségét sejteti. Ilyen minősége az olvasásnak az olvasástechnikai tudás, a szöveget értő néma olvasás vagy a szöveget közvetíteni tudó hangos olvasás. Ezek az olvasásminőségek nem moshatók össze, de egymásba épülve feltételi részképességként vagy kiegészítő tevékenységként segíthetik egy magasabb olvasásminőség (képességegyüttes) kialakulását. Nem véletlen, hogy az olvasás – mint képességegyüttes – talán a legtöbbet emlegetett és vitatott tudásfajta.

IRODALOM

- A. Jászó Anna (szerk.): *A magyar olvasástanítás története*. Tankönyvkiadó: Budapest, 1990. 343 p. *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. I. Korrigált kiadás. Magyar nyelv és irodalom. 1–4. osztály. OPI: Budapest, pp. 11–88. (1987).
- Bánréti Zoltán: „Mit jelent az oktatási programok tartalmi fejlesztése”. in: *Iskolakultúra*. vol. 5. nr. 6–7, pp. 79–85 (1995).
- Báthory Zoltán: „Az IEA vizsgálat terve, módszere és lebonyolítása”. in: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. 1975–76. Budapest, pp. 48–152. (1979).
- Cs. Czachesz Erzsébet: *Olvasás és pedagógia*. MOZAIK Oktatási Stúdió: Szeged, 1998. 159 p.

- Csizmazia Sándor: *Hangosított transzparensorozat a helyesejtési normákhoz igazodó vers- és prózamondás tanulásához*. NYIK taneszköz. OOK Veszprém, 1979.
- Demeter Katalin: „Az olvasási képesség fejlődési iránya és színvonala”. in: *Pedagógiai Szemle*, nr. 12. (1989).
- Gledura Lajos: „Rendet az olvasástanításban!” in: *Köznevelés*, nr. 29. (1988).
- Horváth Zsuzsanna: „Szövegek és olvasók - Helyzetkép a tanulók szövegértéséről.” in: MONITOR'95. A tanulók tudásának felmérése. Országos Közoktatási Intézet: Budapest, pp. 105–201. (1997).
- Huey, E. B.: *The psychology and pedagogy of reading*. New York, Macmillan (Republished: Cambridge, Mass.: The MIT Press.) (1908/1968).
- Kádárné Fülöp Judit: *Olvasás és kommunikáció*. OPI. Budapest, 1985. 170 p.
- Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Osiris: Budapest, 2000. 350 p.
- Nemzeti Alaptanterv. „Anyanyelv és irodalom.”* Korona Kiadó: Budapest, 1995. 41 p.
- Vári Péter – Andor Csaba – Bánfi Ilona: „Jelentés a Monitor'97 felméréséről”. in: *Új Pedagógiai Szemle*. nr. 1, pp. 82–105. (1998).
- Zsolnai József: *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban*. Tankönyvkiadó: Budapest, 1986. 199 p.
- Zsolnai József: *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1996. 99–100. p.
- Zsolnai József (szerk.): *Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján. (1971–1975)* Kaposvár, 1976. 254 p.

Angol nyelvkönyvek a Corvina kiadótól

KÁROLY KRISZTINA ÉS SZENTESI TÍMEA

Angol szókincskönyv érettségizőknek és nyelvvizsgálóknak

148 oldal, 1300 Ft

MAGYARICS PÉTER

Középiskolai angol nyelvtan

224 oldal, 1450 Ft

BUDAI LÁSZLÓ

Angolul – hiba nélkül

Előzzük meg, vagy javítsuk ki angol nyelvi hibáinkat!

288 oldal, 2300 Ft

MAGYARICS PÉTER

Állami nyelvvizsga – angol

116 old., 950 Ft.



Óvodáskorú gyermekek szüleinek írásbeliséghez kapcsolódó attitűdjei

Bevezető

A tanulmány alapjául szolgáló attitűdvizsgálat csupán egyik összetevője annak a kutatásnak, amely több szempontból próbálja megközelíteni a kisgyermekkori „írás–olvasás esemény” elemeit, annak jellegzetességeit, ahogy a kisgyermek az iskoláskort megelőzően, még a direkt, formalizált írás–olvasás tanulásának megkezdése előtt *spontán* módon kapcsolatba kerül az írásbeliséggel.

Már az óvodáskorú gyermek is érzékeli környezetének (elsősorban szüleinek, nagyszüleinek, testvéreinek) viszonyulását az írásbeliséghez, s ez természetesen erősíti vagy csökkenti benne az írás–olvasás alapos elsajátításához szükséges motivációt, befolyásolhatja (de nem határozza meg kizárólagosan) későbbi olvasási szokásait.

Az egyén írásbeliségről alkotott véleményét, az olvasási és írástevékenységének minőségét és mennyiségét összefüggésbe lehet hozni a szociológiai kutatásokból ismert mutatókkal. Ugyanakkor a társadalom egészét vizsgálva is rá lehet mutatni azokra a tényezőkre, amelyek megváltoztatják az íráshasználat színtereit, az írásbeliség bővülésének vagy csökkenésének az irányába mutatnak.

Történeti áttekintés

Az emberiség eddigi történetében négy nagy kommunikációs váltás volt. Az első nagy változás a tagolt hangos beszéd kialakulása volt, amit az írás megszületése követett, majd a könyvnyomtatás elterjedése. A negyedik – valószínűleg nem utolsó – váltás az elektronikus közleménytovábbítás megannyi formájának létrejötté volt – a telefontól a rádióig és a televízióig át az Internetig. Napjainkban az elektronikus kommunikáció nagyrészt nyelvi alapú, bár régi–új elemként megjelenik a kép is. A markáns választóvonal *elvileg* a hangzó beszéd és az írás közé húzható, hiszen az írás megjelenéséhez az ember bizonyos intellektuális, társadalmi és nyelvi fejlettsége kellett, *gyakorlatilag* azonban a minőségi változást az írás hatókörét többszörösen kiterjesztő nyomtatás jelenti (Benczik, 2001:20, 55). Csakhogy a kommunikáció egyik új technikája sem iktatta ki vagy tette feleslegessé bármely korábbi formát (Honffy, 2000:107). A hangsúly inkább a megváltozott funkciókon, eltérő szerepeken, az átalakulóban lévő viszonyulásokon van. A rómaiak – s általában az ókoriak – számára például az írás presztízse soha nem érte el a hangzó beszédét: az írást pusztán hangrögzítésnek tekintették (Benczik idézi Corbier-t, 2001:112). A középkorra megváltozott a helyzet: az írás mindenekelőtt tekintéllyé, intézménnyé vált (Benczik idézi Zumthort, 2001:112). A középkorban visszaszorult az íráshasználat az ókorhoz képest, az írás kivételesebb jelenséggé vált.

Csak a nyomtatás feltalálása után rajzolódhatott ki az általános írni–olvasni tudás mint lehetséges cél (Benczik idézi Ongot, 2001:97). A XVI–XVIII. századi Nyugat-Európában jelentősen gyarapodott az írni–olvasni tudók száma, növekedett a nyomtatott szövegek mennyisége és az írás tekintélye is. Ezek után bekövetkezett az írásbeliség, a könyvkultúra elleni reakció, amelynek Rousseau mellett a legjelentősebb alakja Herder (Benczik hivatkozik Nyírre, 2001:184). A romantika oralitáskultuszának idején megszületett modern nyelvtudomány a nyelvet a beszéddel azonosítja (Benczik idézi Scholes-Willist, 2001:113). Saussure kifejezetten kesereg az írás tekintélye miatt. Ami tény, hogy a szóbeliség az írásbeliség térhódítása idején is megőrizte vezető pozícióját bizonyos területeken, mindenekelőtt a mindennapi életben, a közvetlen emberi kommunikáció színterein. Napjainkban az ún. „másodlagos szóbeliség” időszakát éljük, amely technikai kellékeivel (telefon, rádió, televízió, videó) nagy valószínűséggel nem felváltja az írás kultúráját, hanem kiegészíti, teljesebbé teszi azt.

Az írásbeliség presztízsének megítélése

Elteltekintve most az alapvetően oralitásra épülő kultúráktól, ahol az írásbeliség jóformán teljesen hiányzik (a világon beszélt több ezer nyelv közül mindössze két-háromszáznak van írásbelisége) vagy pedig azoktól, ahol az írásbeliség nem vált sem domináló kommunikációs eszközzé, sem pedig a magas kultúra hordozójává, az ún. fejlett ipari országokban is eltérőek a vélemények a szóbeliség és írásbeliség fejlődési irányát tekintve.

Heath szerint (Heath, évszám nélkül) az írásbeliség már az Egyesült Államokban sem rendelkezik azokkal a hagyományos szerepekkel, amelyek korábban természetes módon kapcsolódtak hozzá (pl. információszerzés). Egy felmérés szerint a munkaadók alkalmazottaikkal szemben támasztott elvárásai sem az iskolában elsajátított literációra irányulnak, sokkal inkább egy integrált nyelvi, matematikai, problémamegoldó készségre. Lakoff a szóbeliség új térhódításáról ír, amely – elsősorban a fiatalabb generáció révén – az ideális emberi kommunikációban felváltja az írásbeliségre épülő modellt. Lakoff elutasítja azt az értékrendet, amely az írásbeliséget a magas kultúrával azonosítja, és ezáltal a szóbeliség fölé emeli (Lakoff, évszám nélkül).

Más vélekedés szerint (Goody, évszám nélkül) továbbra is tendenciózusan érvényesül az írásbeliség szerepének túlértékelése, amely az igazán érvényes tudást egyedül a könyvekből eredezteti, és figyelmen kívül hagyja pl. az idősebb generáció tudásátadó szerepét vagy a közvetlen természeti tapasztalás fontosságát.

Az íráshasználat színtereinek változásai

Az elmúlt néhány évtizedben az íráshasználat színtereit tekintve két ellenkező irányú folyamat zajlott le (vö. Benczik, 2001:207–220): az írásbeliség bővülése, valamint visszaszorulása. Az előbbi okait elsősorban a magasabb továbbtanulási arányban, valamint a munkatevékenység változásaiban kereshetjük, amelynek során egyértelmű hangsúlyeltolódás volt megfigyelhető a kommunikációigényesebb szolgáltató szektor felé, miközben a másik két szektor (ipar és mezőgazdaság) is magasabb literációs kompetenciát követelt meg a dolgozóktól. Így teremtődött meg egy társadalmi érték, amely presztízst adott az olvasásban–írásban való jártasságnak, amely kiterjedt a magánjellegű kapcsolatokra és szórakozásra is (levélírás, mint a kapcsolattartás eszköze, könyvolvasás, mint szórakozási forma). Ez a folyamat alapkövetelménnyé tette az

írni-olvasni tudást, vagyis segített szinte teljesen felszámolni az analfabétizmust. Csakhogy a követelmény sok helyen megmaradt a minimális szinten, gyarapítva a funkcionális analfabéták számát. Terestyéni Tamás felméréséből tudjuk (Terestyéni 1987, 1996), hogy a növekvő adminisztrációs kényszer ellenére az olvasás- és íráshasználat nemcsak a magánszférában, de a munkavégzés közben is stagnál, illetve csökken. Az írásbeliség visszaszorulásának okai között természetesen előkelő helyet foglal el a technológiai fejlődés által kiváltott kommunikációs forradalom, vagyis a már korábban említett másodlagos szóbeliségre jellemző technikai eszközök megjelenése. A telefon felváltotta a levélírást, a televízió, videó pedig a könyvolvasást. A szóbeliség újbóli térhódítását ellensúlyozandó, kommunikációs és információszerező kultúránk része lett az SMS és az internetezés. Csakhogy az utóbbi Magyarországon még egyáltalán nem mondható széles körben elterjedt, általános tevékenységnek, az SMS-küldés pedig – a látszat ellenére – sokkal inkább a szóbeli közlés szabályainak felel meg.

Vannak, akik úgy gondolják, hogy a funkcionális illiteráció kialakulásának elsődleges oka a közoktatás „társadalmi és működési zavara”, valamint a Gutenberg-galaxissal szemben ható új kommunikációs technológiák terjedése (Csoma-Lada, 1997: 170). Benczik Vilmos – anélkül, hogy megkérdőjelezné az előbbi állítás jogosságát – fő tényezőként az írás és olvasás elsajátítására, illetve a tevékenység gyakorlására sarkalló motiváció kérdését említi, vagyis hogy az egyén gyakorlati tapasztalatai alapján mennyire látja igazolva az iskola által sugallt tézist, mely szerint írás- és olvasástudás nélkül nem lehet élni, illetve boldogulni (Benczik, 2001:211). Az embert életútja során sok olyan hatás éri, amely az előbbi állítást alátámasztja, vagy éppen megkérdőjelezi, az elsődleges viszonyulási mintákat azonban nagy valószínűséggel otthon kapja, vagyis a szülők írásbeliséggel szembeni attitűdjét a kisgyerek is érzékeli.

Írás-olvasás esemény otthon

A „Gutenberg-galaxis”, a betűk kizárólagos világa Magyarországon is elmúlóban van, egyrészt a televíziózás, másrészt egyéb bonyolult társadalmi, gazdasági és kulturális okok miatt. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy az írás-olvasás elsajátítása továbbra is határkőnek számít az iskolai ismeretszerzés szempontjából. Magyarországon a direkt olvasás- és írástanítás az esetek többségében az iskola első osztályában, hatéves kor körül kezdődik. Ugyanakkor senki nem lepődik meg azon, ha a gyerekek egy része már tud írni-olvasni az iskolába kerülés pillanatában, vagy legalábbis van némi fogalma az írott nyelvről. A szakirodalom „írás-olvasás eseménynek” nevez minden olyan alkalmat, amelyben az írott vagy olvasott betű használata szerves része a partnerek (jelen esetben a felnőtt és gyerek) közötti együttműködésnek. Írás-olvasás eseménynek tekinthető a képeskönyv-nézegetés, mesélés, beszélgetés a könyvek tartalmáról, a tevékenységek során megszerzett technikai tudás. A pedagógusok beszámolóí szerint a gyermekek meglehetősen heterogén előismerettel rendelkeznek az írásbeliséggel kapcsolatos tudás tekintetében. Ezek a különbségek elsősorban a családi szocializációs eltérésekre vezethetők vissza, ugyanis oktatás- és olvasásszociológiai, valamint antropológiai tanulmányok rámutattak, hogy a nyelvi szocializáció folyamatának részei és eredményei nemcsak a (szocio)kulturálisan meghatározott nyelvhasználati módok, de az írott nyelvvvel szembeni attitűdök is.

Szülők körében végzett attitűdvizsgálat

Kismintás, kvázi-reprezentatív kérdőíves felmérésünk célkitűzése az volt, hogy irányadó képet kapjunk az óvodáskorú gyermekek szüleinek írásbeliségre vonatkozó attitűdjéről. A kérdőívet négy óvodában töltöttük ki (egy kecskeméti gyakorló intézményben, egy szintén kecskeméti, nagyrészt hátrányos helyzetű roma gyerekeket fogadó óvodában, egy győri lakótelepi, valamint egy Pest megyei falusi óvodában.) A felmérésben részt vevő kis populáció (összesen 68 család) válaszainak elemzése általánosításokat nem tesz lehetővé, viszont segít előkészíteni egy nagyobb létszámú, reprezentatív kutatást, azonkívül lehetővé teszi konkrét hipotézisek megfogalmazását. Előfeltevésünk az volt, hogy a gyakorlatban tapasztalható literációs (olvasási–írási szokásban jellemző) különbségek ellenére napjainkban, vagyis a másodlagos szóbeliség és a jelentős mértékben technikai eszközökre épülő kommunikáció idején, a szülők iskolai végzettsége nem határozza meg egyértelműen az írásbeliséghez kapcsolódó akár pozitív, akár negatív attitűdöt.

Az írásbeliséghez kapcsolódó attitűdök

A felmérés során használt kérdőívünk (lásd a mellékletben) egyik része az írásbeliséghez kapcsolódó attitűdöket mérte, pontosabban az írásbeliségnek tulajdonított szerepet az iskolai előrehaladásban és az életben való boldogulásban. Néhány kérdés a direkt írás- és olvasástanítást megelőző, az írásbeliséggel spontán módon történő ismerkedés fontosságára kérdezett rá. A véletlenszerű sorrendben megadott állításokat két kategóriába sorolhatjuk aszerint, hogy egyértelműen pozitív vagy inkább semleges, illetve negatív attitűdöt feltételeznek az írásbeliségre vonatkozóan.

1. számú táblázat: Pozitív attitűdöt feltételező állítások

| | Egyetért | Nem ért egyet | Nem tudja | Összesen |
|---|----------|---------------|-----------|----------|
| Az írás és olvasás alapos elsajátítása alapvető a jó tanulmányi eredmény eléréshez. | 94% | 3% | 3% | 100% |
| Az iskolában előnybe kerül az írás–olvasás-tanulás során az, aki már korábban kapcsolatba került a könyvek világával. | 80% | 13% | 7% | 100% |
| Az írás és olvasás alapos elsajátítása feltétlenül szükséges az életben való boldoguláshoz. | 91% | 6% | 3% | 100% |
| A műveltség alapvetően olvasottságot jelent, tudásunk, ismereteink nagy részét a könyvekből szerezük meg. | 79% | 18% | 3% | 100% |

Az első megállapítás szerint az iskolai sikeresség jelentős mértékben függ az olvasás és írás elsajátításának sikerességétől. Az állítás magas arányú elfogadása azt a hétköznapi gyakorlatot látszik igazolni, mely szerint az írás–olvasás elsajátítása után iskolai tudásunk legnagyobb részét a könyvekből, az írásbeliség révén szerezzük meg. Elméletorientált, tananyagközpontú és tankönyv-centrikus oktatásunk eleve predesztinálja ezt az állásfoglalást. Ebben az értelemben a tudás egy külső, személytelen forrásból származik (ez a könyv), az elsajátítás pedig egy olyan „dekontextualizált” intézményben megy végbe, mint amilyen az iskola (Goody, évszám nélkül:213). A nemleges

választ adó, valamint bizonytalan szülők szakmunkás végzettséggel rendelkeznek, akik valószínűleg jelentős sikereket értek el szakmájukban.

A következő állítás a formalizált olvasás–írás tanulást megelőző időszak, az írás–olvasás esemény fontosságát hangsúlyozza az iskolai előrehaladás szempontjából. A válaszokban még mindig nagy az összhang, de korántsem akkora, mint az előbbi állítás esetében. Ebben valószínűleg szerepet játszik az írásbeliség elsajátításának az a definíciója, amely kizárólagosan az intézményes oktatáshoz kapcsolódik.

A harmadik állítás az első folytatása, csak a sikeresség olvasástól, írástól való függetlenítése nem az iskolára, hanem a felnőttek életben való boldogulására vonatkozik. Logikusan azt az eredményt vártuk volna, hogy a nemleges választ adók ugyanazok, akik egy korábbi kérdésben az iskolai sikerességre vonatkozóan negligálták az írás–olvasás készségének szerepét. Ehhez képest közép-, illetve felsőfokú végzettségű szülőktől kaptunk nemleges választ. Ennek oka lehet egyrészt az egyetemet/főiskolát végzett vállalkozó szülőknek az a tapasztalata, hogy a szakmai sikeresség (anyagi jólét) nem feltétlenül függ sem a korábbi tanulmányoktól, sem az írás–olvasás tudás szintjétől. A meglepő válasz másik oka az „értelmiségi sértettség” lehet, amikor az alulfizetett értelmiségi állásokat betöltők igazságtalannak érzik az alacsonyabb iskolai végzettségűek sikerességét, jobb anyagi megbecsülését.

