

# Modern Nyelvoktatás

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

*A tartalomból:*

- ❖ Beszédészlelés: folyamatok, stratégiák, modellek ❖
  - ❖ Miért kerülnek a nyelvtanulók az angol frazális igéket? ❖
  - ❖ A nyelvi agresszió mint a tanórai fegyelmelés eszköze ❖
  - ❖ Attitűdvizsgálat kéttannyelvű gimnáziumokban ❖
  - ❖ Hogyan tervezzük interkulturális projektet? ❖ Az idegennyelv-oktatás kérdése Norvégiában ❖
  - ❖ És hogy nevezik azt, aki csak egy nyelvet beszél? Amerikainak ❖
  - ❖ Introspektív értékelés – önértékelés a Nyelvi Útlevéllal ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



XI. évfolyam 4. szám

2005. december



---

# Modern

---

# Nyelvoktatás

---

## Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

*A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének lapja*

**Főszerkesztő: Szépe György**

### TARTALOM

- Gósy Mária: Beszédészlelés: folyamatok, stratégiák, modellek...3*  
*Kovács Éva: Miért kerülnek a nyelvtanulók az angol frazális igék használatát?...14*  
*Batár Levente: A nyelvi agresszió mint a tanórai fegyelmezés eszköze a rögzített tanórákon...19*  
*Gálné Mészáros Beáta: Attitűdvizsgálat az idegen nyelvű szaknyelvi oktatás előkészítéséről a kéttannyelvű gimnáziumokban...32*  
*Bandiné Liszt Amália: Hogyan tervezzünk interkulturális projektet a nyelvpedagógia napi gyakorlatában?...39*  
*Szilvási Zsuzsanna: Az idegennyelv-oktatás kérdése Norvégiában...48*  
*Papp Vanda: És hogyan nevezik azt aki csak egy nyelvet beszél? Amerikainak. Az idegennyelv-oktatás néhány problémája az amerikai felsőoktatásban...53*  
*Benke Eszter: Introspektív értékelés – önértékelés a Nyelvi Útlevelel...63*

KÖNYVSZEMLE...70  
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK...89

---

XI. évfolyam 4. szám

2005. december

## Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

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

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

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

KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és Szegedi Tudományegyetem

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

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

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

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

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

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

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

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

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

Folyóiratunk a TEMPUS Közalapítvány támogatásával jelenik meg.

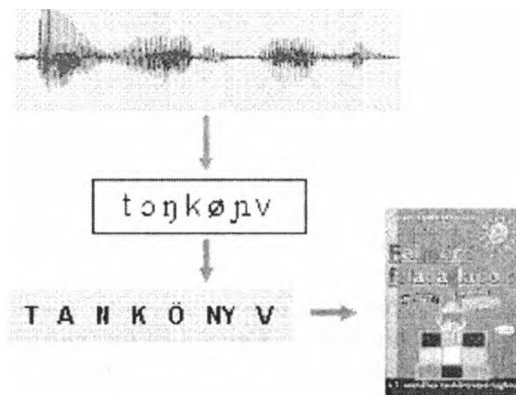
Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a Corvina Kiadó kft. ♦ Felelős kiadó: Kúnos László ♦ Műszaki vezető: Illyés Éva ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel): 1072 Budapest, Rákóczi út 16. ♦ Telefon: 267 7682 ♦ Fax: 318 4410 ♦ E-mail: corvinad@axelero.hu ♦ Levélcím: H-1364 Budapest, Pf. 108. ♦ Tördelés: Fodor Bt. ♦ Nyomás és kötés: Robinco Nyomda, Budapest ♦ Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219-638 X

GÓSY MÁRIA

# Beszédészlelés: folyamatok, stratégiák, modellek

1. A beszédészlelés kutatásának az a célja, hogy megmagyarázhassuk, miként képes a hallgató az artikuláció következtében létrejövő, folyamatos akusztikai jelből diszkrét nyelvi egységeket létrehozni. A hallgató észleli a szavak sorozatát, azonosítja a szótagokat, sőt képes a magánhangzók és a mássalhangzók felismerésére és differenciálására is. Végeredményként a nyelvi jelentést alakítjuk ki a hangzó struktúrákból. Az 1. ábra ezt a folyamatot szemlélteti egyetlen szó feldolgozásával.

A beszédmegértés folyamatának egyik nagy szakasza a nyelvi kódok (jelek) rendszerének megfelelő hangjelenségek észlelése, a másik pedig ennek a kódrendszernek az értelmezése. Mindkettő több szintből épül fel, amelyek sajátos együttműködésben biztosítják a hallott beszédjelenségek megértését. A beszédfeldolgozás aktív folyamatok összessége, amelyek során a hallgató az észlelt beszédjelenségeket a magasabb szinteken megfelelteti a mentális reprezentációknak. Ez teszi lehetővé a megértést és az értelmezést. A beszédészlelés során a beszélő artikulációs mozgásait dolgozzuk fel, illetőleg az annak következtében létrejövő akusztikai sajátosságokat. A légtérbe kikerülő modulált levegő ugyanis fizikailag úgy viselkedik, mint bármely más rezgés. A beszéd-





1. ábra. A beszédészlelési szintek és a megértés szemléltetése

A 2005. április 7–9. között a Miskolci Egyetemen megrendezett XV. MANYE kongresszuson elhangzott plenáris előadás írott változata, amelyet a szerző, a 2004. évi Brassai-díj kitüntetettje folyóiratunk kérésére készített el.