A negyedik állítás – saját bevallásuk szerint – több szülőt gondolkodóba ejtett. A válaszok megoszlása szerint még mindig erősen tartja magát az a nézet, mely szerint a műveltség, kultúráltság alapvető fokmérője az olvasottság (a könyvek száma mint státuszszimbólum), de mellette már megjelenik a XXI. század emberének eltérő véleménye a korszerű műveltség tartalmáról. A nemleges választ adók között pontosan fele-fele arányban jelentek meg a szakmunkás, valamint felsőfokú végzettségű szülők. Ez ráirányítja a figyelmet a korszerű műveltség megváltozott tartalmára, ami éppúgy magába foglalja a gyakorlati tudást, mint az egyéb forrásokból megszerezhető ismereteket.

2. számú táblázat: Negatív attitűdöt feltételező állítások

| | Egyetért | Nem ért egyet | Nem tudja | Össz. |
|---|----------|---------------|-----------|-------|
| Az iskolába kerülés előtt felesleges a gyermeknek könyvet ajándékozni, hiszen ekkor még nem tud olvasni, azt sem tudja, mire való a könyv. | 3% | 96% | 1% | 100% |
| Iskolába kerülés előtt a gyermek alapvető tevékenysége a játék, korai találkozással az írásbeliséggel feleslegesen terheli, károsíthatja személyiségfejlődését. | 19% | 66% | 15% | 100% |
| Ha valaki értelmes, logikája és memóriája segítségével akkor is jó eredményeket érhet el az iskolában, ha nem tud folyékonyan olvasni, írni. | 22% | 71% | 7% | 100% |
| Ahhoz, hogy valaki sikereket érjen el az életben, nem kell feltétlenül jól olvasnia, írnia. | 32% | 62% | 6% | 100% |
| A mai világban a korszerű ismeretekhez elsősorban nem a könyvek révén jutunk hozzá. | 35% | 46% | 19% | 100% |

Az írásbeliség értékére, szerepére vonatkozó semleges, valamint negatív megállapítások kontrollként is szolgáltak. Az első vélemény a mesekönyvek iskoláskor előtti feleslegességére utal. 3 % egyetértett, egy szülő pedig bizonytalan volt az állítás minősítésekor, ők szakmunkásképzőt, illetve nyolc általánost végeztek. Érdekes módon ők nem azonosak azokkal a szülőkkel, akik egyáltalán nem ajándékoznak gyermeküknek mesekönyvet, korábban nem vásároltak leporellót, így általában hiányzik a gyermekkönyv a család könyvtárából. Ebben az esetben a gyakorlat és az elvi sík elválik egymástól.

A következő állítás megosztott értékelése egyértelműen visszavezethető egy napjainkban is jellemző tévhitre, félreértelmezésre. Még sok szülő és pedagógus emlékeztében élénken él az az időszak, amikor az óvodák – az iskolásító tendenciák miatt – átvették az iskola szerepét, és már az óvodában elkezdték az írás–olvasás tanítását. Amikor azonban „bontakozó írásbeliség”-ről beszélünk, ezen nem a direkt olvasás és írás korai tanítását értjük, hanem a szocializáció folyamatának azt az elemét, amikor a kisgyerek spontán módon találkozik az írásbeliséggel. Ez a téves értelmezés lehet az oka annak, hogy azoknak a szülőknek, akik egyébként magától értetődő természetességgel biztosítják a gyermek számára a könyves kultúrát, az írásbeliség fogalma más asszociációkat juttat eszükbe. Az állítással egyetértők közel fele értelmiségi szülő, akik az írásbeli kultúra fontosságának elismerése mellett féltik gyermekeiket a korai és túlzott terheléstől.

A következő két állítás a pozitív attitűdnél szereplő első és harmadik megállapítás pontos negatívja. Míg ott a nagyarányú elfogadás értelmében szinte teljes volt az összhang az írás–olvasás szerepének hangsúlyozásában mind az iskolai, mind a későbbi élet terén, ugyanazon aspektus más megfogalmazása erősen megosztja a szülői véleményeket. A válaszadók 22 %-a gondolja úgy, hogy a jó kognitív képességek, a memória, a logika kompenzálhatják az írás–olvasási készség gyengeségeit (7% bizonytalan), és 32 % vélekedik úgy, hogy a felnőttek sikeressége nem feltételezi az alapos írni–olvasni tudást. A válaszadók között hasonló arányban képviseltették magukat az iskolázott és iskolázatlan szülők. Csak emlékeztetőül: az állítás másféle megfogalmazásánál mindössze 3 % kérdőjelezte meg az írás–olvasás alapvető iskolai szerepét, és csak 6 % hitt az életben való boldogulás sikerességében úgy, hogy az nem feltételezi az írásbeli készségek alapos elsajátítását. A válaszok alapján iskolázottságtól függetlenül természetes az írásbeliséghez való pozitív viszonyulás, az írás–olvasás készségének alapos elsajátítása mint a sikeresség fokmérője azonban korántsem általános. Vagyis a szülők jelentős hányada szerint *lehet* élni írás–olvasás tevékenység nélkül. Ezt a véleményt támasztják alá Terestyéni Tamás korábban említett vizsgálatainak adatai, melyek szerint a lakosság több mint felének a munkája során soha nem kell sem írnia, sem olvasnia, sőt a magánjellegű kommunikációban is kiválthatják az írást a modern technikai eszközök. Vagyis az emberek egy részének a mindennapok során nincs szüksége a funkcionális literáció képességére. Ezt a jelenséget már a kisgyerek is érzékeli, s ez csökkentheti benne az írás–olvasás mély elsajátításához szükséges motivációt. A literáció valódi szükségessége csak a hivatásbeli és társadalmi promóció kapcsán, illetve olyan krízishelyzetekben, például a munkahely elvesztése esetén merül fel (Benczik, 2001:211).

A legnagyobb megosztottság annál az állításnál figyelhető meg, ahol az információk legfőbb forrására kérdeztünk rá. A korszerű műveltség tartalomra vonatkozó kérdésnél

már bebizonyosodott, hogy iskolázottságtól függetlenül megszűnt a könyvek hegemoniája, az információszerzés pedig még kevésbé kapcsolódik kizárólag a könyvekhez. A sajtó, a médiumok, a gyakorlati tapasztalatok legalább olyan fontos, ha nem fontosabb forrásnak bizonyultak. Számottevő ismeretanyag, illetve általános tájékozottság érhető el írás-olvasás nélkül is, elsősorban a televízió révén.

3. számú táblázat

| | Figyelman kívül kell hagyni | Nem szabad figyelmen kívül hagyni | Nem tudja | Össz. |
|--|-----------------------------|-----------------------------------|-----------|-------|
| A legtöbb kisgyerek már az iskolába kerülés előtt elkezdi érdeklődni a betűk világa iránt. Ezt az érdeklődést: | 1% | 93% | 6% | 100% |

Az utolsó megállapítás arra a jelenségre vonatkozott, amelynek során a gyerekek nagy része jóval az iskolába kerülés előtt, spontán módon elkezdi érdeklődni az írásbeliség iránt. Kérdésünk arra vonatkozott, hogy ebben az esetben mi a helyes pedagógiai magatartás. A szülők valószínűleg mindannyian találkoztak már azzal a természetes kíváncsiságra visszavezethető viselkedéssel, amikor a kisgyermek – életkori sajátosságainak megfelelően – rácsodálkozik a betűk világára, spontán módon elkezdi érdeklődni az írásbeliség iránt. Függetlenül a család szociokulturális jellemzőitől, az írásbeliségnek tulajdonított szerep milyenségétől, a szülők 93 %-a természetesnek tartja ezt az érdeklődést, és nem tartja helyesnek a gyermek természetes kíváncsiságának ignorálását. Ez némiképp ellentmond néhány korábbi adatnak, ahol a szülők egy része megkérdőjelezte a könyvek fontosságát vagy az írásbeliség szerepét a gyermek életének korai (iskoláskor előtti) szakaszában.

Összegzés

Az attitűdvizsgálat igazolta feltevésünket: az otthonokban ténylegesen tapasztalt írás-olvasás esemény hiánya vagy esetlegessége ellenére az alacsony iskolai végzettség nem feltétlenül jár együtt az írás-olvasáshoz való negatív viszonyulással. Erre építhetnek, sőt, kell építeniük a gyermekintézményeknek, elsődlegesen természetesen az iskolának. Az attitűdvizsgálat egyértelmű tanulsága, hogy bár a könyves kultúra értékének megítélése, az írásbeliség műveltségteremtő és információszerző funkciója alapvetően nem kérdőjeleződik meg, megjelennek – iskolázottságtól függetlenül – olyan vélemények, amelyek viszont elutasítják a kizárólagosságot, és a Gutenberg-galaxis utáni időszak megváltozott körülményeire, az információszerzés lehetőségeinek más módzataira, és így az írásbeliség szerepének némi módosulására, az írott vagy/és mondott és a látható képi információ együttes felhasználására irányítják rá figyelmünket.

IRODALOM

- Benczik Vilmos: *Nyelv, írás, irodalom*. Budapest: Trezor Kiadó, 2001.
- Csoma Gyula – Lada János: „Tételek a funkcionális analfabetizmusról.” In: *Magyar Pedagógia* 97. évf. 1997/2.
- Goody, J.: „Alternative Paths to Knowledge in Oral and Literate Cultures.” In: Deborah Tannen (szerk.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: ALEX Publishing Corporation, évszám nélkül.
- Heath, S. B.: „Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Traditions.” In: *Spoken and Written Language*
- Honffy Pál: „Médiumok, médiák, (mé)diások.” In: Honffy Pál (szerk.) *Szó és kép A magyar olvasástársaság Pápán megrendezett konferenciájának előadásai*. Pápa, 2001.
- Lakoff, R. T.: „Some of my Favorite Writers are Literate: The Mingling of Oral and Literate Strategies in Written Communication.” In: *Spoken and Written Language*
- Terestyéni Tamás: *Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége Magyarországon*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont: 1987.
- Terestyéni Tamás: „Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon.” In: Terts István (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Pécs-Budapest: Janus Pannonius Tudományegyetem – PSZM Projekt Programiroda, 1996.

Melléklet

Kérjük jelölje X-szel, hogy melyik állítással ért egyet, melyikkel nem, illetve melyikről nem tudja eldönteni.

| | Igen | Nem | Nem tudom |
|---|------|-----|-----------|
| Az írás és olvasás alapos elsajátítása alapvető a jó tanulmányi eredmény eléréséhez. | | | |
| Ahhoz, hogy valaki sikereket érjen el az életben, nem kell feltétlenül jól olvasnia, írnia. | | | |
| Az iskolába kerülés előtt felesleges a gyermeknek könyvet ajándékozni, hiszen ekkor még nem tud olvasni, azt sem tudja, mire való a könyv. | | | |
| Ha valaki értelmes, logikája és memóriája segítségével akkor is jó eredményeket érhet el az iskolában, ha nem tud folyékonan olvasni, írni. | | | |
| Iskolába kerülés előtt a gyermek alapvető tevékenysége a játék, korai találkozása az írásbeliséggel feleslegesen terheli, károsíthatja személyiségfejlődését. | | | |
| A műveltség alapvetően olvasottságot jelent, tudásunk, ismereteink nagy részét a könyvekből szerezzük meg. | | | |
| Az írás és olvasás alapos elsajátítása feltétlenül szükséges az életben való boldoguláshoz. | | | |
| Az iskolában előnybe kerül az írás-olvasás tanulás során az, aki már korábban kapcsolatba került a könyvek világával. | | | |
| A mai világban a korszerű ismeretekhez elsősorban nem a könyvek révén jutunk hozzá. | | | |

Kérjük, húzza alá azt az állítást, amelyikkel egyetért!

A legtöbb kisgyerek már az iskolába kerülés előtt elkezd érdeklődni a betűk világa iránt. Ezt az érdeklődést figyelmen kívül kell hagyni nem szabad figyelmen kívül hagyni nem tudom

**Kétnyelvű antológiák
a Corvina Kiadótól**

The Lost Rider
A bilingual anthology

432 old., 2600 Ft



ATTILA JÓZSEF
By the Danube
A Dunánál

200 old., 2500 Ft



MIKLÓS RADNÓTI
Foamy Sky
Tajtékos ég

220 old., 2500 Ft



Durst
Eine zweisprachige Anthologie
ungarischer Liebesgedichte

216 old., 2200 Ft



KÖNYVSZEMLE

Bartos Tibor

Magyar szótár

Egymást magyarázó szavak és fordulatok tára 1–2.

Corvina Kiadó: Budapest, 2002.

1. köt. 870 p.; 2. köt. 346 p.

A kétkötetes magyarázó szótár és szinonima-tár szerzője közös, intellektuális anyanyelvi kalandra hívja fel *Magyar szótára* forgatóit. Ő maga vallja, hogy az anyanyelvben együtt él a valóság színe és fonákja. Sokféle nyelvi közegben szerzett műfordítói tapasztalatát gyűjtötte össze e szépirodalmi olvasmánynak is elsőrendű, különös szótárban. Vezetésével megmerítkezhetünk a magyar kultúra nyelvi valóságában, mint ha Sütő Andrással, Márai Sándorral, s a régi nagyokkal, Krúdyval, Kosztolányival, Móricz-cal egyszerre járnánk be a történelmi Magyarország ízes beszédű, képi gazdagságában árnyalt szóhasználatú tájait.

Bartos Tibor nem finomkodó széplélek. Ahogy maga mondja, nem azt akarja, mint a régi idők fogalomtárai, amelyek az egykori polgári iskolák „ártatlan pesti leánykáival térdig rózsában böngésztetnek össze egy szinonima-tárat”. Miközben negyven év magyar szógyűjtését háromszáznegy fogalomkörben a nyelv színpompás kavalkádjában élénk tárja, szépet és rútat egyaránt megmutat, leírja kipontozás nélkül a durva kifejezéseket, szitokszavakat is: „Ha már tájaink nyelvének felvonultatásával úgysem számíthatok Marczibányi-díjra, nem rekesztem ki aljas és trágár nemem nyelvét sem.”

A *Magyar szótár* első kötete a 304 fogalomkör „tárat” tartalmazza, amelynek élén olvasmányos szótár-magyarázó esszé, a fogalomkörök felsorolása, s a „Hogyan forgassuk?” kérdésre válaszoló gyakorlati útmutató segíti a szótárhasználat az eligazodásban.

A szerző szótármagyarázó bevezető gondolatait olvasva ugyanazt éreztem, mint amikor Sütő András *Engedjétek hozzám jönni a szavakat* kötetéből megsejtett anyanyelvi forrásvidék ízei után kutattam Erdélyben, amikor Márai *Egy polgár vallomásainak* valóságnyomait kerestem Kassán, vagy amikor szűkebb pátriám, a Nyírség szülöttének, Krúdy Gyulának a *Szinbádban* megörökített gimnazistakori anyanyelvi eszmélését Podolin utcáit róva próbáltam színeire bontani a Felvidéken: Milyen értékek vesznek el, ha bármely lelkes, felkészült műfordító az ő magyar nyelvben élő kulturális valóságuk gazdagságát próbálja átültetni idegen nyelvre? S persze fordítva is: mi minden nem tud átjönni a fordítások közvetítésével egy másik kultúrából a miénkbe?

Bartos Tibor ennek a kultúrák közötti közvetítésnek nagymestere. Közel ötven szerzőt fordított angol nyelvből, de ugyanígy otthon volt a német nyelvű kultúrában is. Mégis ugyanazt vallja, amit az amerikai nyelvész, Sapir úgy fogalmazott meg, hogy egyetlenegy szót sem lehet egyenértékű másik szóval visszaadni még anyanyelvünkön sem. Ha tehát a szinonima-tár lényegét meghatározva rávágánk, hogy rokon értelmű szavak tára, nem lenne igazunk. „A szavak nem rokon értelműek eleve – írja Bartos Tibor. – Csupán házasítjuk őket naponta, akik egy nyelvet beszélünk – családi körünk, társaságunk szava járása, szűkebb hazánk nyelve járása szerint. Társagondolatok sincsenek készen, jóváhagyottan. Maradnak gondolatársításnak, hiába társítja ki-ki az esze járása szerint, beszélgetésekben nap-hosszat, álmában éjhosszat.” Eszerint szinonima-táron dolgozunk mindnyájan, egész életünkben. Ezért is fontos, hogy a régiekkel karöltve a nemzedékeken átnyúló nyelvi gazdagságot, a fogalomkörökhöz kapcsolódó szöbokokkal együtt tartsuk számon s őrizzük meg. Aki olyan anyanyelvi gazdagságnak van birtokában, mint Bartos Tibor,

fontos, hogy a kulturális identitáskeresés huszonegyedik órájában ezt közkinccsé tegye az utókor számára.

„Nyelvében él a nemzet” – idézzük mind gyakrabban a globalizáció nyelvtromboló hatásától rettegvé, kultúránkat féltve. A nyelvben élő kultúra védelmében szól a szótár szerzője is. Az egykor iskolás éveiben használt, s gyakran kritika alá vetett Póra Ferenc-féle szótár, majd a ma is használatos O. Nagy Gábor és Ruzsiczky Éva szerkesztette *Magyar szinonima-szótár* (Akadémiai Kiadó, 1978), s a Kiss Gábor-féle *Magyar Szókincstár* (Tinta Könyvkiadó 1998) után Bartos Tibor sajátos hangulatú, zamatú *Magyar szótárában* az előzőektől merőben eltérő módszerrel kívánja felölelni példátlan terjedelemben a teljes magyar szókincset, beleértve a történelmi Magyarország magyar nyelvű tájegységeinek nyelvjárásait, a mai nyelvi rétegeket, a köznyelvet, a költői nyelvet, a szlenget, az archaizmusokat – Bartos Tibor teljes anyanyelvi gazdagságát, amellyel fordításai során dolgozott.

Ízelítőül egyetlen részletet idézzünk ide a 304 fogalomkör egyikéből annak érzékeltetésére, milyen szélesen hömpölygő, képekben és nyelvváltozatokban gazdag anyanyelvi valóságot kínál a szerző például a 293. sorszámot viselő „DOLGOS” fogalomkörből. Figyeljük meg, hogy olykor idegen nyelvi, angol, német zárójeles utalásokkal, tájnyelvi dialektusokra vonatkozó helynevekkel irányítja Bartos Tibor az olvasó tájékozódását:

Tett, cselekvés (akció), **dolog**, teendő (feladat), tennivaló. Lecke (házi feladat), elfoglaltság, foglalatosság, tevékenység, működés, elevenség (aktivitás). Dolga, a maga, az ő dolga (*your problem*), ügye, kockázata, érdeke. Élete. **Munka** (másnak, más dolgában végzett), múka (*Nyitra, Hont, Ormányság, Szlavónia*), megbízás, munkaalkalom, bérmunka, szolgálat, fáradság, fáradozás, erkölcsnemesítés – imádkozzál és dolgozzál! Munkával a vad is megszeli-

dül! (*Háromszék*), szorgos munka felejteti a bujaságot! A munka nemesít! – gürcölés, vesződség (strapa), robot, úrdolga (gyalogos vagy ígás), gyalogszer (:gyalogos robot), napszámosmunka, kézi napszám, közmunka közhasznú munka, társadalmi munka (*ehrenamtlich*), ingyenmunka, szerelmi munka (*pesti szerkesztőség*: valaki szép szeméért). Szorgalom, szorgoskodás, sürgésforgás, hangyaszorgalom, munkabírás, dologbírás (munkaképesség), szívósság, elszántság (kitartás), igyekezet (becsvágy), ügyekezet, buzgóság, buzgalom (ügybuzgalom), törődés, gondoskodás, figyelem, gond (múgond), **törekvés** (ambíció), cél, terv (program, projekt), jellemnevelés, protestáns munka-erkölcs, verseny, hajsza, kenyérharc (*rat race*), számítás, gazdálkodás, gazdaság.