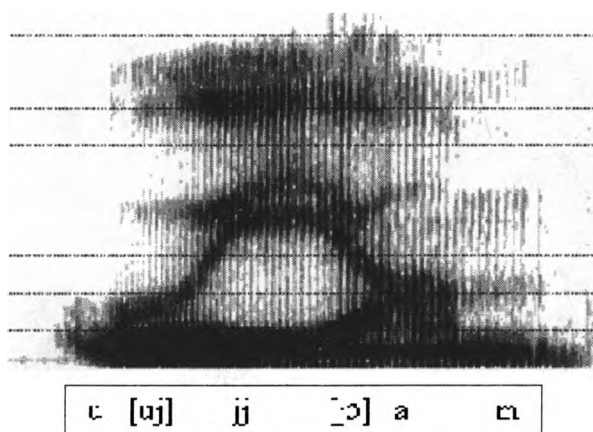
megértés komplex folyamat, amelyben – normális körülmények között – nem válik szét a beszéd értelmes és értelem nélküli egységekre, például beszédhangokra vagy mondatokra. A folyamat működésének jelentős részéről, amelyek az idegpályákon vagy az agyban mennek végbe, még nincsenek pontos ismereteink (Kluender 1994).

A beszédmegértés fejlődésekor, az anyanyelv-elsajátítás során alakul ki az a mechanizmus, amelyik lehetővé teszi az adott nyelv felismerését. Ez a percepciós bázis. Az ember fiziológiai rendszere, amellyel a beszédet létrehozza és felfogja, független az adott nyelv típusától. Ugyanazon szervek szolgálnak az eszkimóknak, a mexikóinak, a bolgárnak, a kínainak vagy a magyarnak is, hogy beszédképzésre és a beszéd észlelésére felhasználja őket. Az a tény azonban, hogy az egyes nyelvek hangzása különböző, mutatja, hogy az azonos anatómiai felépítés mégsem jelent azonos működést. A különböző nyelvet beszélők különbözőképpen működtetik a hangképző apparátust, s ezáltal sajátos jelleget adnak anyanyelvük hangzásának. Hasonlóképpen, eltérően működtetjük a beszédpercepciós mechanizmusunkat is, aminek következtében még az azonos hangokat, hangsorokat is anyanyelvünktől függően különbözőképpen észleljük. Ezt igazolják például a hangutánzó szavak jellegzetes eltérései az egyes nyelvekben. A 2. ábrán az egér cincogásának (*cin-cin*) és a disznó rőfögésének (*rőf-rőf*) megfelelő hangsorait látjuk néhány nyelvben az adott beszélők ejtésének lejegyzése alapján.

		
angol	mee mee mee	oink oink
finn	piip piip	röh röh
holland	piep piep	knor knor
japán	chuuchuu	buubuu
magyar	pi pi pi	

2. ábra. Az egér és a disznó hangját utánzó szavak különböző nyelvekben

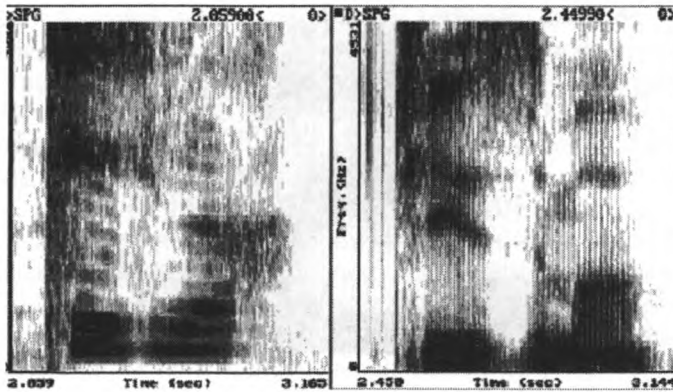
A beszédfeldolgozás *alapkérdése* tehát, hogy miként történik a nyelvi információ kivétele az akusztikai jelsorozatból. Mi jelenti itt a problémát? Az akusztikai jelsorozat a mindenkori beszélő adott helyzetben megvalósított beszédképzésének, azaz artikulációs mozgássorainak következménye. Óriási változatossággal ejtjük a beszédhangokat beszédhelyzetről beszédhelyzetre, kontextusról kontextusra, érzelmi állapotunktól, az adott tartalomtól és sok egyéb tényezőtől függően. A beszédtempó változása önmagában hatással van a beszédhangok akusztikai szerkezetére. Mindebben az állandóság, a nyelvspecifikus invariancia megtalálása nem egyszerű kutatási feladat. A korszerű beszédkutatók sokféle invarianciát feltételez, amelyek a beszéd különféle szintjein jelennek meg, és biztosítják a mindenkori azonosíthatóságot (Gósy 2004). A hallgatóknak ezért számos feladatot kell megoldania, közülük a legfontosabbak: a beszéd



3. ábra. Az ujjam szó ejtéséről készült hangszinkép (szögletes zárójelben az ún. átmeneti részeket jelöltük)

szegmentális (beszédhangok, hangkapcsolatok, szótagok, szavak, szavak sorozatai) és szupraszegmentális (dallam, hangsúly, tempó, szünet, hangerő, ritmus, hangszínezet) szerkezetének felismerése, összefüggéseik azonosítása, mindenkori sorrendjük dekódolása, végezetül a nyelvi jelentés kibontása. Mindez úgy is megfogalmazható, hogy a hallgatónak a folyamatosan változó akusztikai jelet, amelyet a beszélő kiad, diszkrét nyelvi egységek sorozatává kell alakítania, és a benne lévő üzenetet felfognia (vö. Remez 2005). Az artikuláció folyamatos, az akusztikai jelek folyamatosak, a nyelvi jelek azonban diszkrét, ahogyan ezt a 3. ábrán szemléltetjük. A folyamatosság következtében a beszédhangok ún. tiszta fázisát megelőzik és követik a hangátmenetek, amelyek sajátosságait (időtartamát, frekvenciaszerkezetét stb.) az adott beszédhangok és azok kiejtése határozza meg.