Ha bármely kiemelt szót a kapcsolódásai-
val, egymást magyarázó fogalomköreivel
azonosítva vissza akarunk keresni, nincs
más teendőnk, mint felütni a „betűrendes
eligazítást”, szómutatót tartalmazó második
kötetet, amely ábécésorrendben tartalmazza
az első kötet kulcsszavait. A „munka” cím-
szó után például megtaláljuk valamennyi
fogalomkör számát, amelyhez a „munka”
szó kapcsolódik, ezek között is kövéren szed-
ve azt, amelyben főfogalomként kiemelve
(lásd a fenti példánkat) kapott helyet:

munka 1, 21, 22, 44, 48, 52, 71, 103, 110,
112, 127, 144, 152, 157, 197, 204, 261,
276, 288, 290, **293**

Egyetlen példa máris megannyi utánagon-
dolásra ad alkalmat: a mai olvasó ugyanazt
érti-e akár egy emberöltő távlatából is a
szavak jelentésén, mint annak előtte a nyelv-
használó? A „terv (program, projekt)” hár-
masból milyen új konnotációi vannak a zá-
rójelben megadott, e szótárban mellékes
változatoknak a mai „projektekkel, progra-
mokkal” teli világban? A zárójelekről Bar-
tos Tibor egyébként szerényen azt mondja,

„Az én zárójeleimen elsiklani is lehet, mert nem az a fontos (lényeg)”. Mi hadd tegyük hozzá, ez a szótár minden szavában fontosat, lényegeset közöl: talán nem is elsősorban a mai aktív magyar standard szókincs állapotát, hanem a tájnyelvekben élő magyar kultúrát. Ezt, ha nem ismerjük, szavai, kifejezései is csak a levegőben lógnak, akár egy idegen szó, hiába beszélünk egy nyelvet. A szótár legnagyobb értéke a nyelvben élő valóság, amely körülvelt és körülvesz bennünket.

Az idegen nyelvek tanulása nem nélkülözheti az anyanyelv szókincsében való elmélyülést. Mind a tanárnak, mind a diáknak fontos bázis az anyanyelvi kultúra, az anyanyelv rendszere, az anyanyelv szókincese, képvilága ahhoz, hogy egy másik kultúra megfelelő rendszereit birtokba vehesse, értelmezni tudja. Nem csak a professzionális fordítóknak szükséges egy ilyen gazdag szótár, amelyet Bartos Tibor fél évszázados tapasztalatait felmutatva kínál. Minden anyanyelvét szerető és fejleszteni akaró művelt olvasónak szellemi épülését és gazdagodását szolgálja ez a könyv.

Számomra Bartos Tibor *Magyar szótára* egy irigylésre méltó intellektusú, közöttünk élő magyar filológus-műfordító beláthatatlan szélességű érdeklődési horizontjáról, ismeretkörének szédítő mélységű gazdagságáról tesz tanúbizonyságot. Ez a tudás egyben intő példa az utókor számára: Nagy László szavaival élve: „ki viszi át a fogában tartva / a Szerelmet a túlsó partra”, ha már nem lesznek Bartos Tiborok, hogy megmentsék, ápolják elfeledett, féltve őrzött, múltba vesző anyanyelvi kincseinket?

Cs. Jónás Erzsébet

Jörg D. Jescheniak

Sprachproduktion

Der Zugriff auf das lexikale Gedächtnis beim Sprechen

Hogrefe:

Göttingen–Bern–Toronto–Seattle,
2002. 201 p.

Egy habilitációs értekezést tart kezében az olvasó. A szerző Jörg Jescheniak, a lipcsei Max Planck Intézet munkatársa, a potsdami egyetem magántanára, akinek a beszédprodukciónak a feltáró kísérleteiről már korábban is olvashattunk rangos szakfolyóiratokban, pl. a *Cognition*-ban.

A mindennapi élet folyamatában rendkívül gyorsan (angol nyelvű adatok szerint másodpercenként két-három szó) és viszonylag kevés hibával (1000 szóra jut egy) zajló beszédprodukciónak a vonatkozó ismereteink – hosszú stagnálás után – az utóbbi két évtizedben kezdtek viharos gyorsasággal sokasodni. Ezt azoknak az online technikáknak köszönhetjük, melyeknek segítségével betekintést nyerhetünk a nagy gyorsasággal végbemenő döntési folyamatokba. A beszédprodukciónak a folyamatát modelláló elképzelések egyrészt szeriálisak, másrészt aktivációterjedéses (konnekcionista) jellegűek. Mindkét modell típus adekvát voltát spontán hibakorpuszok (nyelvbottások), illetve speciális agyi tevékenységet mérő eljárások, pl. LRP (*lateralized readiness potential*) segítségével végzett kísérletek során nyert adatok elemzésével próbálják igazolni.

Az utóbbi időben a pszicholingvisztikai szakirodalomban csaknem teljes egyetértés uralkodik a tekintetben, hogy a konceptuális (gondolat, beszédszándék) szintet követő lexikális hozzáférést két lépcsős folyamatként kell elgondolni: az első lépcső a szemantikai-szintaktikai absztrakt entitás (*lemma*) megtalálása jelenti, ezt követi az ehhez tartozó fonetikai terv (*lexéma*) felidézése. A két szakasz viszonylagos önállóságát bizonyítják a nyelvbottás-korpuszok

adatai, a *nyelvemen van* jelenség és kísérletek is. Mindezek az adatok egyértelműen alátámasztják azt a tényt, hogy a lemma keresésekor több szinonima is előhívódhat, pl. ha *személygépkocsiról* akarunk valamit mondani, tehetjük ezt a *kocsi* vagy *autó* említésével is. A több szinonima egyidejű aktiválódását a legadekvátabb szeriális beszédproduktív modell kidolgozója, Villem Levelt – akinek Jescheniak doktorandusza volt a nijmegeni Max Planck Intézetben – *szemantikai kohorsz*nak hívja. Normális esetben az aktiválódott lemmák közül azonban csak egy jut az akusztikai megvalósulás állapotába. Meglehetősen ritkán fordul elő az, hogy mindkét lexéma továbbjut a szűrőn és a beszéd folyamat végeredménye öszvér alak lesz, mint pl. az *aucsi*.

Jescheniak munkájának célja annak feltárása, hogy vajon a konkurens lemmák közül csak egy, vagy több is eljut-e a mentális lexikon formatárába, a fonetikai tervezés állapotába. Célját egy kísérlet sor elvégzésével közelíti meg. A feltalálójáról Stroop-feladatnak is nevezett kísérlet típus lényege az, hogy a kísérleti személyeknek képeken látható mindennapi dolgokat, pl. állatokat kell megnevezniük, miközben vagy látóterükbe juttatnak zavaró vizuális impulzusokat – más állatokat ábrázoló képeket –, vagy fejhallgatón keresztül hallanak valamit, ami zavarhatja őket az egyszerű feladat megoldásában. Ha például egy *birka* ábrázolását látják, a hangszórón a *juh* vagy az *irka* szót hallják. Az előbbi a célszó szinonimája, míg az utóbbi ahhoz hangalakjában hasonló szó. A kilencvenes években elsősorban Levelt és munkatársai végeztek ilyen kísérleteket. Ezek a lexikális hozzáférés kétfélecsős mivoltát igazolták. Ha a szinonima a kép megpillantása előtt vagy azzal egy időben hangzott el, mérhetően meghosszabbodott a reakcióidő. Ha valamivel később, nem befolyásolta a teljesítményt. Ezzel szemben a célszóhoz hasonló szó elhangzása éppen a kép megpillantása utáni tizedmásodpercekben nyújtotta meg észrevehetően a kísérleti személyek reakcióidejét. Ezeket az eredmé-

nyeket úgy magyarázták, hogy ha az első fázisban – a lemma keresésekor – hangzott el a szinonima, az megzavarta a folyamatot. Ha később, az első fázis lezárulta után hangzott el, amikor a kísérleti személy már a formalexikonban kereste a lexémát, nem fejtett ki zavaró hatást. Ebben az időpontban a kísérleti személy reakcióidejét csak a hasonló hangzású szó meghallása nyújtotta meg.

Annak bizonyítékául, hogy a reakcióidő megnyúlása csakugyan a mentális lexikonban való keresés megzavarásával magyarázható, Schriefers és munkatársai egy olyan kísérletet végeztek el, amelynek során a kísérleti személyeknek annak alapján kellett szétválasztaniuk a képeket, hogy látták-e már őket a kísérlet előző szakaszában, vagy nem. Ez a feladat megkívánta ugyan a látott képek konceptuális azonosítását, de nem járt együtt feltétlenül a mentális lexikonban való kereséssel. A kísérlet során sem a szinonimák, sem a hasonló hangzású szavak nem okoztak reakcióidő-hosszabbodást.

Jescheniak német anyanyelvű személyekkel lefolytatott első kísérletsorozata főnevekre vonatkozott. Egy képsorozat tagjait kellett a kísérleti személyeknek megnevezniük, pl. *Hahn*, 'kakas', miközben a célszó legerősebb konkurenséhez: *Gockel* 'kakas' hasonló hangzású szót hallották a fejhallgatón: *Glocke* 'harang'. Az eredmények azt mutatták, hogy a reakcióidő hosszabb lett akkor is, ha a hasonló hangzású szó a lexémakeresés idején hangzott el. Ez azt mutatja, hogy a legerősebb szinonimák átjutnak a szűrőn és a fonetikai tervezés szakaszában is aktívak. Jescheniek kísérletei nem erősítik meg Leveltnek és munkatársainak azt a feltételezését, hogy a fonetikai tervezés szakaszába csak egy lemma juthat.

A második sorozat arra kereste a választ, hogy vajon másként viselkednek-e a zárt szóosztályba tartozó névmások, mint a nyílt szóosztályba tartozó főnevek. A kísérleti személyek azt az utasítást követték, hogy a képen látható dologra névmással utaljanak. Mivel a német nyelvben három nyelvtani nem van, a nyelvtani nem pedig a lemma

szintaktikai jegyeihez tartozik, ennek a feladatnak a helyes végrehajtásakor feltétlenül fel kell idézni a lemmát, de nem kell feltétlenül hozzáférni a lexémához. Az eredmények azt bizonyítják, hogy a szó fonetikai terve nem idéződt fel a kísérleti személyekben. Ezzel szemben a névmások felidézésekor is érzékenyek voltak a kísérleti személyek a fonetikai hasonlóságra, ha az adott nyelvtani nemre utaló névelő elhangzott (pl. *der – er*).

Jescheniak kísérleteinek eredményei első pillanatra jobban összeegyeztethetőnek látszanak az aktivációterjedéses modellel, mint a szeriálissal. A szerző azonban rámutat arra, hogy egy visszacsatolást is megengedő szeriális modellel nem áll feltétlenül ellentétben, mint a Levelt és munkatársai által kifejlesztett és újabban számítógépre implementált modellként is létező WEAVER++.

A könyvben megfogalmazott új felismerések értékelése gazdag ismeretháttérrel telerel fel az olvasótól, ezért elsősorban a pszicholingvisztika területén dolgozó szakembereknek ajánljuk. A beszédproduktió-kutatás legfrissebb eredményeit ismertető bevezető fejezeteket azonban a téma iránt érdeklődő egyetemisták és doktoranduszok is haszonnal forgathatják.

Huszár Ágnes

John R. Searle

Elme, nyelv és társadalom

A való világ filozófiája

Vince Kiadó: Budapest, 2000.

John R. Searle korábbi írásainak felhasználásával mondja el az agy – nyelv – társadalmi valóság szintjeiről gondolatait. Az eredeti mű *Mind Language and Society. Philosophy in the Real World*, címen 1998-ban jelent meg. A magyar változatot Kertész Balázs fordításában olvashatjuk.

Mi bizonyítja, hogy létezik való világ? Milyen kapcsolatban állnak a filozófiai problémák egymással és a világgal? A könyv olyan multidiszciplináris alapmű, amely filozófiát, nyelvészetet, kognitív tudományokat és szociolingvisztikát (etnometodológiát, pragmatikát) egyaránt érint. Searle könyve előszavában a „Hogyan áll össze az egész?” kérdésben összegzi mondanóját. A problémákat részekre bontva elemzi, majd összerakásukkal kialakítja „totális filozófiáját”.

John R. Searle a világ egyik legmeghatározóbb élő filozófusa. Berkeley-ben, a University of Californián (USA) tanít pszichológiát. A nyelvfilozófus hangsúlyozza a nyelv szabályok uralta természetét, mint Chomsky, de ezt kiterjeszti a nyelvhasználatra is, amit Chomsky nem tesz meg. Searle talán legtöbbször idézett elmélete (1969) az *ígéret* beszédaktusa, melynek sikeres megvalósítására kilenc, Austinéhoz hasonló, feltételt állít, például, hogy a beszélőnek valós szándéka kell legyen a tett elvégzésére és hogy az ígéret kinyilvánításával feltétlen kötelezettséget vállalt a tett véghezvitelére. Azt a kérdést is vizsgálja (1975), hogy miként lehetséges az, hogy valaki mond egy dolgot, s azon a dolgon kívül még valami mást is ért. Az ilyen indirekt beszédaktusokat szerinte elsősorban azért értjük meg, mert mind a beszélő, mind a hallgató tudja és ismerik a tényleges háttér-információt, s a hallgató rendelkezik azzal a képességgel, hogy következtetést vonjon le. Ez azt is jelenti, hogy a hallgató képes (kívánja vagy hajlandó) a tett elvégzésére, a beszélő óhajtja, hogy a tett megvalósuljon, és jelenti az okot is, amiért a tett megvalósításra vár. A beszédaktusok Searle szerint csak akkor sikeresek, ha eleget tesznek bizonyos boldogulási feltételeknek. Például megfelelő „elő”- feltételeknek: a személynek, aki a beszédaktust végrehajtja, rendelkeznie kell a szükséges felhatalmazással. Továbbá a beszédaktust helyesen és őszintén kell végrehajtani.

A jelen mű első fejezete az „alapmetafizika”. Searle történeti áttekintése a XVII. századi René Descartes-tól Ludwig Wittgensteinen át Richard Rorty-ig tart. Tárgyalja a valóság és az igazság fogalmát, a valóság megismerhetőségét, a tudás és valóság viszonyát és az ateizmuson túli filozófiát. A perspektivizmus, a szkepticizmus, az idealizmus és az ateizmus bemutatásán túl jut el Searle a saját realizmusáig. „A végső valóság [...] az a valóság, amit a kémia és a fizika ír le. [...] Önmagában ez a szemlélet nem realizmus, hanem egy kijelentés arról, hogyan jelenik meg a világ a realista Háttérben belül. A realizmus olyan Háttér-előfeltételezés, melynek értelmében a dolgok valamilyen módon léteznek” (p. 43).

A „Hogyan illünk az univerzumba: az elme mint biológiai jelenség” című rész a tudat három sajátosságával, a lélek-test problémával, az epifenomenalizmus veszélyével foglalkozik, vizsgálja a tudat szerepét és áttekinti a tudat, intencionalitás és kauzalitás közötti összefüggéseket. Míg az első fejezetben Searle a dolgokat „valamilyen módon léteznek a világban” címkével látja el, ebben a fejezetben már arról olvashatunk, hogy „milyenek valójában a dolgok a világban”.

A harmadik fejezet, „Az elme lényege: a tudat és felépítése” a tudatról alkotott téves teóriákról, a tudat felépítési sajátosságairól, a tudat és érték viszonyáról szól. Searle a tudat felépítésének legfontosabb sajátosságait tíz pontra szűkítve sorolja fel: Az *ontológiai szubjektivitáson és a tudat egységes formában való megnyilvánulásán, a hangulat, a strukturáltság, a figyelem* fogalmain át jut el a *határfeltételek, az ismerősség, a túlcsoportulás és a kellemes/kellemetlen tudatállapotok* kategóriáihoz.

„Hogyan működik az elme: intencionalitás” a címe a negyedik fejezetnek, mely összefoglalja az intencionalitás naturalizálása, a naturalizált intencionalitás mint biológiai jelenség és az intencionális állapotok felépítése témakörébe tartozó gondolatokat. Searle itt definiálja a „megfeleltetési irány”

fogalmát és a propozíciós tartalom érvényesülési feltételeit.

„A társadalmi univerzum felépítése: hogyan hoz létre az elme objektív társadalmi valóságot” a címe a következő résznek, melyben Searle a társadalmi és intézményi valóságot tárgyalja. A jelenség legegyszerűbb esetétől idézi a pénz példáját, mely „nem láthatja el a feladatát kizárólag a fizika alapján” (p. 127). A fejezet végén a filozófus megoldást kínál a jelenség problémáira.

Mivel bennünket Searle a nyelv működéséről írt gondolatai érdekelnek inkább, s a könyv pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai vonatkozásai kétségtelenül meghatározók az alkalmazott nyelvészeti kutatásokban, hadd kapjon egy kicsit több figyelmet „A nyelv működése: a beszéd mint emberi cselekvés” című rész. A „jelentés” jelentései, a jelentés és kommunikáció, a beszédaktusok (illokúciós és perlokúciós aktusok) témakörei szólnak azokról a fogalmakról, amelyek Searle-t a világ egyik legismertebb nyelvfilozófusává tették és amiért időrendben Austin után, de jelentőségben őt megelőzve, őt tartják a beszédaktuskutatás atyjának. Az alábbiakban részletezett, öt különböző típusú beszédaktus típust érintő illokúciós felismeréssel lett ismert nyelvfilozófus és kapott nemzetközi elismerést:

1) Az *asszertív* illokúciós lényeg, „szó a világhoz” a megfeleltetési iránya. A beszélő különbözőképpen viszonyulhat a propozíció igazságtartalmához (megerősíti, hisz benne, tagadja, beszámol róla); ilyenek a kijelentések, a leírások, az osztályozások és a magyarázatok. A cél: elkötelezni a hallgatót a propozíció igazsága mellett.

2) A *direktívum* a második illokúciós lényeg, „világ a szóhoz” a megfeleltetési iránya. A beszélő megpróbálja rávenni a hallgatót, hogy megtegyen valamit (kéri, felszólítja valamire); ilyenek az utasítások, parancsok és kérések. A cél: rá kell venni a hallgatót, hogy a direktívum propozíciós tartalmának megfelelően alakítsa viselkedését. Az utasítások és parancsok nem lehet-

nek igazak vagy hamisak, hanem betartottak vagy megszegettek.

3) A *komisszívum* a harmadik illokúciós lényeg, „világ a szóhoz” a megfeleltetési iránya. A beszélő különböző mértékben elkötelezi magát cselekvések egy bizonyos lefolyását illetően, vállalja a propozíciós tartalomban megjelenített aktus lefolyását (garantálja, megesküszik rá); ilyenek az ígéretetek, fogadalmak, felajánlások, megállapodások és jótállások.

Az ígéretetek és fogadalmak nem lehetnek igazak vagy hamisak, csak betartottak vagy megszegettek.

4) Az *expresszívum* az illokúciós lényeg negyedik típusa Searle-nél. Ez egyszerűen a beszédaktus őszinteségi feltételének kifejezését jelenti. A propozíciós tartalom megfeleltetési iránya nulla, mert annak igazsága magától értetődő. A beszélő állást foglal egy bizonyos tényállással kapcsolatban (gratulál); ilyen a bocsánatkérés, a köszönetnyilvánítás, a gratuláció, a felköszöntés és a részvétnyilvánítás. Az *expresszívumok* őszinteségi feltétele az *expresszívum* típusa szerint változik (a bocsánatkérés akkor őszinte, ha a beszélő őszintén sajnálja, ami miatt bocsánatot kér).