Felmerül a kérdés, hogy minek alapján dönti el a hallgató, hogy a folyamatosan változó akusztikai jelsorozat hol tartalmaz szemantikai határokat, még pontosabban az egyetlen szót meghatározó határokat? A folyamatos beszéd nem minden esetben tartalmaz olyan szupraszegmentális jegyeket (például nagymértékű intenzitásváltozást, szünetet vagy junktúrát), amelyek egyértelműen utalnának a jelentéses egységek határaitra. Ismeretlen idegen nyelvű szöveg hallgatásakor lehetetlen megmondani azt, hogy hol végződik vagy hol kezdődik egy szó. Ha az adott idegen nyelvnek valamilyen mértékben birtokában van a hallgató, akkor bizonyos fokig képes lesz a szegmentálásra. A kérdés megfogalmazható úgy, hogy a szegmentálás egy speciális hallási folyamat-e, amely tartalmazza a fonetikai osztályozást; avagy a szegmentálás a fonetikai osztályozásnak magának az automatikus következménye. A szegmentálás eredménye lehet a beszédet felépítő hosszabb közlés (például a mondat), lehet annál rövidebb, grammatikailag szorosabban összetartozó közlésegység (például a szókapcsolat), lehet szótári egység, azaz maga a szó, de lehet a szónál kisebb egység is (például a szótag vagy a hangkapcsolat vagy maga a beszédhang). A szegmentálás tehát számos ismeretet és stratégiát tételez fel, ezért igen meglepő, hogy a verbális kommunikációra nem képes kutya is képes a szegmentálásra egy bizonyos fokig. Az ezt alátámasztó (nem tervezett) kísérlet főszereplője egy ír szetter, amely a *pedigré* szót érti, mert ezt az ételt

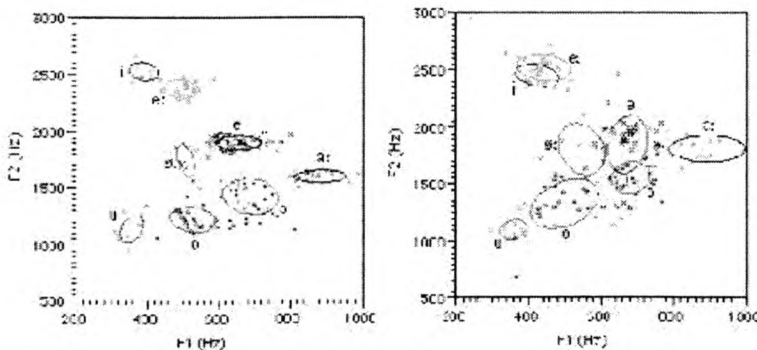


4. ábra. A csizma szó ötéves gyermek (bal oldalon) és felnőtt (jobb oldalon) ejtéséről készült hangszínekpek

szereti, és már összekapcsolta az emberi hangzást az adott tárggyal. Az azonban teljes-séggel meglepő volt, hogy amikor társalgás közben elhangzott a „nem akartak jönni, pedig régen voltak itt” közlés, a kutya – amely addig a sarokban pihent, sőt látszólag aludt – felpattant és farkcsóválva (ahogy szokta) várta az ételt (a *pedigrét*).

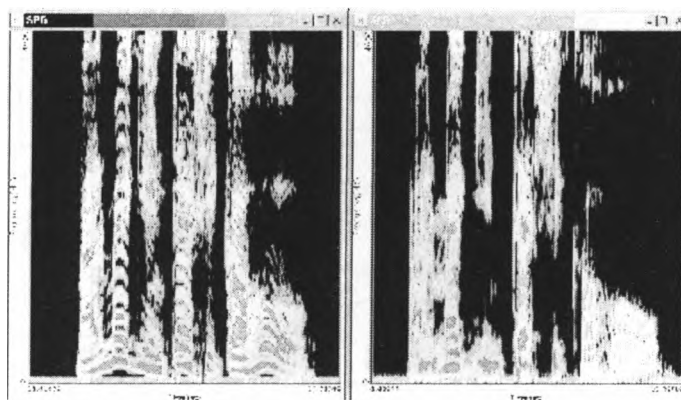
2. Említettük a beszéd *változatosságát* és *változékonyságát* mint a beszédészlelést nehezítő tényezőket. Az akusztikai szerkezet alapján nemegyszer szinte lehetetlennek tűnik a megfelelő mentális reprezentáció kiválasztása. Az artikuláció ugyanis változik az időben; a gyermek kiejtése nagymértékben különbözik a felnőttétől, ez azonban mégsem teszi lehetetlenné, hogy a beszédét megértsük. Annak ellenére, hogy ugyanazon szó akusztikai szerkezete gyermek és felnőtt ejtésében óriási különbségeket mutat (4. ábra). Vajon akkor ez azt jelenti, hogy a mentális reprezentáció többféle neurális hangszínekkel feleltethető meg, avagy az emberi beszédészlelés nagymértékben rugalmas, és ez teszi lehetővé az objektív különbözőségeik ellenére az azonosságok felismerését?

Az alaphangmagasság eltérése (a gyermeké magasabb) következtében módosul a felhangszerkezet. A magánhangzókra jellemző intenzív elemek (formánsok) csak nagyjából azonos frekvenciahelyeken jelennek meg a két ejtésben. A mássalhangzók mindegyike jelentős akusztikai eltérést mutat a két ejtés következtében.



5. ábra. Az első két formáns értékei két azonos korú női beszélő magánhangzó-ejtésében





6. ábra. A Már megint esik a hó. mondat vidám (bal oldalon) és bánatos (jobb oldalon) ejtésben

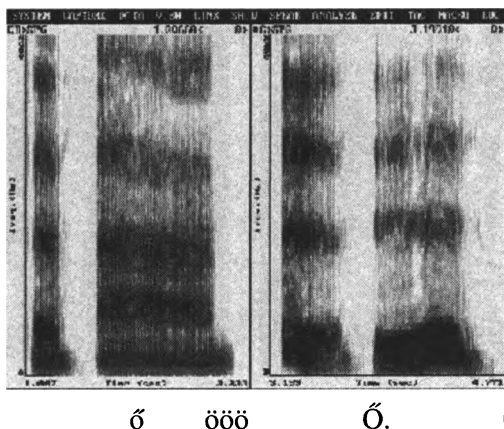
Az egyénre jellemző képzés azonban nem csak a gyermek és felnőtt viszonyában jelent különbözőséget. Az 5. ábrán két azonos korú tanárnő ugyanazon mondatban ejtett magánhangzóinak első két formánsainak összessége látható (a mondatot tíz alkalommal, havonta egyszer rögzítették ejtésükben). A két kép láttán az a benyomás alakulhat ki, mintha nem is azonos nyelvről lenne szó; feltűnő az [i, e:], valamint az [a:] nagymértékben eltérő frekvenciahelye, de más magánhangzóknál is különbség van az artikuláció stabilitásában. A hallgató számára a mondatok és az azokban szereplő, itt bemutatott magánhangzók felismerése mégsem jelent nehézséget.

Az érzelmi állapot magától értetődően hatással van a beszédképzésre; bár ennek sajátosságai még tovább kutatandók. Az észlelésben – kísérleti körülmények között – legbiztosabban az öröm és a bánat azonosíthatók; a 6. ábra két hangszínképe ugyanazon mondat kétféle bemondása alapján készült, ugyanazon beszélő ejtésében. A vidám ejtésre a magasabb alaphangmagasság, s az ennek következtében módosult formánszerkezet, a mondat bánatos ejtéséhez képest intenzívebb beszédelemek megjelenése és a dallam megváltozott struktúrája a legjellemzőbb.

Ugyanazon szegmens artikulációja sok oknál fogva módosulhat, például a beszédben betöltött funkciójától függően. A magyarban egyetlen beszédhang – az [ø] – lehet a hangos szünet jelzése (hezitálás), lehet egy szó, de akár egy mondat is, utóbbi esetben kijelentő és kérdő funkciójú is. A beszédben betöltött szerepétől függően ez a szegmens kisebb-nagyobb mértékben módosulhat az artikulációban. A meghatározó paraméterei természetesen nem változhatnak oly mértékben, hogy azok esetleg már egy másik magánhangzóra legyenek jellemzőek. A funkció következtében mégis bizonyos ejtémódosulás történik, aminek az akusztikai következményeit a 7. ábra szemlélteti.

Az izolált ejtésű hang első formánsa 450 Hz táján, a második formáns 1600 Hz táján található; hezitáláskor az első formáns kissé magasabban látható, a második frekvenciája jelentősen nem változik. Mondatfunkcióban látható az eltérő dallammenet akusztikai következménye, a kijelentésnél a formánsok első harmadában látható a frekvenciaváltozás, a kérdésnél a második szakaszban. A frekvenciaértékek az F1-nél alacsonyabbak, mint az előző két esetben, az F2-k értékei pedig magasabbak.

3. A példákkal azt igyekeztünk bemutatni, hogy a beszédfeldolgozás alapkérdésé-

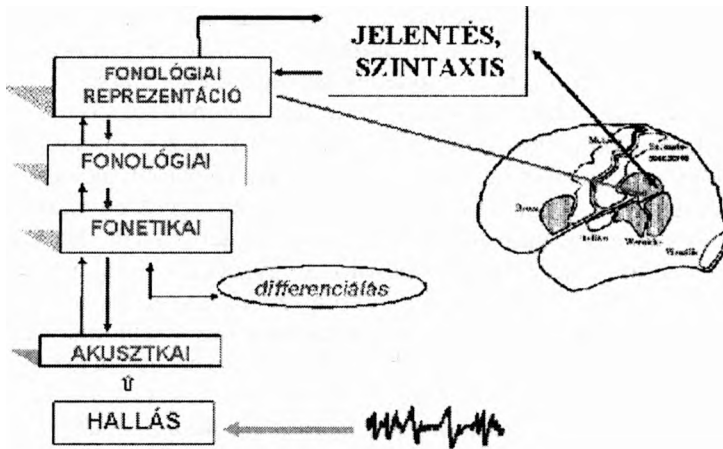


7. ábra. Az ő hang, az ööö hezitálás, illetve az Ó. kijelentő és az Ő? kérdő mondat ejtéséről készült hangszinkepek