5) A *deklarációk* az ötödik illokúciós lényeg, ezekben az esetekben kettős megfeleltetési iránnyal van dolgunk: 'világ a szóhoz' (megváltoztatjuk a világot) / 'szó a világhoz' (megjelenítjük, hogy megváltozott). A deklarációban az illokúciós lényeg előidézni a világban valamilyen változást, a világ megváltozott reprezentációjával (meghatároz, megkeresztel, bűnössé nyilvánít, hadat üzen). A beszélő pusztán azzal megváltoztatja egy tárgy vagy szituáció külső státusát, hogy kimondja a megnyilatkozást (Lemondok, Ki vagy rúgva).

Searle minden állítást példával igazol, így könnyen követhetővé és érthetővé válnak teóriái a laikus olvasó számára is. A könyv számos filozófiai fogalmat és problémát rendszerez és magyaráz. Emberközelivé tesz sok bonyolult jelenséget, a tudó-

mányterület nehézségét feledteti az író gördülékeny stílusa.

A könyv végén található olvasmánylista témakörönként (realizmus és igazság, tudat, intencionalitás, jelentés és beszédaktusok, társadalmi valóság) sorolja fel azokat a klasszikus műveket, melyek feltétlenül ajánlottak a laikus olvasó ismereteinek bővítésére.

Farkas Bede Katalin

Sarah G. Thomason

Language Contact: an Introduction

Edinburgh University Press:
Edinburgh, 2001. 310 p.

Nyelvi érintkezések az egész világon előfordulnak, pl. annak következtében, hogy a világ számos országában az emberek többsége két- vagy többnyelvű. Mi történik a beszélő személyekkel, a kisebbségekkel, és főleg mi történik magukkal a nyelvekkel, ha kontaktusba kerülnek egymással? A nyelvi kontaktusok társadalmi, politikai és nyelvészeti következményeiről írott művében Sarah Grey Thomason, a Michigani Egyetem nyelvészprofesszora azt vizsgálja, hogy mi a helyzet magukkal a nyelvekkel – néha semmi, máskor új hangok, új szavak és mondatszerkezetek kerülnek be egy nyelvbe különböző kisebb-nagyobb földrajzi területeken, ritkább esetben teljesen új nyelvek alakulnak ki kontaktushelyzetekben. Más esetben egy kontaktusban lévő nyelv akár veszélyeztetetté is válhat, ebben az esetben nyelvhaláltól lehet tartani.

S. G. Thomason a kontaktlingvisztika nemzetközileg ismert és elismert szakembere, kutatási területét főleg ezek az ún. „veszélyeztetett” nyelvek képezik. Társ szerzője a Terrence Kaufmannal közösen írt *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics* (Berkeley, Los Angeles, London, 1988) című alapműnek, amely nemcsak

számos, a világon jól ismert nyelvkontaktus-szituációt tartalmaz és elemez, hanem a nyelvi érintkezések vizsgálatával összefüggő módszertani kérdéseket is következetesen tárgyalja nyelvtudomány-történeti vonatkozásban.

Már a könyv első átlapozásakor is egyértelműen feltűnik Thomason enciklopédikus alapossága, amennyiben a világon ismert összes nyelvcsoporthoz nyelvkontaktus-szituációját megemlíti, kitérve a történeti háttérre.

Thomason új könyve Uriel Weinreich úttörő munkájához hasonlóan (*Languages in Contact*, The Hague: Mouton, 1953) a nyelvi kontaktusok lingvisztikai következményeire összpontosít. A monográfia abban a tekintetben is Weinreich hagyományát folytatja, hogy több figyelmet fordít a mechanizmusokra, mint a kétnyelvű egyénekre vagy a nyelvi kontaktusok szocio-kulturális vonatkozásaira. Thomason az előszóban leszögezi, hogy munkája személyes könyv, nem áll szándékában kimerítő áttekintést adni az ezen a területen dolgozó más tudósok probléma-megközelítéséről, és az sem célja hogy kizárólag azokat a szempontokat tárgyalja, amelyekben egyetértés van a tudományág képviselői között.

A bevezetés (Introduction) és a 2. fejezet (Contact Onsets and Stability) a kontaktus-szituációk tipológiájáról és fejlődéséről szól azzal a céllal, hogy a nyelvi kontaktus-szituációkkal kapcsolatban két lényeges kérdésre keresse a választ: egyrészt hogyan alakulnak ki, másrészt milyen hosszú ideig léteznek.

A 3. fejezet (Multilingualism in Nations and Individuals) az egyéni és a nemzeti többnyelvűséget tárgyalja, benne egy Indiában készített esettanulmánnyal. Indiában a nemzeti többnyelvűség meglehetősen bonyolult formája található, különösen a függetlenség visszanyerése (1947) óta. A 4. fejezet (Contact-Induced Language Change: Results) a tipológiák hierarchikus felépítését tárgyalja az alábbi három fő csoportosításban: kontaktus indukálta nyelvváltás (a vál-

tás milyenségét és mértékét befolyásoló tényezők), különleges nyelvkeveredések (pl. pidgin vagy kreol nyelvek), illetve a nyelvhálálhoz vezető lehetséges utak. Thomason azonban megjegyzi, hogy az általa megadott tipológiák – mint a tipológiák általában – csak a témában való tájékozódáshoz nyújtanak segítséget, minden létező helyzetre nem vonatkozhatnak.

A többoldalú földrajzilag kiterjedt nyelvkontaktus-szituációk vizsgálata nem egyszerű feladat, ezért üdvözlésre méltó, hogy a szerző különálló fejezetet szentel az egyes nyelvtérületeknek, különös tekintettel azok kialakulására (Linguistic Areas – 5. fejezet). Az angol „linguistic area” [nyelvtérség] terminus helyett az N. S. Trubetzkoy által 1928-ban bevezetett német kifejezést, a „Sprachbund”-ot [nyelvszövetség] preferálja, és következetesen ezt használja. Majd a világon létező néhány nyelvtérület jellemzése következik, pl. a Balkán, a Baltikum, az Etióp fennsík, Dél-Ázsia, Új Guinea és Észak-Amerika csendes óceánmenti északnyugati része.

A 6. fejezetben (Contact-Induced Language Change: Mechanisms) Thomason saját teóriát állít föl a kontaktus-indukálta nyelvcseréről, amennyiben annak hét mechanizmusát veszi számba: *code-switching* [kódváltás], *code alternation* [kódváltogatás], *passive familiarity* [passzív ismerőség], *negotiation* [tárgyalás], *second-language acquisition strategies* [másodnyelv-elsajátítási stratégiák], *bilingual first-language acquisition effects* [kétnyelvű elsőnyelv-elsajátítási hatások] és *change by deliberate decision* [megfontolt döntéssel alapuló változtatás]. Weinreich ezzel szemben még csak egyetlen mechanizmust említett, amelyet *interlingual identification* [interlingvális azonosulásnak] nevezett.

A 7. és 8. fejezet (Contact Languages I: Pidgins and Creoles; Contact Languages II: Other Mixed Languages) foglalkozik a pidgin, kreol és más kétnyelvű kevert nyelvekkel. Thomason figyelmeztet, hogy a szakirodalomban nem található egységes, min-

denki által elfogadott definíció a „kontaktus-nyelvre”, de két bevett használata létezik. Néhányan kizárólag a szélesebb kommunikáció nyelveit értik rajta, így pl. az összes *lingua francá*t. E definíció szerint minden olyan nyelv, amelyet csoportok közötti kommunikációra használnak, kontaktusnyelvnek számít, így nem csak a pidgin és a kreol nyelvek, hanem az ún. „nem pidgin/nem kreol” nyelvek is, mint az angol, amely ma nyilvánvalóan a leginkább elterjedt nemzetközi *lingua franca*. Ebben a könyvben a szerző azt a definíciót használja, amely szerint kontaktushelyzetben kialakult bármely új nyelv kontaktus-nyelvnek tekinthető.

A 9. fejezet a nyelvhaláshoz (Language Death) vezető út három lehetséges módját írja le: *attrition*, *grammatical replacement* és *no loss of structure, not much borrowing*.

A könyv egy rövid összeggzéssel zárul a veszélyeztetett nyelvekről (Endangered Languages), amelyben a szerző azokat a törekvéseket említi meg, amelyeket az ő közreműködésével tettek ezeknek a nyelveknek a megmentése érdekében.

A könyvben a hangsúly a nyelvészeti összefüggéseken van, ezért a hozott példák szakkifejezéseket is tartalmaznak; az érdeklődőbb olvasók kedvéért azonban a szerző források listáját is megadja, ahol a bonyolultabb helyzeteket részletesen tárgyalják. Az egyes fejezetek végén található forrásgyűjtemény tehát az adott fejezetekben talált információk forrására utal, illetve további olvasmányokat javasol a különböző témákban, köztük magyar vonatkozású írásokat is. Így a második fejezet végén (26. old.) pl. Kontra Miklósnak azt a nyelvtörténeti vonatkozású cikkét ajánlja, amely egy 1996-ban megjelent *Kontaktlinguistik / Contact Linguistics / Linguistique de contact* című kézikönyvben olvasható.

Thomason könyve olvasmányos, földrajzilag átfogó rendszernyelvészeti indíttatású bevezetés a nyelvkontaktus szituációkba és jelenségekbe, noha az aktuális nyelv-

kontaktus-kutatásokról nem szól, és mellőzi azokat a kérdésfeltevéseket, amelyek szorosabb kapcsolatban állnak a nyelvtudomány más területeivel. A könyv összmegeítélését azonban ez nem befolyásolja, mivel a szerző sikeresen találja a sokoldalú, színes kutatási területéről szóló gazdag ismeretanyagot és az e témában szerzett tapasztalatait.

Forintos Éva

Marianne Nikolov

Issues in English Language Education

Peter Lang: Bern, etc., 2002. 238 p.

Jelen kötet a szerzőnek a Pécsi Tudományegyetemen megvédett habilitációs disszertációja.

A könyv három nagyobb témakört érint – az első fejezet ismerteti a kritikus életkor hipotézist a második nyelv elsajátítása szempontjából, majd összehasonlítván az érveket és ellenérveket arra a következtetésre jut, hogy miközben számos kutatásokkal is alátámasztott érv szól a második nyelv minél korábbi elsajátítása mellett, különbséget kell tennünk az additív (ebben az esetben az első és második nyelv használata és fejlesztése párhuzamosan történik, a folyamat végeredménye pedig kiegyensúlyozott két-nyelvűség) és a szubtraktív (az első nyelvet fokozatosan kiszorítja a második) két-nyelvűség között. Az utóbbi folyamat eredménye gyakran az úgynevezett félnyelvűség (semi-lingualism), amely komoly tanulási és beilleszkedési problémákhoz vezethet. Ha nem második, hanem idegen nyelv elsajátításáról van szó, ez utóbbi gyakorlatilag nem fordulhat elő.

A második fejezet gyakorlati cáfolatát adja a kritikus életkor hipotézisnek – a vizsgálatot a szerző vezetésével a JPTE felsőbb éves hallgatói végezték 1993 tavaszán. Olyan magyar anyanyelvűekkel készítettek hang-

felvételeket (interjúk, felolvasás) akik 14 éves koruk után kezdtek angolul tanulni, valamint olyan különböző (egy kivételével) valamely indoeurópai anyanyelvűekkel, akik 14 éves kor után kerültek kapcsolatba a magyar nyelvvel. Mindkét mintát kiegészítették anyanyelvi beszélőkkel készült hangfelvételekkel, majd 3-3 anyanyelvi zsűrinek (felnőttek és gyerekek) kellett megítélnie, hogy mely beszélők idegen ajkúak. Nemcsak az fordult elő, hogy több nem anyanyelvi beszélőt a zsűri többsége annak vélt, hanem a fordítottja is, vagyis idegen ajkúnak hallották, aki nem az. Az interjúk során mindegyik sikeres nyelvtanulóról kiderült, hogy tudatosan törekszik tudása fejlesztésére, keresi az alkalmat a nyelv használatára és az adott kultúra megismerése is célja, integrációra törekszik. Az eredmények összhangban vannak a hasonló jellegű külföldi kutatások következtetéseivel. Nemcsak meglepő, hanem minden nyelvtanuló számára reménykeltő is az a tény, hogy a célnyelvi országban való hosszás időzés egyáltalán nem előfeltétele az ún. anyanyelvi szintű tudás megszerzésének.

A következő három fejezet a szerző 18 éves általános iskolai tanári tapasztalatait foglalja össze. A megfigyeléseket és eredményeket egyrészt az teszi rendkívül értékesé, hogy Nikolov Marianne három tanulócsoportot oktatott nyolc-nyolc éven át. A csoportoknak minden év tavaszán egyforma, rövid kérdőívet kellett kitölteniük a motivációjukkal, a kedvelt, illetve utált angolórai tevékenységekkel és tantárgyakkal kapcsolatban. A válaszokat a szerző összevetette a hasonló külföldi vizsgálatok eredményeivel. A felmérés célja kezdetben pusztán gyakorlati volt - a tapasztalatokat 6-14 éves gyerekeknek szánt tananyag összeállításában kívánta felhasználni. Tekintettel arra, hogy a munka 1977-ben kezdődött, azt kell mondanunk, hogy már maga az a gondolat is forradalmian új volt, hogy valaki ilyen életkor-specifikus angol tananyagot kíván létrehozni, az pedig, hogy az illető az érintettek, vagyis a gyerekek véleményére és

kívánságaira is tekintettel akar lenni, egyenesen hallatlan, és nem egy esetben iskolai konfliktusokhoz is vezetett az angolórán kívül, és egyes szülők is elítélték a „túlzott szabadságot”. Az elért nevelési, szocializációs eredmény legalább olyan fontos, ha nem fontosabb, mint az, hogy a projektben részt vevő gyerekek angolul is megtanultak, hiszen naponta gyakorolhatták, hogyan értekelhetik reálisan önmaguk és társaik teljesítményét, hogyan kell tárgyalni, alkudozni, kompromisszumokat kötni (pl. az órai tevékenységek sorrendjéről), nőtt az önbizalmuk, kialakult bennük a felelősségtudat. A gyerekek tanulási motivációja természetesen az életkorral változott, de mindegyik korcsoportban kitűnt, mennyire különböző a motiváció második, illetve idegen nyelv elsajátítása során, és hogy utóbbi esetén milyen óriási szerepe van az érdekes, vonzó tananyagnak és óráknak, és a tanár személyiségének. Annak ellenére, hogy egy átlagos iskola tanulóiról volt szó, feltűnően sokan váltak – más nyelvekből is – sikeres nyelvtanulókká, akiknek nyelvtudása a megélhetésükben is szerepet játszik, és akik azt akarják, hogy gyermekeik is tanuljanak nyelveket.

Az órák elemzéséből kitűnt, hogy a gyerekek idegen nyelv tanulása során az anyanyelvnek is igen jelentős szerepe van nem csak a kompenzációs, hanem a tanulási stratégiákban is.

A hatodik fejezet azt vizsgálja, hogy az órai interakciókra vonatkozó külföldi kutatások eredményei mennyire relevánsak a Magyarországon iskolai keretekben angolt mint idegen nyelvet tanuló 6-14 éves gyerekek csoport- és pármunka során tanúsított viselkedésére. Az adatgyűjtést a Janus Pannonius Tudományegyetem angol szakos hallgatói végezték 1995 és 1997 között, összesen több mint száz angolórát vettek magnóra és elemeztek 37, különböző településeken lévő csoportban. A célnyelv aránya elkészerítően alacsonynak bizonyult, a gyerekek általában magyarul kommunikáltak egymással, a feladattal kapcsolatos (on

task) beszélgetés során is, angolul szinte csak a gyakorlandó mondatok, párbeszéd hangzottak el, és gyakran feltételezhető volt, a gyerekek nem értik, mit is szajkóznak. A 11–12 éves korcsoportban, amikor pedig már a nyelvtudás szintje ezt lehetővé tette volna, jelentősen tovább csökkent a célnyelvi kommunikáció a gyerekek között, de ennek valószínűleg lélektani oka van – ebben az életkorban egyre fontosabbá válik a kortársakkal való azonosulás kifejezésre juttatása.

A hetedik fejezet azt vizsgálja, hogy milyen is az angoloktatás a kedvezőtlen helyzetű középiskolákban (10, 11 és 12 évfolyam). A cél a tényfeltárás mellett annak megállapítása volt, hogy az adott pillanatban alkalmazott vizsgarendszer hogyan hatott vissza az oktatásra, és hogy hogyan állíthatók fel reális követelmények a 2002-re (a 10 évfolyam után), illetve 2004-re bevezetni tervezett új iskolai nyelvvizsgákra. 55 középiskolában (gimnázium és szakközép) összesen 118 angolórát figyeltek meg és elemeztek.

A kép meglehetősen lehangoló. A tanárok, amellet, hogy sokuk nem rendelkezik a törvényben előírt képesítéssel, gyakran kevésbé motiváltak, sikertelennek érzik magukat, és sem nyelvi, sem módszertani tudásuk nem megfelelő.

Az órákon ritka volt a pár-, illetve csoportmunka, annál gyakoribb a magyar nyelv használata. Általában modern, brit kiadású tankönyveket használtak, de hagyományos módon, a nyelvtanra ill. a vizsgára való felkészítésre koncentrálva. Különösen a hallás utáni értés fejlesztését, magyarul a magnózást hanyagolták el. Gyakran a meglévő technikai eszközöket sem használták.

Ugyanakkor igen pozitív volt a tanárok hozzáállása a felméréshez, érdeklődtek az eredmények iránt, és mivel a felük fenyegetve érezte magát a bevezetendő új érettségi követelményektől, minden információért igen hálásak voltak.

Mindezek alapján a szerző többek között javasolja, hogy a hiányosságokat figye-

lembe véve alakítsák ki a tanártovábbképzések programját, vonják be a tanárokat az érettségi-reformba, teremtsenek kapcsolatot az általános ill. a középiskolai nyelvtanítás között, dolgozzanak ki a magyar igényeknek és hagyományoknak jobban megfelelő tananyagokat.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy Nikolov Marianne könyve rendkívül érdekes és átfogó képet ad az angoloktatás helyzetéről az átlagos magyarországi közoktatásban. Bár a nagyrészt lehangoló kép a szakma művelőire nyilván nem hat a meglepetés erejével, megnyugtató lehet számukra, hogy megérzéseik a konkrét felmérések eredményei által is igazolódtak, ugyanakkor a rendkívül gazdag tényanyag igen hathatós érv lehet a pozitív változásokért dolgozó nyelvpolitikusok kezében. Az esetenkénti sikerek ismertetése pedig erőt és reményt adhat a megfáradt tanár kollégáknak.

Végül, de nem utolsósorban a gördülékeny stílus, az időnként fel-felcsillanó humor, a gyerekek megnyilvánulásainak gyakori idézése minden érdeklődő számára élvezetes olvasmánnyá teszi a könyvet, miközben a sok-sok adat és azok igen alapos feldolgozása azokat is kielégíti, akik tudományos igénnyel veszik kézbe. A gazdag bibliográfia pedig mindkét olvasói csoport számára igen hasznos.

Damokos Kata

Olaszy Kamilla – Pákozdiné
Gonda Irén

Neue Wirtschaftsthemen

Lehrbuch für dir Mittel- und Oberstufe

Holnap Kiadó, Budapest, 2002. 393 p.