nek megválaszolásához mennyi tényezőt kell tekintetbe venni a kutatás folyamán. Mindehhez szükséges a feldolgozási mechanizmus működésének feltételezett ismerete. A megértési folyamatot *modellek*ben próbálják ábrázolni, amelyekkel lényegében egyszerűsítve szemléltethető a működéssorozat. A cél annak bemutatása, hogy milyen szinteken milyen jellegű működések történnek a feldolgozási mechanizmusban. A beszédészlelés modellálásának két alapkérdése a következő: a) autonóm, szeriális, avagy interaktív, párhuzamos folyamatok működnek? és b) a nyelvi reprezentáció mely szintjei meghatározók az észlelés számára? A jelen tudományos ismeretek szerint a végbeménő folyamatok nagy valószínűséggel interaktívak, és majdnem párhuzamosan zajlanak. Az észlelés számára a nyelvi reprezentáció hierarchikus felépítésben, de nem hierarchikus működésben biztosítja az elhangzottak feldolgozását. A visszacsatolás elve, a korrekciós mechanizmus, a predíciók szerepe mind-mind azt szolgálja, hogy a feldolgozási végeredmény a lehető legpontosabb legyen (Gósy 2005).

Láttuk, hogy a beszélő életkora befolyásolja a beszédképzést, s ennek megfelelően az akusztikai jelsorozat. A nem, a szocio-ökonómiai státusz, az adott fizikai állapot, az érzelmek ugyancsak drámai hatással lehetnek a beszéd létrehozására, s így az akusztikai szerkezetére. Felmerül a kérdés, hogy mindezek mellett hogyan, milyen paraméterekben őrződik meg az invariancia, amely a felsorolt változóktól függetlenül a tartalom helyes felismeréséhez vezet. A hagyományos nézet szerint egyfajta szűrőmechanizmus segíti a hallgatót az elhangzottak dekódolásában. Ennek az a lényege, hogy az ember figyelmen kívül hagyja a változó tényezőket, csak az állandókra összpontosít. Az újabb hipotézisek szerint azonban párhuzamos feldolgozás történik, hiszen ez teszi lehetővé azt, hogy miközben a hallgató megérti a közlést, egyidejűleg megállapításokat tegyen a beszélő személyéről, életkoráról, neméről, érzelmeiről stb. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha nem kiszűri a tartalomfüggetlen információkat, hanem azokat párhuzamosan, de másként dekódolja, s végeredményképpen együttesen dolgozza fel az invariáns jegyekkel. A beszédészlelési szinteket és a műveleteket a 8. ábra szemlélteti.

A beszédészlelés funkciója az, hogy biztosítja az artikulációs mozgások elsajátítását (anyanyelv), a hangsorok, szavak felismerését, a szókincs bővülését, új szavak ta-



8. ábra. A beszédfeldolgozás szintjei és a feltételezett folyamatműködés

ulásának lehetőségét, továbbá az olvasástechnika, az írás, a helyesírás megtanulását, és alapműködést tesz lehetővé az idegen nyelv(ek) tanulásához. Az elhangzott közlések feldolgozása az anyanyelv esetében elsősorban fonológiai jellegű, idegen nyelvnél elsősorban grammatikai.

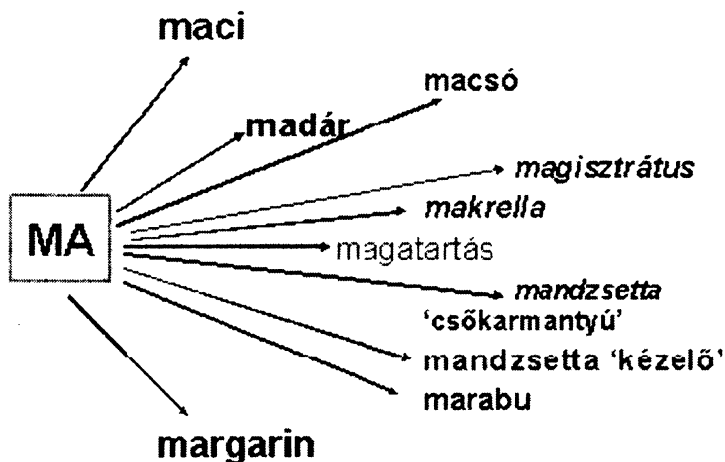
4. Ez a mechanizmus természetesen csak akkor tud jól működni, ha megfelelő *tárolás* áll a rendelkezésére, mind a rövid idejű, mind a hosszú idejű tárcapacitás tekintetében. Az agyban van egy olyan rendszerünk, amelyben a nyelv és a beszéd különféle egységeit, szabályait, működési módozatait tároljuk. Ezeket használjuk a beszédpercepció egyes szintjein, de a beszédprodukciónban, az anyanyelv-elsajátítás folyamatában, avagy olvasáskor is. Ezt a tároló rendszert nevezzük *mentális lexikonnak*. A nyelv verbális használata, akár a beszélésre, akár az elhangzó beszéd megértésére gondolunk, mindig feltételezi ennek a mentális lexikonnak az aktiválását, megfelelő működését. A mentális lexikon kifejezés egyfajta „agy szótárát” jelent, amelynek meghatározó elemei a szavak; a rendszer maga mindig az egyénhez kötődik, sem a nagysága, sem a működése nem tekinthető állandónak. A szavak tárolására vonatkozóan elméletileg kétféle lehetőség van: a) az összes lehetséges információ megőrzése a mentális lexikonban, például egy szó minden ejtésvariációja, avagy b) a lehető legkevesebb információ tárolása, ebben az esetben a variációkat a nyelvtani műveletek ellensúlyozzák. A mentális lexikon tartalmazza az artikulációs mozgásokat, a kognitív szintű akusztikai lenyomatokat („neurális spektrogramok”), a szavakat és más morfémákat, kifejezéseket, fonológiai és grammatikai (morfológiai, szintaktikai) szabályokat, pragmatikai sajátosságokat, valamint a tárolási és az előhívási szabályokat.