Köztudomású, hogy a magyar gazdasági felsőoktatásban gazdasági szakmai nyelvvizsgát kell tenni a diploma megszerzése előtt. A vizsgára értelemszerűen maguk a felsőoktatási intézmények képesek a legjob-

ban felkészíteni hallgatóikat, és ez minden anyagi nehézségük ellenére kötelességük is. Ennek tudatában a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem (BKÁE) Német Tanszékének oktatói műhelye állandóan csökkenő államilag finanszírozott óraszámokkal dacolva egymás után bocsátja közre hallgatóinak a vizsgára készítő, részben önálló feldolgozásra is alkalmas, magas színvonalú tananyagait.

2002 őszén olyan komplex munka jelent meg Olaszky Kamilla és Pákozdi Gonda Irén tapasztalt tankönyvírói tollából, mely tartalmazza a nyelvvizsga-témákhoz (marketing, nemzetközi kereskedelem, vállalkozási formák, bankrendszerek, munkaerőpiac stb.) kapcsolódó legfontosabb elméleti tudnivalókat, fejleszti a nyelvi készségeket és felkészít a közép- és felsőfokú gazdasági nyelvvizsga egyes részeire (problémamegoldó szerepjáték, prezentáció, szövegírás, lexikai-grammatikai teszt, fordítás) is. Talán egyetlen feladattípus – a célnyelven megadott szituáció alapján történő szövegírás – maradt ki, de ez nem is követelmény a BKÁE nyelvvizsgarendszerében.

A több évtizedes tanári múlttal rendelkező szerzők nem mondanak le arról az alapvető, manapság azonban gyakran szem elől tévesztett elvről sem, hogy a nyelvórák igazi tanórák és ne csupán nyelvvizsga-előkészítő tanfolyamok legyenek. Részesítsék a hallgatókat a tanulás élményében, a feladatmegoldás örömeiben. A szerzők a legcsalafintább módon igyekeznek ébren tartani a figyelmet, hatni érzelmeinkre, sőt esztétikai érzékünkre. Balázs Piri Balázs *Ludas Matyira* emlékeztető karikatúrái, a sokféle betűtípus, az alkalmazott piktogramok és egyéb jelölések mind ez utóbbit célozzák meg.

Nevezhetnénk a könyvet a mottók és bevezető gondolatok könyvének is, hisz szinte minden gyakorlatra egy szólás, egy szlogen, elmés mondás vagy meghökkentő idézet hangolja rá a tanulót.

A 7 fejezet 25 témakört ölel fel. Egy témakör négy részből (A, B, C, D) áll. Az A rész szóbeli megnyilatkozásra ingerlő raj-

zos bevezető. A második, B rész többnyire 2 szöveget tartalmaz, melyek átgondoltan, világosan tagolva, igényes stílusban közvetítik a legmodernebb szakmai ismereteket. A cél ezek minél tökéletesebb elsajátítása. Eszköz hozzá az utánuk következő (C, D rész) összes feladat, ábra, találós kérdés, sajtócikk, teszt és hallható információ.

A C rész rövid ismételésre szánt nyelvtani összefoglaló egyetlen feladattal. Valóban olyan jelenségekre világítanak rá a szerzők, melyek a nyelvtankönyvekben összefoglalva általában nem találhatók meg, viszont ezen a szinten (a tankönyv középfokú általános német nyelvtudást feltételez) kérdés-ként fölmerülnek. Talán nem zavarná a tartalomjegyzék áttekinthetőségét, ha az egyes témakörök mellett az ismétlődő nyelvtani jelenséget is feltüntetnék.

A témakörök negyedik, D része tartalmazza a készségfejlesztő gyakorlatokat, melyek alapos tudás megszerzésének lehetőségét kínálják. Piktogramok (szótárhasználat engedélyezett, pármunka, csoportmunka, szövegértésre/hallásértésre szánt feladat stb.) segítenek eligazodni közöttük. Találunk sok ábrát, táblázatot, bekeretezett információt, mondatsalátára bontott vagy éppen helykihagyás nélkül egybeírt szöveget, kiegészítendő diagramot, képes feladatot stb. A világos utasításokat követő feladatmegoldás során valamennyien új, érdekes és hasznos ismeretkékké kerekednek.

Ritka erénye a könyvnek, hogy a legkorszerűbb gazdasági tudásanyag közvetítése során szélesíti az olvasók általános műveltségét is. A magyar tanulók bizonyára felfigyelnek például arra, hogy az egykori haditudósítóból lett miniszterelnök Sir Winston Churchill 1953-ban irodalmi Nobel-díjat kapott. Vagy akadnak számosan, akiket a mondatok rendbeszedése után megérint a Böllanekdota. Kár, hogy nem áll ott a mű címe is („Tourist und Fischer”), hogy teljes (kb. egy oldalnyi) terjedelmében megkereshetnék valahol!

Jó néhány szürke mezőben nyomtatott képes ábrával találkozunk, melyek változa-

tosan árnyalják a mondanivalót. Ott, ahol szóbeli bemutatásuk a feladat, célszerű lett volna néhány kifejezést segítségül megadni, úgy, mint egy-egy írott szöveg rekonstruálását megelőzően. Valószínűleg sokan örülnének annak is, ha az ilyen ábrák enyhén nagyítva kerülnének az újabb kiadásokba, mert apró betűik igen nehezen olvashatók.

Feltétlenül említést érdemel a szerzők néhány ügyes, a még intenzívebb bevésést szolgáló metodikai trükkje. Ilyen több gyakorlat vagy szöveg egymásra épülése vagy a gazdasági szövegek felépítésének tudatosítása három vezetett hallgató ugyanakkor gyakran választhat szóbeli vagy írásbeli megoldás között.

Kiegészíti a könyvet egy külön glosszárrium, melyben szöszedet, megoldási kulcs és a hanganyagok transzkripciója található; valamint egy hangkazetta.

Sajnálatos, hogy kimaradt a bibliográfia és hogy bekerült néhány szerkesztési vagy nyomdai hiba. Utóbbiakat részben ugyan kiküszöböli a mellékelt hibaigazító, viszont fel-felbukkannak újabb pontatlanságok is, melyek első kiadású könyveknél manapság úgy látszik elkerülhetetlenek (pl. p. 49., 121., 128., 344.).

A hatalmas korszerű tudásanyagot felölelő, magas színvonalú tankönyv – nem nyelvkönyv – olvastán csak egy kérdése marad a recenzensnek: Felismerik-e a felsőoktatás felelős vezetői, hogy intézményeiket újra olyan anyagi helyzetbe kellene hozni, hogy hallgatóikat annyira eredményesen és élvezetesen taníthassák, amennyire azt a jelen munka lehetővé teszi ?

Gacs Judit

Caroline Laidlaw (szerk.)

Intercultural Learning

A Resource Book for Lower Primary Teachers of English

Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.
112 p.

Habár Caroline Laidlaw könyvét már második éve használom a tanárképzésben és továbbképzésben, sőt, résztvevője voltam nem egy, a könyv megjelenését megelőző, anyaggyűjtő workshopnak is, már a cím magyarrá fordításánál zavarba jövök. *Intercultural learning*. Kultúrák közötti, esetleg két kultúra közötti ismeretek, vagy: amit a két (brit és magyar) kultúráról tudni érdemes... Az interkulturalitás mint diszciplína már szerencsére része a nyelvi, és különösen nyelvpedagógus-képző tanterveknek hazánkban, de nyelvünkben még nincs rá megfelelő kifejezés. Körül kell tehát írni, hogy világos legyen: ez a könyv kétoldalú tükröt tart az olvasó elé. Egyik oldala a brit (és esetenként egyéb) kulturális sajátosságokat tárja elénk, másik oldala viszont a jelenség magyar megfelelőjét vagy helyét a magyar kultúrában. Szokatlan felfogás tehát, nyelvpedagógiai szakirodalmunkban legalábbis példa nélküli. Még inkább azzá teszi, hogy az alcímben világos utalás történik a korosztályra: alsó tagozatos általános iskolai angol tanárok (tanítók) számára. Caroline Laidlaw könyve kétszeresen is újdonság a magyar pedagógiai irodalomban, ha nem háromszoros, tekintve, hogy a szerző maga angol, a társszerző tanárok pedig magyarok, az ország minden részéből.

A kézirat formában 1999-ben megjelent könyvről némi túlzással azt is állíthatjuk, hogy a 90-es évek sajtósága és igen értékes terméke. A rendszerváltás után a British Council által gőzerővel beindított angol alsó fokú oktatási program (Lower Primary Project) fő célkitűzése az volt, hogy segítsen létrehozni egy Magyarországon tömegesen sohasem létezett angol nyelvtanítási programot az általános iskolások szá-

mára. A vállalkozás igen merésznek tűnt a 90-es évek legelején, amikor nemcsak módszertani szakirodalom, de még kvalifikált szaktanár sem állt rendelkezésre kellő számban. A fent említett projekt sikerét bizonyítja, hogy mára mindkét feltétel tekintetében nagy előrehaladás történt. Ma már rendelkezünk a kisiskolás korcsoport tanítására speciálisan képzett tanárokkal-tanítókkal, valamint az őket képző főiskolai oktatókkal. Ennek következtében egyre többen vannak, akik természetesnek tartják, hogy a kicsik éppúgy igényt tartanak kulturális ismeretekre, mint a többi korosztály. Laidlaw ezt a meglévő igényt ismeri fel, amikor magyar kollégáival több éves együttműködésbe kezd, hogy workshopok során összegyűjtse mindazokat a témákat, amelyekről a legfiatalabb nyelvtanulók szívesen tanulnak.

Senki nem vádolhatja a szerzőt és munkatársait azzal, hogy arisztokratikus, elméleti tanulnivalót kínál. A tizenöt téma mindegyike egytől-egyig önmagában is vonzó lenne a kis olvasóknak. Nézzünk bele a tartalomjegyzékbe: A palacsinta Nagy-Britanniában és Magyarországon, Farsang, Április bolondja, Népviselet, Brit és magyar pénz, Királyok álruhában, sőt: Brit és magyar kutyafajták összehasonlítása – hogy csak találmokra ragadjunk ki néhányat. A gyerekközeli témák mindegyike a tevékenységközpontúság szellemében kínál izgalmas feladatokat mindkét kultúra köréből. A Népviseletek című tanegység pl. fiú és lány kivágós babák (sokszorosítható) rajzát kínálja, amelyeket a gyerekek kivághatnak, majd az ugyancsak kivágható cowboy, skót vagy éppen matyó viseletbe öltöztethetik a babákat, közben bő alkalmat találva az értelmes kommunikációra. A London, illetve Budapest nevezetességeit bemutató fejezet a tanultak begyakorlását és megerősítését egy szellemes társasjátékkal teszi élvezetessé. De találhatnak a kis nyelvtanulók titkosírást is (megfejtési kulccsal), valamint sok-sok verset, mondókát és rövid mesét mindkét nyelven. Arthur király legendáját pedig, a tanárok munkáját megkönnyítendő, egye-

nesen dramatizált változatban kínálja a könyv. A sok érdekes feladat közben a magyar tanulók játszva ismerkednek mind a kulturális hagyományokkal, mind a mindennapok jellegzetességeivel. Ez utóbbiak közé tartozik például a brit gyerekek ebédochoza, a nyolcszögletű húszpennys, vagy éppenséggel az a tény, hogy a szigetországban a palacsintát sziruppal vagy citrommal, de semmiképpen sem túróval szeretik.

Az egyes tanegységek felépítése egyértelműen „felhasználóbarát”. A feladatok leírása kellő részletességgel, gazdag háttérinformációval történik, majd változatos gyakorlatokat kínál. Mivel a kézikönyv minden egyes témáját egy tanári munkacsoport már kipróbálta, érdemes figyelembe venni a tanárok arra vonatkozó megjegyzéseit, hogy miként fogadták a magyar kisiskolások a feladatokat Szekszárdon, Debrecenben, Jászberényben, Miskolcon és Budapesten. A könyv bőven tartalmaz kimásolható, sokszorosítható vizuális és egyéb információs szemléltető anyagot. A tartalom korszerűségével együtt a kulturális információszerzés módjai is maiak: a szerző bőven él a világháló nyújtotta lehetőségek felkínálásával, sőt, egyik célja éppen az, hogy az Internetet világszerte használó gyerekek számára legyen természetes a kommunikáció.

Caroline Laidlaw és munkacsoportja, valamint a projektet támogató British Council *Intercultural Learning*je igen sikeres bizonyosság arra, hogy lehet, sőt érdemes a kisiskolások számára is kultúrát közvetíteni. Köszönet illeti a Nemzeti Tankönyvkiadót, amely a könyv értékeit, valamint az általános iskolai korosztály angolnyelv-tanulása iránt országosan megnyilvánuló, bátran tömegesnek is nevezhető igényt egyaránt felismerve, az *Intercultural Learning*et gondozásába vette és kiadta.

Kovács Judit

Dagmar Abendroth Timmer
és Gerhard Bach (szerk.)

Mehrsprachiges Europa

Gunter Narr Verlag: Tübingen,
2001, 348. p.

„A történelem lélegzetvételenyi időt sem engedélyez Európának” – idézi Weidenfeld Németországban híressé vált mondatát a Michael Wendt 60. születésnapjára kiadott kötet előszava. Valóban, számtalan kérdés vár megoldásra a közeljövőben: gondoljunk csak a keleti bővítésre, a közös gazdasági fejlődésre, a kül- és biztonsági politikai érzékeny pontjaira, a határok menti kapcsolatokra vagy az etnikai és nyelvi sokszínűség megőrzésének szükségességére.

Az európai identitás egyrészt kollektív identitás, másrészt alapvető elemei származáshoz kötöttek (etnikum, nemzet és kultúra), és ezáltal meghatározóan nyelvhez is kötődnek. Ha egy új európai öntudat kialakulásáról beszélünk, a közös Európai Ház jellemzői között az integráció mellett a diverzifikáció fogalmát is meg kell említenünk. Az európaiság elsődleges kritériuma a többnyelvűség. Wendt számára ez a kompetencia – többnyelvűség, európaiság, multikulturalitás – Európa jövőjének a kulcsa.

Michael Wendt Berlinben született 1940-ben. Szülővárosa egyetemén romanisztikát, filozófiát, germanisztikát és fizikát tanult, később ösztöndíjasként Franciaországban és Olaszországban bővíthette tudását. Tanulmányait befejezve először a berlini egyetem romanisztika tanszékére kerül, 1973 és 1993 között pedig Giessenben a francia nyelv és irodalom tanszékén a didaktika professzora.

1985-ben társkiadója a *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik* című kötetnek. 1990-től 1997-ig tagja a „Didaktik des Fremdverstehens” nevű bizottságnak. Számtalan nemzetközi szervezet munkájában vesz részt. 1993-ban elfogadta a Humboldt-Egyetem meghívását, öt évvel később pedig Brémába hívták. Alapítója és

kiadója a *Koloquim Fremdsprachenunterricht* című folyóiratnak. Már giesseni időszakában a kommunikatív nyelvtanítási módszerek és az idegen nyelvek elsajátításának pszicholingvisztikai aspektusai álltak kutatásai középpontjában. A 80-as évektől szerzőként és vezető szaktanácsadóként dolgozik francia nyelvű tankönyvek és tanári kézikönyvek kiadásában, tehát olyan területen, ahol módja van különböző didaktikai-metodikai elméletek gyakorlati kipróbálására, valamint elemző tapasztalatok gyűjtésére a taneszköz-kritika fejlesztése során. Ezzel párhuzamosan az idegennyelv-oktatás módszertan-történetén is dolgozik. Kutatási eredményeit *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik* címmel publikálta 1996-ban.

Sokirányú kutatásai között a találkozási pontot a többnyelvű Európa távlatai és a vele kapcsolatos idegen nyelvű oktatással kapcsolatos kérdések jelentik. Wendt tanárként és kutatóként is mindig kultúrák közötti közvetítőként lép fel.

A tiszteletére kiadott kötet címe az ünnepeit felfogását tükrözi. Az egyes tanulmányok szerzői a saját kutatási területük felől közelítik meg a többnyelvűség, illetve a nyelvoktatás kérdéseit. Az Európával kapcsolatos többnyelvűség több értelmezési lehetőséget is kínál. Először is tisztázásra szorul, ki és milyen összefüggésben számít két nyelvűnek, és az is, mit jelent a többnyelvűség a nyelvtanulás szempontjából. A nyelvelsajátítás kutatása szempontjából többnyelvű az, aki kettőnél több nyelvet anyanyelvi szinten tud használni. Az elsajátítási folyamat mindig sajátos, az egyén számára meghatározó körülmények között megy végbe. Az először elsajátított nyelv hatását a később tanult nyelvekre éppúgy figyelembe kell venni, mint a visszafelé ható folyamatokat. Ezért Weller és Burgschidt szóhasználata tűnik helyesnek, akik aszimmetrikus többnyelvűségről beszélnek, s így elhatárolódnak a lineáris fejlődést vallók elméletétől.

Mostanában egyre gyakrabban hallani a többnyelvűség olytan értelmezését, mely

szerint mindenkire érvényes ez a meghatározás, aki az anyanyelvén kívül több nyelvet is tanult, s valamilyen szinten érti, beszél ezeket a nyelveket. A következő kérdés az, milyen nyelvekre gondolunk, milyen körülmények között, milyen elvárásokkal, amikor Európa többnyelvűségéről van szó. Az egyik megközelítés szerint az Európai Unió munkanyelveit kell figyelembe venni, melyek pillanatnyilag a dán, az angol, a német, a finn, a francia, a görög, az olasz, a holland, a portugál, a svéd és a spanyol. A felsoroltak azonban távolról sem jelentik Európa országainak hivatalos nyelveit, és egyáltalán nem utalnak a felsorolt országokban élő kisebbségekre, illetve bevándorlókra. Tehát nyelvpolitikai mérlegelések tárgya kell, hogy legyen az iskolákban oktatott nyelvek száma, módja, az oktatott nyelvek választéka.

A sokat hangoztatott „a kevesebb több” bölcsességét nyelvpolitikai, oktatáspolitikai döntésekben nem szabadna alkalmazni. Az Európai Unión belül a nyelvválasztás elsődleges, sőt, talán egyedülálló meghatározói a politikai erőviszonyok. A földrajzi szempontok, a kapcsolatteremtési lehetőségek igen kis szerepet játszanak, annál inkább dominálnak a globalizációs és világgazdasági szempontok. Németországban például elsődlegességet élvez a legfontosabbnak kiáltott angol nyelv, legalább öt évig, magas óraszámban tanítják, holott ezt számtalan tényező megkérdőjelezi, és egyre többen tartanák fontosnak más nyelvek megismerését is.

Kérdéses az is, meddig tartható fenn az anyanyelv és idegen nyelv hagyományos szembeállítása.

Az idegen nyelvek oktatása egyre inkább nyelvoktatássá, nyelvek találkozásának oktatásává válik, ahol különböző anyanyelvi tanulók (köztük akár a célnyelvet anyanyelvként beszélő tanuló is) együtt tanulnak. A különböző taneszközök egyelőre még nem veszik figyelembe az Európában végbement változásokat. Az Európai nyelvi Portfólió lehet az első igazodási pont, ha minél többen megismerik és elfogadják.

Természetesen módosításra szorul a nyelvtanárok képzése és továbbképzése is.

Európa többnyelvűségének sokrétűségét és ellentmondásait jól tükrözik a vizsgált tanulmánykötetben megjelent írások. Az első fejezetben Többnyelvűség és nyelvpolitika címmel gyűjtötték össze a szerkesztők a publikációkat. Gisdele Hotzer átfogó bevezetőjében társadalmi és oktatáspolitikai szinten elemzi a többnyelvűséget, Rupprecht Baur, Herbert Christ és Wolfgang Zydarris az anyanyelv-idegennyelv, alapnyelv- célnyelv kettősségével valamint a többnyelvű tanulási folyamatokkal foglalkozik. Helmut Vollmer az iskolai tanulás szemszögéből vizsgálja az angol nyelvet, *lingua francának* minősíti és az interkulturális tanuláshoz tartja szükségesnek. Több szerző munkája az a felmérés, amelyben egyetemisták vallanak korábbi nyelvi tanulmányaikról, a nyelvválasztást befolyásoló tényezőkről, tanulási tapasztalatokról, motivációs tényezőkről. Caroline Veltcheff írása már átmenetet képez a következő fejezet inkább oktatásszemponturnak kérdéseire. Stephan Breidbach a bilingvális oktatás elméletei alapjairól ad képet, majd Helene Decke-Cornill és Werner Bleyhl mutatja be az alsó tagozatos anyanyelvi és idegen nyelvi oktatásban rejlő lehetőségek széles skáláját. Andreas Nieweler a nyelvi tudatosság ösztönzésére ajánl egy modellt, amelyben a többnyelvűséget személyiségi tényezőként kezeli. Daniela Caspari a nyelvtanuló szemszögéből, szubjektív oldalról vizsgálódik: egy nagyobb felméréshez készült interjúkat elemez intézményi, motivációs és módszertani szempontok alapján. Az elemzéshez felhasznált anyagokban franciatanárok számolnak be tapasztalataikról. Ezt követően az idegen nyelvek oktatásában alkalmazott irodalmi szövegekről és az ezzel kapcsolatos elméleti kérésekről olvashatunk, majd Klaus Schüle jóvoltából a Wendt által is érdeklődéssel kísért terület, a film kerül a középpontba. A franciaoktatásban alkalmazható, Párizsban játszódó filmeket vizsgálja.

Armin Volkmar Wernring a kreativitás fejlesztésének lehetőségéről ír, majd két átfogó tanulmányt olvashatunk a grammatika tanulási folyamatban elfoglalt helyéről. Johanna Meixner és Klaus Müller egy mostában kissé elhanyagolt témát választ: a memotechnikák szerepét és a nyelvtanításban elfoglalt helyét vizsgálják.

Ahogy a kiragadott példák is jelzik, Európa többnyelvűsége olyan széleskörű program, amely társadalmi és oktatáspolitikai szempontok mellett az idegen nyelvek oktatásának különböző szintjeit is érinti. Az idegen nyelvek tanítását is a megváltozott tanulási-nyelvelsajátítási szituációkhoz kell alakítani Európában.

Az itt bemutatott könyv az olvasókat is arra ösztönzi, hogy Európát többnyelvűségével, eltérő és közös jegyeivel együtt szemlélje, és mind tudományos síkon, mind a gyakorlatban felelősen cselekedjék, akár nyelvpolitikai, akár kultúrpolitikai vagy idegennyelv-oktatással kapcsolatos kérdésekről legyen szó.

S. Rábai Márta

Bárdos Jenő és Garaczi Imre (szerk.)

Nyelvpedagógia az ezredfordulón

Háttérkönyv a nyelvpedagógia oktatásához

Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány: Veszprém, 2002. 444 p.

A tanulmánygyűjtemény háttérkönyv a nyelvpedagógiai oktatáshoz, a nyelvtanárok és nyelvi műveltségterületet választó tanítók képzéséhez. A Veszprémi Egyetem Doktori Programjának hallgatói adnak benne elméleti áttekintést a nyelvpedagógia, elsősorban angol és német nyelven folyó kutatások eredményeiről, a szerkezeti felépítést tekintve Bárdos Jenő *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakor-*

lata (Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2000) című alapművét követve.

A kötet a nyelvoktatás, nyelvpedagógia különböző aspektusaiban megjelent idegen nyelvű (elsősorban német és angol nyelven megjelent), Magyarországon a legtöbb esetben hozzáférhetetlen szakirodalomról ad tömör és szakszerű összefoglalást. Az egyes írók elsősorban az európai és amerikai elméleti, valamint gyakorlati kutatások összefoglalásai, ugyanakkor a szerzők egyéni kutatási eredményeiről is tájékoztatnak.

Tartalmát tekintve a tanulmánykötet foglalkozik a humán tényezővel, a nyelvi tartalom közvetítésével, és külön fejezetet szentel a nyelvi készségek fejlesztésének. Az utolsó két fejezetben egy-egy áttekintő tanulmány elemzi a nyelvtanulási folyamatot, és az oktatási folyamatot általában és végül a pedagógiai kutatások módszertanát.

A humán tényező kapcsán a tanulmányok részben a határ- és segéd tudományok eredményeit (pszichológia, szociológia, pedagógia) tekintik át. Agárdi Zsuzsa a nyelvpedagógia meghatározását tekinti át friss szakirodalom alapján, majd azt vizsgálja, hogy a nyelvpedagógia, mint tudományterület hogyan alakult ki, és mely elemei szerepelnek a graduális és a posztgraduális képzésben, hiszen Magyarországon a felsőoktatás nem kínál nyelvpedagógia szakot. – Fábíán Györgyi a nyelvtanár viselkedéseinek elemezhetőségét és értékelhetőségét taglalja a személyiségről, az attitűdökről és a szerepekről szóló angolszász és magyar szakirodalom áttekintésével. – Klein Ágnes a nyelvtanár személyiségét a tanulási folyamat egyik jelentős, szerinte döntő tényezőjét elemzi pszichológiai megközelítésben. – Szladek Emese Zsuzsanna a tanuló affektív sajátosságait (motiváció, önértékelés, védekező mechanizmus, nyelvtanulással kapcsolatos hiedelmek) tekinti át a nyelvtanulási hatékonyság szemszögéből. – Nyíri Erzsébet a tanulótípusok áttekintéséhez a tanulási stratégiák és a tanulási stílus témakörét vizsgálja személyes hajlamok és a tanulási szituáció, mint külső és belső motívumok

függvényében. – Golubeva Irina a nyelvtanulók szociológiáját vizsgálva a (nyelv) tanulási folyamat, vagyis a kontextus, a stratégiák, a módszerek, a körülmények és az eszközök, illetve a nyelvtanuló kognitív és affektív és biológiai tényezőit tekinti át, elsősorban a kulturális komponens jelentőségét hangsúlyozva. – Warga Éva a nyelvtanulási tényezők köréből, melyek endogén (tanuló adottságai) és exogén (környezet) faktorokra oszthatók fel, egyes kognitív jellemzők (intelligencia, információ feldolgozása stb.) szerepét ragadja ki. Összeveti a természetes környezetben történő nyelvelsajátítás és az irányított nyelvtanulás jellemzőit, valamint a különböző nyelvelsajátítás elméleteket, például Selinker köztesnyelvi modelljét. – A kognitív dimenzióhoz kapcsolódik Szalai Tünde, aki a tanulás folyamatát pszichológiai értelmezésben (hatása az egyénre), de pedagógiai megközelítésben mutatja be. A tanuláselméletek történelmi áttekintésével feltárja a gondolkodás és a nyelv viszonyának alakulását (Vigotszkij, Fodor). Bemutatja a gondolkodás propozicionális modelljét, valamint a gondolkodási folyamat mozzanatait és a kognitív stílus (megismerési stratégiák Kagan 1964) mezőfüggő vagy mezőfüggetlen megközelítését. Rövid kitérőt tesz a nyelvelsajátítására a nyelvteljesítés kapcsán.

A II. fejezet a nyelvi tartalmakat a nyelvi készségektől elkülönítve tárgyalja, lehetővé téve a fogalmi és módszertani tisztázást. – Szekeresné Rózsa Etelka a kiejtés tanításának fő pedagógiai célját a hatékony kommunikáció szempontjából fogalmazza meg, és ennek függvényében tárgyalja a kiejtés összetevőit (hangképzés, szóhangsúly, hanglejtés, mondatritmus, intonációs daltípusok) az angol nyelv oktatására vonatkoztatva. Tipologizálja a kiejtési hibákat, a kiejtést befolyásoló természetes tényezőket, mint anyanyelv, életkor, a nyelvi környezet sajátosságai, attitűdök, nyelvi hallás, valamint a kiejtés tanítás eszköztárát és feladattípusait. – Nagyné Foki Lívია a nyelvtant, mint integrált nyelvi tartalmat tárgyal-

ja. A nyelvtan fogalmának részletes tárgyalja nyelvpedagógiai és didaktikai szempontból. A fogalom általánosabb (Chomsky) és szűkebb (csak nyelvi struktúra) értelmezése után végigkíséri a fogalom eljutását a jelenlegi kompetenciaelmélethez illeszkedő „forma – jelentés – funkció”-központú nyelvtanításhoz. – Ujlakyné Szűcs Éva a szókincstanítás helyének mind történetileg mind összetevőit tekintve átfogó képét rajzolja meg. Kitér a fogalmi meghatározások fejlődésére (lexikai elem), a szókincstanulás mennyiségi és minőségi ismerveire valamint a módszertani lépésekre és eszközökre, elsősorban angol nyelvi szakirodalomra hivatkozva. Értéke, hogy a magyarországi nyelvtanítás számára fontos problémaköröket vet fel (módszerek, anyanyelv szerepe stb.) – Techetné Ignátzy Rita a hibaelemzés vizsgálatakor a kompetencia-performancia elmélet alapján tipizálja a hiba – tévesztés kettősségét, Corderre és Selinkerre hivatkozva. A hibajavítás kapcsán a transzformációs elméletek hatására beindult szemléletváltozásból, miszerint a hiba egy kreatív folyamat jele indul ki. Tömör, összefogott munka, szemléletes, egyéni tapasztalatokból merített példákkal.

A III. fejezet az idegen nyelvi készségek fejlesztését tárgyalja. Kovácsné Warga Éva a hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlatát vizsgálja fel szöveg- és gyakorlati tipológiák (Solmecke, Dahihaus, Schumann) bemutatásával. Hangsúlyozza a halláskészség aktív jellegét, ebből kiindulva határozza meg a tanár szerepét, valamint a fejlesztés menetét és eszköztárát. – Boldizsár Boglárka áttekinti a beszéd-készség fejlesztésével kapcsolatos szakirodalmat, vizsgálja a nyelvtanítás történetének egyes állomásain a beszéd-készség fejlesztésének helyét és módszereit, majd gyakorlati példákat ad a beszédfejlesztő technikákhoz. Felsorolja a beszéd-készség fejlesztésének osztálytermi szituációban történő komponenseit a négyfaktorú kommunikatív megközelítés szellemében és ezekhez bőséges szakirodalmi áttekintést ad. A tanulmány erénye, hogy kitér

a nemzeti tantervek célkitűzéseinek és a nyelvpedagógiai elvek kapcsolatára, illetve az osztályonként megfogalmazott pedagógia célok közti ellentmondásokra. – Homolya Katalin az olvasási készség pragmatikus modelljére hivatkozva (Parrey 1992, Johns és Davies 1984) megkülönbözteti a szöveget, mint nyelvi célt, és szöveget, mint információközvetítőt. Ezen alaptézisnek megfelelően a kognitív pszichológiai és pedagógiai kutatások áttekintésekor a dekódolás és a megértés párhuzamos fejlesztésére hívja fel a figyelmet. Az olvasás pedagógiai modelljei közül részletezi a *bottom up* és *top down* modellt, valamint a háttértudás (általános műveltség, szövegtani és metanyelvi stb. ismeretek) jelentőségét hangsúlyozó sémaelméletet. Erénye, hogy az idegen nyelvi és az anyanyelvi olvasási készséget minden faktor szintjén összeveti, valamint az olvasási készség részkészségeinek és típusainak bemutatásánál mindig több nézetet ütköztet, lehetővé téve egy átfogó kép kialakítását a témában. – Gál Péter az íráskészség fejlesztésének tartalmi vonatkozásai ürügyén az íráskészség általános bemutatására vállalkozott, hasonlítva történetében illetve horizontálisan, a nyelvtudomány egyes ágazataiban. Bemutatja az írás kutatási hátterét szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai valamint kommunikációelméleti szempontból, kiemelve, hogy az írás interaktív folyamat, mert a befogadó szempontjai szerint rendezzük a szöveg tartalmát. (Bárdos 2000). Kiemelten kezeli a számítógép szerepét az íráskészség fejlesztésében. Szolár Bernadett Az íráskészség fejlesztésének metodikai aspektusát tárgyalja. Kitér az anyanyelv szerepére, a technikákra, az írás műfajaira, témáira, szerkesztésére, sémákra és a fogalmazástanítás problematikájára, valamint a javítás metodikájára illetve az önjavítás folyamatának és készségének kiépítésére. A tanulmány erénye az íráskészség fejlesztése terén elért legújabb kutatási eredmények bemutatása.

A IV. fejezetben Angeli Zsuzsanna a nyelvtanulási folyamatot sajátosságaira vizsgálja. A dolgozat elsősorban a nyelvtanu-

ló autonómia, a tanulás tanulása, a kooperatív tanulás és tanítás megjelenését vizsgálja az európai és a magyar oktatáspolitikában. Felvázolja a tanári szerepkör változásait (tanácsadó, tanulási eszközök menedzsere) valamint a használható tanulási stratégiákat (IDEAL Dickinson 1992). Szemléletesen ábrázolja az adott nevelési célhoz rendelt optimális tanulási módszereket (egyéni, verseny) és munkaformákat (Johnson és társai 1990, Cohen 1994, Dörnyei 1994, 1997). A tanulmány értéke a technológiai újításokban rejlő lehetőségek objektív módszertani bemutatása (Gray 2000, Salaberry 2001). – Marlok Zsuzsa áttekinti az oktatási folyamat három fő dimenzióját (tér, idő, mód – Bárdos 2000), majd a drámapedagógia, mint e dimenzióhármashoz leginkább illeszkedő módszer felhasználásának lehetőségeit vázolja fel. Az osztálymunka szervezése kapcsán összefoglalja a témában elért neveléseméleti és szociálpszichológiai kutatási eredményeket. Jó metodikai háttéranyag. Végül Ötvösné Vadnay Marianna rövid pedagógiai kutatásmódszertanában áttekinti a pedagógiai kutatással kapcsolatos általános metodológiai kérdéseket (kutatás célja, tárgya, sajátosságai). Részletezi a megfigyelés fogalmát, modelljeit és a módszerhez kapcsolódó technikákat (Wallace 1991, Falus 1996, Bárdos 2000) a két uralkodó szemlélet, a pszichometrista/pozitívista irányzat és az etnográfiai/interpretív megközelítés tükrében.

Összességében a tanulmányok két szempontból számíthatnak a gyakorló és leendő nyelvpedagógusok kitüntetett figyelmére. Egyrészt a problémás, illetve Magyarországon kellő figyelmet nem kapott témakörökre irányítja a figyelmet, másrészt segít kialakítani vagy fejleszteni bizonyos nyelvpedagógiai tudatosságot, amely a szakmaiság színvonalát növeli. Mint összegző munka és referenciakötet kiválóan alkalmazható a nyelvpedagógia összetevőinek, valamint a nyelvtanulás-elsajátítás egyes mozzanatainak, céljainak és az azt befolyásoló tényezőknek a tudatosítására.

Bognár József

Guidelines II–III.

Dialóg Campus Kiadó: Pécs, 2001.
321 p.

Idegennyelv-tanulás során gyakran meglepetések érik a nyelvtanulót. Amennyiben nincs abban a szerencsés helyzetben, hogy célnyelvi környezetben, lehetőleg zsenge gyermekkorban megmerítkezzen az elsajátítandó nyelvben, sajnos nem kerülheti el a grammatika fáradságos tanulását. S ilyenkor éri a keserves felismerés: saját anyanyelvének rendszerét sem ismeri. Lehet, hogy ismer valamit, amit neki „nyelvtan” címszó alatt hosszú éveken keresztül oktattak, de ennek látszólag vajmi kevés köze van a célnyelv rendszeréhez.

A magyar nyelvtannak megvannak a maga formális, évszázadokon keresztül kialakult kategóriái. Ez a kategória-szövedék a maga nemében egységes, zárt, logikai alapú magyarázó rendszer, amely „a priori”-nak tételez fel bizonyos jelenségeket. S mivel e jelenségeket az anyanyelvi beszélő úgyis ismeri, hát nem pazarolja az időt ezek boncolgatására.

Bizonyos eredmények, törekvések fölött könnyedén átsiklik a magyar nyelvtan-tanító figyelme: a XVIII. és XIX. század hiába bővelkedik a külföldiek magyartanítására szolgáló tananyagokban, szinte semmit sem merítettek abból a szemléletből, amit Ballagi Mór olyan találóan fogalmazott meg: „Mikor idegen nyelvet tanulunk, első tekintetre sok oly sajtáság ötlük szemünkbe, melyekre az, ki a’ nyelvet gyermekségétől fogva beszélte, soha nem figyelmeztet; amaz már eleve kényszerítetik a’ nyelv’ törvényeit tanulmányozni, hogy megértse [...]. Innen van az, hogy az anyanyelv’ szabályaival rendesen csak idegen nyelv’ tanulása’ nyomán ismerkedünk meg, és hogy némileg nehezebb az anyanyelv’ szabályait, mint idegen nyelv’ grammatikáját megírni.” (Ballagi Móricz: A’ magyar szónyomozás, ’s az összehasonlító nyelvtan. *Új Magyar Múzeum* V. 1855, pp. 590–91.)

Bognár József célja természetesen nem a magyar nyelv idegen nyelvi szempontból történő vizsgálata, de felismeri, hogy az eltérő szemléletmódú elemzés, valamint a grammatikai funkcióknak előbb egy nyelvi, majd kontrasztív vizsgálata elengedhetetlen a célnyelv egyes jelenségeinek megvilágításához. Jelen könyv nem átfogó, minden részletre kiterjedő tankönyv, hanem azokkal a jelenségekkel foglalkozik, amelyek a magyar anyanyelvű számára, magyar gondolkodással érthetetlenek, kezelhetetlenek. Ezeket a sarkalatos pontokat a szerző *konfliktuspontoknak* nevezi: „*Konfliktus-pontnak* nevezünk azokat a *különbségeket*, amelyeket a magyar és angol nyelv rendszereinek összehasonlításakor észlelünk, és amelyeket *magyaros észjárással – magyar nyelvi gondolkodásmóddal –*, nehezen tudnak a magyarok *felfogni, értelmezni és megérteni*. Ebből adódik aztán, *hogy angol szavakból és szabályokból magyaros mondatokat* gyártanak, azaz *hibridizálják a két nyelvet*. Azt is mondhatnánk, hogy egy bizonyos határon túl a magyar anyanyelv *elállja az angoltanulást útját.*”

A szerző munkájában a lehető legtisztább módon alkalmazza a gyakorlatban a Humboldt által megfogalmazott, s a Sapir által tovább vitt elvet: minden nyelv a máséknál oszta fel a világot. Ezek a különbségek az adott nyelv nyelvi rendszerében csapódnak le, ez adja végeredményben a grammatikai különbségeket. „A jelentést hordozó szó vagy szóelem közt azoknak a formális eljárásoknak a szövevényes erőtere helyezkedik el, amelyeket az illető nyelven beszélők intuitív módon alkalmaznak esztétikailag és funkcionálisan kielégítő szimbólumsorok felépítésére. Ezek az eljárások alkotják a nyelvtant. Minden nyelv nyelvtanát a kötöttségek ugyanazon foka jellemzi, lehet ugyan egyik-másik komplexebb, nehezebb, de olyan nincs, hogy »grammatikusabb«.” (Edward Sapir: *Az ember és a nyelv*. Gondolat: Budapest, 1971.)