A mentális lexikon helye az agyban nagyjából meghatározott; a szavak a mediális/laterális temporális lebenyben, míg a grammatikai egységek és szabályok a frontális/bazális ganglia struktúrákban találhatóak (Ulmann 2001). A mentális lexikon szemléltetésére vonatkozóan azt állítják, hogy a kialakított modellek valahol az úrhajók konkrét és a közgazdászok absztrakt modelljei között helyezkednek el. Sokféle elképzelés ismeretes arról, hogy miképpen tárolódik itt az információ. Aitchison például úgy gondolja, hogy ez a lexikon olyan, mint egy érmegyűjtemény (2003). Minden egyes érme

egy lexikális egység. Az érme egyik oldalán tárolódnak az ortográfiai és a fonológiai információk, míg a másik oldalán a szintaktikai és szemantikai információk.

A mentális lexikont reprezentáló modellek lényegében két alapkategóriára oszthatók: az atomgömb- és a pókháló-elméletekre. Az atomgömb-hipotézis lényege az, hogy a mentális lexikonban különböző nagyságú szemantikai mezők vannak, amelyek úgy épülnek fel, hogy az őket alkotó egységek egyúttal két vagy több mezőbe is tartozhatnak. A pókháló-elmélet szerint az egyes szemantikai egységek egymáshoz úgy kapcsolódnak, hogy egy egységnek akár több más egységgel is közvetlen kapcsolata lehet. Ennélfogva a közvetlenül nem kapcsolódó egységek is tarthatnak kapcsolatot egymással további egység(ek)en keresztül. A szóasszociációs pszicholingvisztikai kísérletek megerősítették a fonetikai (hangzási), jelentéstani és kisebb mértékben a grammatikai kapcsolatok meglétét. Példák a különböző típusú szóasszociációkra: a) hangzási: *ló – lóbál – lobog – lottó, gatyá – kutya, billentyű – kesztyű* (vö. 9. ábra), b) szemantikai: *harap – vicsorít – kutya – macska; karambol – szenvedés – műt,* c) grammatikai: *szervetlen – ehetetlen – lábatlan – álmatlan; csat – csattog, öt – ötlet, sörét – sör.*

Agglutináló és nem agglutináló nyelvet beszélők mentális lexikonának kísérleti aktiválása során felmerült, hogy a gazdag morfológiájú nyelvekben a mentális lexikonban esetleg külön tárolódnak a szemantikai és a formai/nyelvi egységek. Elképzelhető az is, hogy a toldalékok hozzáférése valamilyen módon könnyebb, gyorsabb. Az afázisokkal folytatott kísérletek mindegyike olyan lexikonstruktúrát igazolt, amelyben a szavak elsősorban szemantikai kategóriájuk szerint szerveződnek. A fő kérdés az, hogy vajon a lexikális hozzáférés, tehát a mentális lexikon aktiválása során szóalakokat vagy különböző morfémákat érünk-e el. Ez a szerkezeti problémával függ össze, hogy a szótövek és a toldalékok külön, avagy szóalakként vannak-e tárolva. A többnyelvű mentális lexikon kutatása további kérdéseket vet fel, hiszen ekkor nemcsak az egy nyelven belüli szemantikai és/vagy fonológiai kapcsolatok, hanem a nyelvek között áttekintő kapcsolatok magyarázata válik szükségessé. Kísérleti adatok szerint a leggyakrabban, leggyorsabban elérhető kapcsolat a paradigmatis, amely a nyelvsajátítás idején szemantikai alapon tárolt lexikai egységek kapcsolata. A később kétnyel-



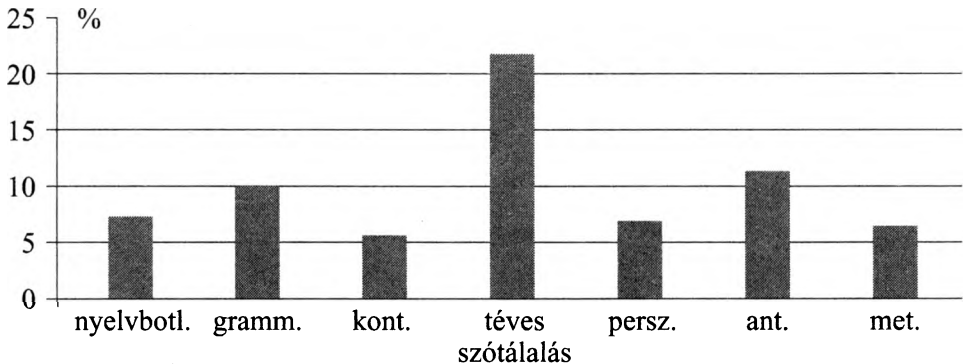
9. ábra. A mentális lexikon hangzás alapú elrendeződésének modellálása

vűvé válók eltérő tárolási mechanizmust alkalmaznak, esetükben a szintagmatikus kapcsolatok is jellemzőek (Navracscics 2001).

Az elhangzott akusztikai jel alapján a mentális lexikon bizonyos egységei aktiválódnak, és a szójelöltek között versengés alakul ki a végleges döntést illetően. A működést illető alapprobléma úgy fogalmazható meg, hogy milyen a kapcsolat a mentális reprezentáció különféle szintjei között. Az alulról felfelé építkező modellekben az alsóbb szintű információk alapján működnek a felsőbb szintek. Az interaktív modellek fogalomvezéreltek, és két utat engedélyeznek a reprezentációs szintek között. Ekkor nemcsak alulról felfelé, hanem felülről lefelé is van információáramlás. A magyar nyelv agglutináló volta számos olyan kérdést is felvet, amelyeknek más, nem agglutináló nyelvekben nincs jelentősége. Ilyen például a ragozás és a kétértelműség kérdése, a ragozási minták és a szabályok realitása, avagy a ragok jelentéstartalma (Pléh 2000).

A szófelismerés alapját az adott szó akusztikai szerkezete adja. A szavakat a beszédhangok felismerése és egyéb (nyelvi) ismereteink (pl. hangsorépitési sajátosságok) összegződése eredményeképpen azonosítjuk. Feltételezhetően a szupraszegmentális szerkezetnek is van szerepe a szófelismerésben; mindenképp a tempónak, a hangsúlyviszonyoknak, de akár a hanglejtésnek is. A szógyakoriság meghatározhatja, illetőleg befolyásolhatja a szófelismerési részfolyamatokat. A lexikális hozzáférés a folyamatos beszédben nem feltétlenül időbeli egymásutánban zajlik. Az adott szó felismerése kontextusfüggő: a lehetséges szavak mennyiségét szemantikai és szintaktikai szabályok korlátozzák. A lexikális hozzáférés vizsgálatát a folyamatos beszédben megnehezíti az a tény, hogy a dekódolási folyamat valamennyi szintjének működésével kell számolnunk.

5. A beszélők két úton ellenőrizhetik a saját beszédüket, van egy külső és egy belső út. A külső lényegében megegyezik a mások beszédének észlelési folyamataival, a belső út az *önmonitorozás*, amikor a kiejtést megelőzően képes a beszélő a saját beszédtervezési működéseit valamilyen mértékben ellenőrizni, sok esetben javítani. Valószínűsíthetően ugyanez a mechanizmus felel a beszélő hibáinak, megakadásainak javításáért. Az elhangzó beszéd nem hibátlan, sem grammatikai, sem szemantikai tekintetben, nemegyszer a kiejtés szintjén sem. A hallgató mégis képes arra, hogy mindezek ellenére pontosan azonosítsa az adott akusztikai jelsorozat nyelvi tartalmát. A fentiekben



10. ábra. Az észlelés alapján gyűjtött Nyelvbotlás-korpusz néhány megakadás-típusának aránya (az összes megakadás = 100%)

már elmondottakon kívül ehhez jól működő korrekciós stratégiák is szükségesek. Ez teszi lehetővé, hogy a hallgató – sokszor öntudatlanul – képes legyen a megakadások javítására. Kísérleti adatok szerint a hallgatók közel 90%-ban képesek az elhangzott megakadásokat korrigálni; a javításhoz azonban nagymértékben eltérő időtartamok szükségesek (Gósy–Bóna 2005).

Az első magyar „Nyelvbtlás-korpusz” (2004) voltaképpen a hallgatók által észlelt produkciós hibák gyűjteménye. A több mint 5000 tételből álló korpusz azt is jelzi, hogy a hallgatók mely megakadásokra érzékenyebbek (10. ábra).

Az arányok arra utalnak, hogy a megértés szempontjából talán legnehezebben korrigálható téves szótalálásokat realizálták leggyakrabban, valószínűleg azért, mert ezek nagymértékben nehezítették a megértést. Relatíván nagy az anticipációs megakadások észlelésének aránya. (Természetesen ezek az arányok azt is mutatják, hogy a beszélő milyen típusú megakadásokat produkál.)

A beszédészlelési mechanizmus működése sem tökéletes mindig, még a nyelvileg és tartalmilag egyaránt hibátlan közlések feldolgozásakor sem. Ezek a feldolgozási zsákutcák több okra vezethetők vissza (Bóna 2004); jelentős részüket a hallgató saját hibajavítási mechanizmusa csaknem azonnal korrigálja. Példák: *Ebben a helyiségben éheznek az otthon lakói* (étkeznek); *Ez biztosan nem fogja intrikálni a bőrét melegben sem* (irritálni); *Anyáék lementek a krumplibá?* (pincébe krumpliért); *A mélyhűtőben vannak poharak, vagyis paprikák.*; *A mohácsi csacsá 1526-ban*; avagy *A feleségem elment rehabilitációra* (rehabilitáció). Noha a percepció folyamat gyakran nem tudatos, mégis meglepően jól működik mind a beszélő beszédének felismerésében, mind a saját beszédünk nyomon követésében.