A konfliktuspontok közül a *Guidelines* 1998-ban megjelent I. kötete az igével kap-

csolatos nehézségeket járta körbe, a *Tense*, *Duration* és *Voice* jelenségének magyarázatára téve a hangsúlyt (lásd a róla Molnár Katalin recenzióját: *Modern Nyelvoktatás*, vol. VI, nr. 2–3, pp. 112–114). A 2001-ben megjelent *Guidelines II–III*. fő témája az *Infinitive*, a *Gerund* és a *Participle*. A könyv legnagyobb erényének azt tekintem, hogy a morfológia és szintaxis formális kategóriáihoz szokott magyar tanuló szemét – akit, sajnos nemcsak a magyar anyanyelv gondolkodásmódja, de a magyar nyelvtantanítás is béklyóba köt – ráirányítja arra a lehetőségre, hogy a szó és mondat határai nem olyan élesek, mint ahogyan azt valamikor benne rögzítették. A magyar mondatfelépítés analitikusabb, precízebb, jobban láttatja az egyes szavak között létrejövő grammatikai kötéseket. Az angol „lazább”, több szabadságot enged meg a mondat szerkezetben. Ez valóban rendkívül idegen a magyar gondolkodás számára, hisz a morfológiai jelölés hiányát az angol egyszerű mondatban legalább a szórend szigorú szabályai pótolják, s a magyar észjárású tanuló számára még ez is összekuszálódni látszik pl. egy terjedelmesebb infinitívusos szerkezet láttán.

A könyv két jól elkülöníthető részre, *Az angol igei struktúrákra*, ill. *Feladatok, gyakorlatokra* oszlik. Nem a hagyományos értelemben vett feladatgyűjtemény, inkább összevető-funkcionális szemléletű pedagógiai grammatika, amelyet elsősorban az angoltanárok, másodsorban az akárcsak csekély grammatikai előképzettséggel is rendelkező, elszánt és érdeklődő tanulók forgathatnak sikerrel.

A magyarázó szövegek a szóbeli előadás retorikáját követik, az előre- és vissza utalások, a logikai csomópontok gyakori hangsúlyozása, netán ismétlése bizonyítja ezt. A feladattár jól alátámasztja a magyarázatokat, de talán épp az áttekinthetőség miatt, a figyelem szétszóródásának megakadályozására talán hasznosabb lenne valamivel több példát – a pontos fordítással és értelmezéssel együtt – átvinni a magyarázó részbe.

Bognár József könyve az eddiginél jóval nagyobb publicitást érdemelne meg. Méltán gyarapítja annak a kisszámú, összevető funkcionális szemléletű, az elméletet a gyakorlattal ötvöző műnek a sorát, amelynek kiemelkedő tagja Juhász János *Richtiges Deutscha*, amelyet a németesek nagy öröme néhány éve új kiadásban láthatunk a könyvesboltokban.

Hegedűs Rita

Mihalovics Árpád (szerk.)

Tanulmányok a politikai szaknyelvről

Bessenyei György Könyvkiadó:
Nyíregyháza, 2000. 122 p.

Jelen kötet szerzői főiskolai és egyetemi oktatók, a Nyíregyházi Főiskola Európa Tanulmányok Központja keretében működő csoport tagjai, a többnyelvű politikai és diplomáciai szótárszerkesztés nyelvész szakemberei. Tanulmányaik témája a politikai szaknyelv, illetve ennek néhány jellemzője, aspektusa, melyet magyar, angol, francia, német, olasz és orosz korpusz alapján vizsgáltak.

Laczik Mária „Adalékok a diplomáciai eseményekről kiadott újságközlemények nyelvezetéhez” című tanulmányában politikai és diplomáciai események leírásának olasz újságzövegekben előforduló lexikáját tette vizsgálatának tárgyává. Sajátos szintagmatípusokat elemezve mutatta ki a névszói szintagmák és a képzett melléknevek kapcsolatát, használati sajátosságait, egy másik nyelven (magyar) való visszaadásuk megvalósulását. Az olasz újságzövegekből összegyűjtött névszói szintagmák magyar megfeleltetéseit egy-és kétnyelvű szótárak, valamint az alakulóban levő EU-s sajtónyelv szellemében s gazdag példatárral adja meg a szerző.

Mihalovics Árpád „A politikai szaknyelv néhány sajátossága” című tanulmá-

nyában a politikai szaknyelvet mint társadalmi nyelvváltozatot veszi vizsgálat alá magyar, francia és orosz nyelvű korpuszon, a nyelvleírás négy különböző szintjén. Bevezetésként definiálja a politika fogalmát, majd áttérve a nyelvészet területére a *politika* főnév és a *politikai* melléknév kapcsolódásait vizsgálva megállapítja, hogy a folyamatos társadalmi kommunikáció egyenlő békeidőben a valódi politizálással. A szaknyelvek mint nyelvváltozatok mellett foglal állást. Ezek után mutatja be a politikai nyelvet a nyelvelemzés különböző szintjein. Az illusztrálásként felhozott példákkal szemléletesen bizonyítja a politikai nyelv összetett jellegét.

Répási Györgyné a menedzsment-terminológia nemzetközi érintkezésben használatos szókészleti elemeivel foglalkozik kontrasztív lexikológiai vonatkozású tanulmányában, magyar–oros–német egybevetés alapján. Tanulmányában a szerző a nemzetközi menedzsment-terminológia egy szeletének szinkron vizsgálatát tűzte ki célul, melyhez korpuszként a Nyíregyházi Főiskola szótáríró csoportja által a hétnyelvű diplomáciai szótárhoz gyűjtött mintegy ötezer cédulát használt fel. Miután gondosan tisztázta a lexikai kölcsönzések és az interlexémák közti különbséget, rátér az általa vizsgált, három nyelven előforduló tükörszavak bemutatására.

Révay Valéria a több tudományágat felölelő, magyarul még csak formálódó „euró nyelv”-ről ír nyelvpolitikai vonatkozású tanulmányában. Az Európai Unió dokumentumai fordításként jutnak el a magyar közvéleményhez, s ez a szaknyelv nem csupán szakszókincs, hanem egy új nyelvi réteg. A fordítónak nyelvújítónak is kell lennie, hogy megfelelő magyar kifejezést találjon. A nyelvünkre nehezedeő angol hatás negatívumait elkerülendő, valamint a nyelvünket elárasztó euroterminológia és euroszleng veszélye miatt a szakembereknek segíteniük kell az új nyelvi réteg szókincsének, szó- és mondatszerkezeteinek megformálásában, az anglicizmusok elkerülésében. A szerző a

feladat nagyságát és jelentőségét a középkori bibliafordítók munkájához méri.

Székely Gábor diplomáciai szövegekben vizsgálta az érzelem és a fokozó értelem kifejezését, s pragmatolingvisztikai jellegű tanulmányában a diplomáciai nyelv e két fontos jellegzetességéről közöl érdekes adatokat. A szerző két diplomáciai szövegtípus vizsgálatának eredményéről számol be. A nemzetközi jogszabályokban egészen ritkán fordulnak elő érzelmet kifejező szövegrészek, hiszen ezek a diplomáciai szövegek a jogi szakszövegek jellegzetességeit hordozzák. A másik szövegtípusba esszéjellegű magyar diplomáciai szövegek tartoznak, melyek az érzelemkifejezések sokkal változatosabb eszközeivel élnek. A szerző bizonyítja azon feltételezés tévességét, miszerint a diplomáciai nyelv mentes az érzelem és a fokozó értelem kifejezésétől.

Szerencsi Katalin az angol nyelvről mint korunk *lingua francájáról* és annak jövőjéről ír nyelvpolitikai jellegű tanulmányában. A nyelvoktatási stratégiák vizsgálatát globális és helyi/magyar aspektusból végzi el. A különböző nyelvek fontosságának, jelentőségének és egyenlőségének kérdése után foglalkozik a szerző a világ egymással ellentétes nyelvi jelenségeivel: a homogenizációval és a pluralizációval. A XXI. században az angol nyelv várhatóan jelentős szerepet fog betölteni a kommunikációban, és az ezzel kapcsolatos kihívások megfogalmazásával a nyelvoktatásban bekövetkező hangsúlyeltolódásra is felhívja a figyelmet tanulmányában a szerző.

A PHARE-pályázat támogatásával készült érdekes és aktuális kérdésekkel foglalkozó kötet alkotóinak szándéka szerint egy továbbiakban bővítendő kutatás kiindulópontja.

Konczosné Szombathelyi Márta

Sándor Klára (szerk.)

Nyelv, nyelvi jogok, oktatás

JGYF Kiadó: Szeged, 2001. 216 p.

Kötelező-e a nyelvész számára, aki tudományos munkája során az adott élő közösséget érintő nyelvi problémákkal, alapvető emberi jogok megtépzésével találkozik, a beszélőközösség segítse? A kötet írásai azt sugallják, hogy igen. Sőt a tudományos tevékenység során megszerzett ismereteit nem egyszerűen az adatokat szolgáltató közösség javára kell fordítania, hanem felelősséggel is tartozik azért a közösségért, amelynek nyelvét kutatja. Az ilyen összetett hivatást vállaló nyelvészek között szerepel a kötet négy szerzője: Sándor Klára, Kontra Miklós, Peter Trudgill és a nyelvi emberi jogok kutatási terület egyik létrehozója: Tove Skutnabb-Kangas.

A tanulmánykötet címében szereplő első szó a *nyelv*, hiszen ez az egész könyv alfája és omegája, ugyanis *társasnyelvészeti* alapismeretekről *nyelvi* emberi jogokról és a *nyelvművelés* problematikájáról olvashatunk. Eközben döbbsentem rá, hogy az itt felsoroltak akár egyetemi-főiskolai kurzuscímek is lehetnének – annál is inkább, mivel a szerkesztő, Sándor Klára szerint (a kötet *Előszava*) a tanulmányok alap-és háttérismereteket szolgáltathatnak az ilyen és hasonló tartalmú órákhoz.

A címben szereplő szó azonban nemcsak a könyv célkitűzéseire kötődik, hanem a tartalomra is nagyon logikusan utal követve ezáltal a kötet felépítését. A tíz itt szereplő írásból az első kettő ugyanis nyelvet mozgó heterogén rendszernek tekintő szemlélet(ek) alapvetését adja. Az első maga a szerkesztő tollából származik, mely a társasnyelvészeti szemléletét mutatja be. Érdemes azonban elgondolkozni a kijelentésen, melyet a szerző tesz írása végén továbbgondolva a nyelvészeti hivatásról már feltüntetett gondolatsort: a nyelvésznek először is le kell mondania arról, hogy csakis ő ismeri saját nyelvét, és meg kell elégednie azzal,

hogy ő azon kevesek egyike, akik azt próbálják leírni, *hogyan* működik a nyelv. „A nyelvész törvényfejtője, és nem törvényhozója a nyelvnek” (p. 47).

Hasonlóan hasznos tanácsokkal szolgál a második írás is, melyben Kontra Miklós a nem nyelvészek számára is jól követhető módon az alapvető módszertani ismereteket tárja elénk: a mai magyar nyelvműveléssel foglalkozik. A *nyelvi viselkedés* fogalma és ennek összefüggései is helyet kapnak a tanulmányban azzal a fontos megjegyzéssel, hogy a nyelvi viselkedés és a nyelvművelés egyes vonásai közt kauzális (ok-okozati) viszony csak akkor bizonyítható, ha előtte kizártuk az összes egyéb plauzibilis okot. A szerző ezt azonban megoldhatatlan feladatnak tartja.

Ugyancsak Kontra Miklós a szerzője az ezeket követő két írás egyikének. Mindkettő tárgya a kétnyelvűség. Ez a blokk mintegy átmenetet képez az előző, nyelvről, nyelvművelésről szóló rész és a címben is következő nyelvi jogokról szóló fejezet között. Míg Kontra Miklós az oktatási vonatkozások mellett a kétnyelvűséget általános keretekbe helyezi, Sándor Klára az iskolai keretek közötti oktatásra helyezi a hangsúlyt. A két szerző álláspontja azonban ugyanaz: mind a nyelvésznek, mind a tanárnak, mind a nyelvművelőnek tudnia kell, hogy a kétnyelvű embertől az egynyelvűek normáit elvárni nyelvészeti nonszensz!

A nyelvi jogokról szóló következő blokk összesen három rövid tanulmányból az egyik a már említett nyelvi emberi jogok szakértőjétől, Tove Skutnabb-Kangartól, míg a másik kettő Kontra Miklós tollából származik. Az első kettő általános megközelítést tartalmaz, míg a harmadik, Kontra Miklós írása konkrét oktatáspolitikai célkitűzéseket is ismertet.

A kötet utolsó legterjedelmesebb része szintén három tanulmányt foglal magában. Az első az oktatás kérdéskörébe tartozik azáltal, hogy tankönyveket vizsgál a bennük rejlő nyelvészeti ideológia szempontjából. A téma, melyet Peter Trudgill felvet, na-

gyon hasznos különösen a tankönyvválasztást végző tanárok számára. Ezzel kapcsolatban fontos és megszívlelendő megállapítás például az, hogy a diákok nem biztos, hogy attól tanulnak meg könnyen és gyorsan olvasni, ha mindezt egy ideológiailag irányított, szokatlan nyelvváltozaton kell megpróbálniuk! Sokszor felmerült már bennem a kérdés, hogy hogyan lehetséges az, hogy az oktatás vagy az élet egyéb más területein, helyzeteiben az emberek nem tiltakoznak tömegesen az őket érő nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetések ellen. Kontra Miklós adja meg a választ a korábban a *Magyar Hírlapban* közölt írásában (*Magyar Hírlap*, 1997. november 15.): egyszerűen azért, mert nem veszik észre. A tanulmány értéke abban is rejlik, hogy a szerző a kérdés-válasz logikát követve közérthető módon, példákat felsorakoztatva foglalkozik a nyelvi diszkrimináció problémájával. Míg Kontra a határon túli magyarságot vizsgálja, addig Sándor Klára a magyarországi magyar nyelvűvelés történetét tárja elénk, miközben ezt az olvasó számára talán egy pillanatra meghökkenítő módon teszi: a nyelvűvelést a társadalom kontextusába ágyazva az ideológia szempontjából vizsgálja. Az egyes történelmi-ideológiai kor-

szakok nyelvűvelését áttekintve levonja a következtetést, amely első hallásra furcsa is lehet: a nyelvűhelyesség eszméje a hatalom fenntartását és továbbörökítését szolgálja. Ennek a törekvésnek eszköze pedig maga a nyelvűvelés. Márpedig ha ez így van, akkor a gondolatmenet folytatása az lenne, hogy a nyelvűvelés elveit az adott kor uralkodó politikai ideológiája alakítja ki, vagy legalábbis erősen befolyásolja. És, hogy e hipotézis mennyire megállja a helyét, az itt felvázolt mwgayar nyelvűvelés története bizonyítja.

Ilyen és ehhez hasonló, a megszokottól eltérő, új gondolatokkal találkozhat az olvasó, melyek elsősorban a kötet minden írását átható, új szemléletből erednek. Ez a nyelvet állandó mozgásban lévő rendszernek tartja, és az élő beszélőközösségekben használt nyelvet vizsgálja. A társadalmi kontextus tehát a meghatározó, így már nem tekinthetjük a nyelvűhasználatban felmerülő problémát egyszerűen csak nyelvűveszeti kérdésnek, ahogy nem is ruházhatjuk rá a felelősséget: a Tisztelt Olvasó is érdekelt a kötetben felmerülő nagyon is aktuális, nyelvűhasználati problémák megoldásában.

Molnár Mária

SZOFTVER-KRITIKA

Popzenészek az interneten: Ötletek angoltanároknak

Az internet a fiatalok többsége számára a csevegési szolgáltatás és a játékok és slágerek letöltése miatt izgalmas. Ezek közül most a dalokról, pontosabban három popzenész honlapjáról lesz szó. Néhány ötletet osztok meg angoltanárokkal, hogyan használhatják ezeket az oldalakat középiskolai nyelvi órákon.

A legtöbb sztár mára az interneten is

jelen van. A diákok saját érdeklődése alapján is kereshetnek ilyen lapokat: a legegyszerűbb keresés, ha begépelik az internetes böngészőbe az előadó vagy zenekar nevét, eléje a www-t, utána pedig a com-ot, ha külföldi, illetve a hu-t, ha magyar előadóról van szó.

Nézzünk először egy amerikai énekesnőt, Madonnát. A www.madonna.com oldalra jutva választhatunk, az egyszerűbb html-szerkezetű vagy a több multimédiás szolgáltatással rendelkező Flash programmal támogatott változatot nézzük meg. Bár-

melyik is a kedvenc, az oldalakon friss információt találhatunk a 80-as évek óta a csúcson álló énekesnőről, lemezeiről, és fel lehet iratkozni a hírlevélre: az egyes számokat emailen kapjuk meg. Hasznos lehet a diszkográfia megtekintése is – és ha érdekes reáliákat illetve azok képeit akarjuk felhasználni az órán, válogathatunk Madonna hivatalos termékei között is.

Nem fognak csalódni a REM rockbanda rajongói a honlap www.remhq.com meglátogatásakor sem: a kialakítása egyedi, és rájuk jellemzően nincs semmi fölösleges csillogás, de eredetiség és szellem bővében. Itt is megtalálható a zenekar eddigi termésének listája, fotók és a dalok közül néhány friss remix is (pl. „I’ll Take the Rain”). A friss hírek rovatában e cikk írásakor, november 12-én egy hat nappal korábbi keltezésű információt találtam: „After congress falls to the right, michael unsuccessfully trys to get a giant larvae to eat his head. The poor bug had no appetite.” A helyesírási pontatlanságok nemcsak az REM egyes oldalaira jellemzőek – de melyik rajongó ne örülne, ha segíthet kedvencének? Magyar diák is írhat a szerkesztőnek, hogy hol lehetne a szöveget javítani.

Végül egy magyar énekesnő, Koncz Zsuzsa oldaláról egy kép – és néhány szó (www.konczzsuzsa.hu).

A magyar változatot kívül németül és angolul is elérhetők az oldalak – bár a látogatók többsége feltehetően magyarul is ért. Mégsem haszon nélkül való az angol változat elolvasása. A szövegre bőven ráférne egy alapos kiigazítás, amire bizonyíték az énekesnő pályafutását leíró részből vett rövid idézet: „The start of the 80’s, was searching for the right road. Lyrics continued to be written by János Bródy, but the end of the Fonográf ensemble closes an era. After this, her albums are no longer presenting individual orchestral ensembles (at first, they were produced in the rehearsal rooms of Illés, and



Koncz Zsuzsa fotója a weblap nyitóoldalán

Fonográf). Expanded are the responsibilities of the producers while the cast of the musicians list is made longer.” Angolul van ez a szöveg? Úgy tűnik, a szavak és szószerkezetek szintjén igen – de az összbenyomás mégis egy koherencia és kohézió nélküli bekezdés. És nem ez az egyetlen. Rajta, Koncz-rajongók, fiatalok és idősebbek. Most, hogy megjelent az énekesnő 31. nagylemeze, a „Ki nevet a végén”, itt az idő, hogy ő is nevesse azon, milyen lelkesek lehetnek magyar diákok, ha kedvencükért még arra is hajlandók, hogy javítsák az angol szöveget.

Hogy a magyar középiskolások zöme nem KZS-rajongó? Meglehet. Kereshetnek más sztárt – de az angol rajongói lehetnek azon a szinten is, ha készségeiket időnként az itt bemutatott, ezekhez hasonló, vagy bármely más internetes barangolásra, kapcsolattartásra, érdekes gyakorlásra használják

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 közzétehesük őket, és így minél több érdeklődő szerezhessen tudomást a küszöbön álló szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

*Szablyár Anna
rovatvezető*

Európai Japánnyelv-oktatási Szimpózium Budapesten

2002-ben, a japán császári pár magyarországi látogatása mellett még egy nagyszabású japán témájú esemény volt, és ez a japánnyelv-oktatással kapcsolatos. Az Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE) és a Magyarországi Japánnyelv-oktatók Társasága (MJOT) hazánkban rendezte meg 2002. szeptember 6–8. között a VII. Európai Japánnyelv-oktatási Szimpóziumot. Mi is ez a rendezvény, és hogyan kerül az európai japánnyelv-oktatók éves konferenciája Budapestre?

Az AJE szervezetét néhány lelkes japán anyanyelvi tanár hozta létre 1995-ben azért, hogy az Európában szerteszét tanító japán nyelvtanárok kapcsolatot tarthassanak fenn egymással, és szakmai problémáikat megbeszélhessék. 1996-ban, az első találkózón Belgiumban, melyen még mindössze harminc nyelvtanár vett részt (köztük ketten Magyarországról), elindult egy folyamat, egy ismerkedési folyamat, mely arra irányult, hogy az Európában eltérő körülmények között tanító nyelvtanárok megismerjék egymás munkáját, felismerjék a kö-

zös problémákat, feladatokat. Kezdetben a háromnapos konferencia főleg ország-beszámolóval telt: itt hangzott el a magyarországi japánnyelv-oktatásról is ismertetés. A további konferenciákon Grácban, Párizsban, Kölnben, Helsinkiben, Cambridge-ben évről évre nőtt a résztvevők létszáma, és változott a tematika is: nyelvoktatás-módszertani kérdések, alkalmazott nyelvészeti témák kerültek előtérbe. A magyarországi japánnyelv-oktatás erősödésével párhuzamosan, Magyarországról is egyre többen látogatták az éves konferenciát.

Helsinkiben, több éves unszolás után a Külkereskedelmi Főiskola japánnyelv-oktatói elfogadták az AJE felkérését, hogy 2002-ben Magyarországon legyen a konferencia.

2001 februárjában megalakult a Magyarországi Japánnyelv-oktatók Társasága, mely célul tűzte ki a hazánkban japán nyelvet tanító magyarok és japánok szakmai összefogását, továbbképzések és japános rendezvények szervezését. A társaság tagjai általános iskolában, középiskolában és felsőoktatásban dolgozó tanárok, jelenleg 36 fő. (Az ország 23 intézményben 864 fő tanul japánul.) A társaság első komoly megméret-

tetése a VII. Európai Japánnyelv-oktatási Szimpózium megrendezése volt.

A rendezvénynek a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kara adott otthont. Az eseményre összesen 150 fő vendég érkezett 26 országból. Bár sokan jöttek távoli országokból, Japánból vagy Amerikából is, mégis nagy örömeinkre szolgált, hogy Ukrajnából, Kazahsztánból, Szlovéniából, Törökországból, Bulgáriából, Romániából, Észtországból is köszöntöttünk kollégákat. A korábbi találkozókat Nyugat-Európa túlsúlya – a magyar jelenléte is beszámítva – csökkent valamelyest. A szimpózium ideje témája a „Sokszínűvé váló japánnyelv-oktatás; japánnyelv-oktatás és kommunikáció” volt. A sokszínűséget kiváló előadók változatos programmal mutatták be. A három napon egy-egy plenáris előadás, szekcióelőadások, vita és műhelymegbeszélés hangzott el. Az első plenáris előadást a téma egyik japán szakembere, Yamanaka Keiichi, a Toyo Egyetem professzora tartotta „A japánban tanuló külföldiek japán nyelvhasználata” címmel. A második, igen nagy érdeklődést kiváltó plenáris előadáson Szépe György, a Pécsi Tudományegyetem professzora beszélt az európai nyelvi jogok kérdésköréről. A hallgatóságot különösen a japán nyelv európai szerepéről elhangzottak foglalkoztatták, mivel a „nem európai nyelvek” tanulásának, tanulási lehetőségeinek problematikája – a nyelvi jogok szintjén – az Európában oktató japán tanárok előtt sem közismert. Az AJE vezetősége azt is fontolóra vette, hogy a későbbiekben Szépe professzor úr segítségével a japán nyelvoktatás ügyében ajánlást fogalmazhatnának meg. A harmadik nap plenáris ülésének előadója Kamada Osamu, a Kioto Idegennyelvi Egyetem professzora volt, aki „Szituációs helyzetek feldolgozása tankönyvekben – európai és japán helyszínekkel” címmel tartott látványos, vetítéssel fűszerezett előadást. A vetített képsorokon, budapesti szituációként, feltűnt a Vár, a Mátyás templom, előtte japánul beszélő fiatal magyar festő, aki többé-kevésbé helyes ja-

pánsággal kínálta festett munkáit, és próbált kommunikálni a professzorral. Az előadást követő vita témája a kommunikáció és a japánnyelv-oktatás kapcsolata volt. Elegendhetlenül szükséges-e a korrekt megfogalmazás a kommunikáció során, vagy lehet akár pontatlan vagy pongyola is a közlés? Csak a kommunikációs szándék lényeges? A vélemények ütköztetése során többségbe kerültek azok, akik kezdő szinttől a korrekt formák oktatását javasolták – főleg a tiszteletiség nyelvének alkalmazása kérdésében. A vitán többek között részt vett Hidasi Judit, a Kanda Idegennyelvi Egyetem professzora, Eschbach-Szabó Viktória, a Tübingeni Egyetem professzora és Kawaguchi Yoshikazu, a Waseda Egyetem professzora.

Az MJOT tagjai közül négyen vállalkoztak arra, hogy a hazai japánnyelv-oktatásról, módszertani kérdésekről beszámoljanak. Kikuchi Yasue, a Debreceni Tudományegyetem tanára felméréséről számolt be, míg Wakai Seiji, a Károli Gáspár Egyetem tanára a magyar anyanyelvű japánul tanuló nyelvelsajátítási problémájáról beszélt. A műhelybeszélgetés keretében Kiss Sándorné és Kichise Yukako, a Szent Margit Gimnázium tanárai tartottak beszámolót a gimnáziumban folyó japánnyelv-oktatásról, mely során felmerült a japán nyelvű érettségi és a továbbtanulás kérdése is. A hallgatótól igen sok kérdés érkezett az általános iskolában, a középiskolában és a felsőoktatásban folyó japánnyelv-oktatás koordinálásáról, koordinálhatóságáról. Összességében elmondhatjuk, hogy ez a konferencia szakmailag kiemelkedően hasznos volt a magyarországi japánnyelv-tanároknak, de ugyanilyen hasznos volt abból a szempontból is, hogy a világ minden tájáról érkező tanárok megismerhették az itteni nyelvoktatás minőségét, a tanárok hozzáállását, és az együttműködésüket.

A magyarországi japánnyelv-oktatás kiemelkedő eseményének tekintette a szimpózium magyarországi megrendezését mind a japán nagykövetség, mind a Japán Alapítvány budapesti irodája, és támogatták a

szervezőket. A megnyitó ünnepségén megjelent Mádl Dalma asszony, a Magyar Köztársaság elnökének felesége, beszédet mondott Matsumoto Kazuo, Japán rendkívüli és meghatalmazott nagykövete, Toyoda Shoichi, a Japán Alapítvány budapesti irodájának vezetője, Takashima Masatoshi, a JICA/JOCV magyarországi irodájának vezetője, Marinovich Endre, A Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Karának főigazgatója, Iso Yoko az AJE elnöke és Székács Anna az MJOT elnöke. A rendezvény fő támogatója, a Japán

Alapítvány fogadást adott a szimpózium résztvevőinek tiszteletére, melyen a külföldi vendégek megismerkedhettek a magyaros ízekkel. A szigorú és zsúfolt szakmai programon túl a szervezők sort kerítettek egy hangulatos esti dunai sétahajózásra, és a konferencia befejeztével borkóstolóra is, hogy a vendégek minél több szépet lássanak, finomat kóstoljanak, és jól tapasztaljanak. Reméljük (így is) sikerült megerősítenünk a hazai japánnyelv-oktatás pozícióját a világban!

Székács Anna

KONGRESSZUSI NAPTAR

2003

Február 26–28.

A DGfS (Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft)

25. évi közgyűlése

Színhely: München, Németország

Téma: Nyelv – Tudás – Tudomány

Felvilágosítás:

dufter@romanistik.uni-muenchen.de

Március 5– 7.

10. Göttingai Szakmai Konferencia

Színhely: Göttingen, Németország

Téma: Emóció és kogníció az idegennyelv oktatásban

Felvilágosítás:

wboerber@rrz.uni-hamburg.de

kvogelv@gwdg.de

slzsek@qwdg.de

Március 5– 8.

Az IGDD (Internationale Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen) 1. nemzetközi dialektológiai kongresszusa

Színhely: Marburg, Németország

Téma: Modern dialektusok – új dialektológia

Felvilágosítás: dstellm@gwdg.de

Március 11– 13.

Az IDS (Institut für Deutsche Sprache)

39. évi konferenciája

Színhely: Mannheim, Németország

Téma: Szókapcsolatok

Felvilágosítás:

jahrestagung@ids-mannheim.de

Március 13–16.

A SWCOLT (Southwest Conference On Language Teaching) konferenciája

Színhely: Denver, USA

Téma: „A Peak Ahead. A Peek at the Past”

Felvilágosítás: CourmiaAndrey@cs.com

Március 22– 25.

Az Alkalmazott Nyelvészek Amerikai Szövetségének 2003. évi konferenciája

**A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete
és a Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi
Osztályának Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága,
a Széchenyi István Egyetem (Győr)
és a Győr-Sopron-Moson Megyei Pedagógiai Intézet (Győr)**

2003. április 14. és 16. között
a Széchenyi István Egyetemen megrendezi a

XIII. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUST, amelynek fő témája

A TÖBB NYELVŰ EURÓPA

Szekciók

1. EU-többsnyelvűség
2. Kultúraközi kommunikáció
3. Fordítástudomány
4. Nyelvpolitika, nyelvtervezés
5. Szociolingvisztika
6. Pszicholingvisztika
7. Szaknyelvi kommunikáció
8. Nyelvészet és anyanyelvoktatás
9. Kontrasztív nyelvészet
10. Számítógépes nyelvészet: lexikográfia és korpusznyelvészet
11. Az idegen nyelv elsajátításának mérése és értékelése
12. Magyar mint idegen nyelv határon innen, határon túl

Felvilágosítás: Árkosi József és Nádai Julianna, kongresszusi titkár
Széchenyi István Egyetem, Idegennyelvi és Kommunikációs Tanszék,
MANYE, 9026 Győr, Egyetem tér 1.
Tel.: (96) 613 577; fax: (96) 613 553
e-mail: manyekongr@sze.hu

Jelentkezési határidő (és egyben az előadások – max. 15 soros
összefüggő szöveggént megfogalmazott – tartalmi kivonatának
megküldési határideje): **2002. november 30.**
Részvételi díj MANYE tagoknak 9500 Ft, nem tagoknak 13 000 Ft.
Befizetési határidő: **2003. február 15.**

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



„Az egyesület célja elősegíteni és támogatni az alkalmazott nyelvészet minden ágának művelését, oktatását és kutatását, főként a nyelvoktatását – beleértve a magyarnak anyanyelvként és idegen nyelvként való oktatását. E célkitűzés magába foglalja általában a nyelvek használatával, a nyelvoktatással és nyelvtanulással kapcsolatos kutatásokat, oktatást, képzést és továbbképzést. Az egyesület képviselni kívánja a magyarországi alkalmazott nyelvészet, nyelvoktatás és a nyelvoktatók érdekeit belföldön és külföldön; tudatosítani a magyar társadalom minden rétegében az anyanyelv és használata, valamint az idegen nyelvek tanulásának és ismeretének fontosságát; saját eszközeivel is nyilvánosságra hozni és terjeszteni a nyelvek tanulásával és tanításával kapcsolatos információkat, dokumentumokat és szakmai közleményeket.”
(A MANYE Alapszabályának 2. pontja)

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) a 2002. évi szegedi kongresszusán tartott éves közgyűlésén új alapszabályt fogadott el, melynek értelmében a 2003. évtől néhány dologban változásokat célszerű végrehajtani.

A megújuló MANYE törekvése, hogy régi és új tagjainak a kedvezményes kongresszusi részvételi lehetőségen túl egyéb információkat és szolgáltatásokat is nyújtson.

Ennek érdekében a MANYE a továbbiakban szorosabbra fűzi kapcsolatait a *Modern Nyelvoktatással* – amely eddig is az egyesület folyóirata volt. Ez abban is kifejezésre jut, hogy 2003-tól kezdve a *Modern Nyelvoktatás* számai rendszeresen hírt adnak az egyesület életének eseményeiről.

Ugyancsak a jövő évtől kezdve a MANYE honlapján is hozzá lehet férni az egyesülettel kapcsolatos fontosabb információkhoz, valamint a tagok névsorát is évenként nyilvánosságra hozzuk.

A tagdíjat belépéskor, illetve minden év február 15-ig kell befizetni. A tagdíj éves összege 12,- EURO-nak megfelelő magyar forint a Magyar Nemzeti Bank mindenkori közép-árfolyama szerint, jelenleg 3000 Ft.

Az egyesület régi tagjai minderről levélben is információt fognak kapni. Az érdeklődők, és az újonnan belépni szándékozók belépési nyilatkozatot kérhetnek a MANYE titkárságtól.

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

Titkárság: 7625 Pécs, Ifjúság u. 6.

Elnök: Szépe György

Főtitkár: Szöllősy Sebestyén András

Színhely: Arlington, Virginia
Téma: The diversity of applied linguistics
Felvilágosítás: CourmiaAndrey@cs.com

Március 26–28.

A GLDV (Gesellschaft für linguistische Datenverarbeitung) tavaszi konferenciája

Színhely: Köthen/Anhalt Németország
Téma: Nyelvi technológia a többnyelvű kommunikáció szolgálatában – Szövegalkotás, Recherche, Fordítás, lokalizálás

Felvilágosítás:
 uta.seewald-heeg@inf.hs-anhalt.de

Június 30–július 5.

A MAPRIJAL (Orosz Nyelv- és Irodalomtanárok Világszövetsége) 10. jubileumi kongresszusa

Színhely: Szentpétervár
Téma: Orosz szó a világkultúrában
Felvilágosítás: Jurkov E. E.,
 Tel./Fax: 00 7/812/323 66 20;
 e-mail: ropryal@TZ6540.spb.edu.ru

LEVELEZÉSI ROVAT

Tisztelt Olvasóink!

Mindenekelőtt köszönjük, hogy érdeklődésükkel eddig is megtisztelték folyóiratunkat. Előfizetőinknek a 2003. évben is kedvezményes előfizetési lehetőséget szeretnénk nyújtani.

Az előfizetési díj a 2003-ban megjelenő 4 számra **2800 Ft**, ezt tudjuk csökkenteni **2300 Ft**-ra azok számára, akik megrendelésüket **2003. január 31-ig visszaküldik**.

A feldolgozás megkönnyítése érdekében kérjük, hogy a visszaküldött, kitöltött megrendelőhöz a befizetést igazoló csekkszelvény másolatát mellékelni szíveskedjenek.

Megrendelőlap

példányban megrendelem a *Modern Nyelvoktatás* című alkalmazott nyelvészeti folyóirat 2003-ban megjelenő négy számát

2003. január 31-ig történő befizetés esetén évi **2300 Ft**-os, kedvezményes áron;

2003. január 31. után történő befizetés esetén évi **2800 Ft**-os, teljes áron.

A megrendelőhöz csatolom az előfizetési díj befizetésének igazolásául a mellékelt készpénzátutalási megbízás feladóvevényének másolatát.

Név:

Pontos cím:

A megrendelés kelte:

Az előfizetési díjról számlát kérek

.....

A megrendelő cégszerű) aláírása

A VIII. évfolyam 4. számának szerzői

ÁRVA VALÉRIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ,
Budapest

CZEGLÉDI SÁNDOR, Veszprémi Egyetem, Brit és Amerikai Tanszék

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

DAMOKOS KATA, Budapesti Műszaki Egyetem, Nyelvi Intézet

EDWARDS MELINDA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba

FARKAS BEDE KATALIN, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási
Egyetem, Angol Tanszék

FORINTOS ÉVA, Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

GACS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar

HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék

HUSZÁR ÁGNES, Veszprémi Egyetem, Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa

KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI MÁRTA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott
Nyelvészeti Doktori Iskola

KOVÁCS JUDIT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző
Főiskolai Kar, Budapest

LŐRINCZ ILDIKÓ, Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai-Csere János
Tanítóintézeti Főiskolai Kara, Győr

MINK MÁTYÁS, Szegedi Tudományegyetem, Genetikai és Molekuláris Biológiai
Tanszék

MOLNÁR MÁRIA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

S. RÁBAI MÁRTA, Kaposvári Egyetem, Tanítóképző Főiskolai Kar

SÁRDI EDIT, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

SOLYMOSI MÁRIA, Szegedi Tudományegyetem, Idegennyelvi Központ

SZÉKÁCS ANNA, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar,
Keleti Nyelvek Tanszéke

SZINGER VERONIKA, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Kar

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),

☎ 317 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: 318 4410



GYÖRFFY MIKLÓS
NÉMET–MAGYAR KULTURÁLIS SZÓTÁR

„Egy kulturális szótár arra tehet kísérletet, hogy megfejtse annak a kulturális kód-nak a legfontosabb jeleit, amely egy adott nyelvhez tartozik. Lehetővé teheti az át-járást két kultúra közt azoknak a kulcsszavaknak, neveknek, fogalmaknak a ma-gyarázataival, amelyek alig vagy egyáltalán nem fordíthatók le. A kulturális szó-tárban tehát nem a címszavak *fordítását* olvashatjuk, hanem *magyarázatait* ahol is a magyar *magyar-áz* szó, az etimológiája felől nézve, különösen találó: kifejtjük *magyarul*, mit jelent nagyjából egy olyan idegen szó vagy név, amelynek külön-ben nincs pontos vagy hozzávetőleges *magyar* szótári megfelelője. [...]

A két nyelv és kultúra immár csaknem egy évezrede érintkezik szorosan egymással, és ezért rengeteg német jövevényszó található a magyarban, illetve német kifejezések és fogalmak a magyar kultúra részeivé váltak. Jóval ritkábban ugyan, de magyar fogalmak is kerültek át a németbe. Rögvest felvetődhet persze a kérdés, mit értünk németen: az osztrákot, a *hochdeutschot*, a *niederdeutschot*, vagy a *schwyzerdütschöt*, hiszen pl. az osztrák-bajor németnek egészen más volt a magyarhoz való viszonya, mint a *plattdeutschnak*, vagyis az észak-németnek. Szögezzük itt le mindjárt, hogy a kétnyelvű és az értelmező szótárakhoz hason-lónan igyekszünk mi is a német nyelv teljes anyagából meríteni [...].

A németmagyar kulturális viszony történelmi mélysége és gazdagsága mindenesetre hangsúlyozottan érvényre jut a szó- és fogalommagyarázatok eti-mológiai vonatkozásai révén. Az etimológiai szempont előtérbe állítását nemcsak a történelmi együttélés indokolja, hanem a szótárban alkalmazott kultúra fogalom is: eszerint „kulturális” tartalomnak az tekinthető, aminek története van, tehát egy sajátosan német kifejezés vagy fogalom magyarázatához, magyarul nehezen megragadható jelentésének kifejtéséhez hozzátartozhat történetének rövid is-mertetése is.”

A szerző előszavából