Látható, hogy sok ismeretünk van a beszédészlelés folyamatairól, de az újabb információk és kutatási eredmények azt is jelzik, hogy mennyi még az ismeretlen ebben a mechanizmusban. Különösen sok a tennivaló a nyelvspecifikus jelenségek mind pontosabb feltérképezésében.

6. Befejezésül említsünk meg néhány olyan területet, amelynek a kutatása még alig kezdődött meg, de legalábbis még nagyon sok a tennivaló, hogy az ezek kapcsán felmerülő kérdésekre megfelelő válaszokat tudjunk adni. a) Mik a mentális lexikon nyelvspecifikus sajátosságai? b) Hogyan történik a nyelvi és a nem nyelvi információ párhuzamos dekódolása a beszédmegértés során? c) Mi teszi lehetővé a beszélő személy beszédének felismerését? d) Miként működik a beszédészlelés az idegen nyelvek hallgatásakor? e) Milyen transzformációk teszik lehetővé a tolmácsolást? f) Mi történik szinkrontolmácsoláskor? g) Hogyan aktiválódik a mentális lexikon a fordítás folyamatában? Kísérleti adatok sokasága szükséges ahhoz, hogy ezekre a kérdésekre megnyugtató, de legalábbis a hipotéziseket igazoló feleleteket kaphassunk.

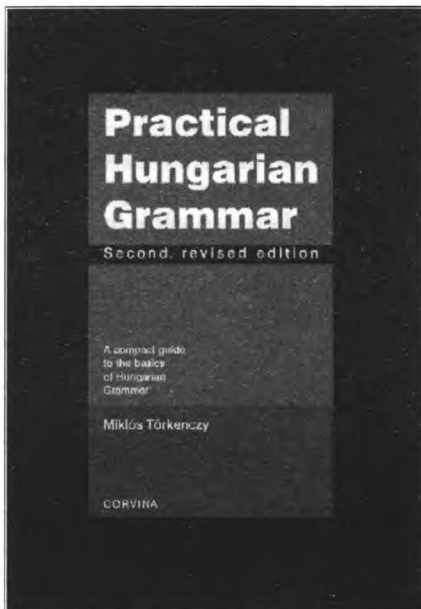
---

## IRODALOM

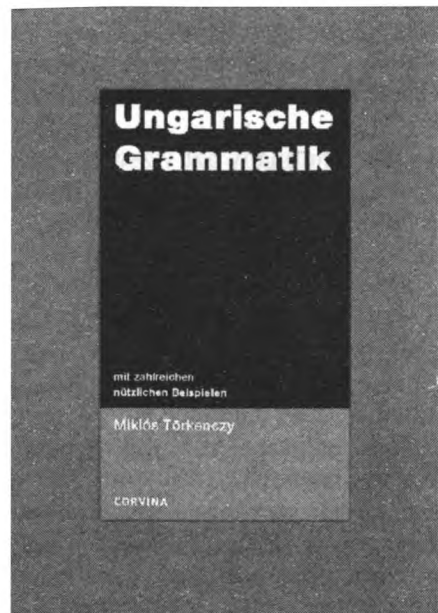
- Aitchison, Jean (2003). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Malden: Basil Blackwell.
- Bóna Judit (2004). A beszédészlelési folyamat megakadásai. In: *Beszédkutatás 2004*. Szerk.: Gósy Mária. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. pp. 223–231.
- Gósy Mária (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Gósy Mária (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest. Osiris Kiadó.
- Gósy Mária–Bóna Judit (2005). A megakadályozások javítása a beszédmegértésben. *Magyar Nyelvőr* [megjelenés alatt]
- Kluender, Keith R. (1994). Speech perception as a tractable problem in cognitive science. In: Gernsbacher, M. A. (szerk.) 1994. *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press. pp. 173–217.
- Navracsics Judit (2001). Kétnyelvűek mentális lexikonának jellegzetességei. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1., pp. 51–61.
- „Nyelvboltás-korpusz”. (2004). In: *Beszédkutató 2004*. Szerk: Gósy Mária. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. pp. 19–187.
- Pléh Csaba (2000). A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 951–1021.
- Remez, Robert E. (2005). The perceptual organization of speech. In: Pisoni, D. B. – Remez, R. E. (szerk.) *The handbook of speech perception*. Oxford: Blackwell. pp. 28–50.
- Ullmann, Michael T. (2001). A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience*, 2., pp. 717–726.

## Biztos támasz a magyar mint idegen nyelv tanításához – tanulásához



**184 old., 2500 Ft**



**196 old., 2600 Ft**

# Miért kerülnek a nyelvtanulók az angol frazális igék használatát?

## 1. Bevezetés

Az angol frazális igék (jobb magyar megfelelő híján ezt az elnevezést használom a *phrasal verbs* kifejezésre), pl. *take off*, *put up with*, egy rendkívül érdekes és nagymértékben ellentmondásos nyelvi anyagot képviselnek az angol nyelvben. Számuk állandóan változik, szinte nap mint nap új alakok jelennek meg. Gondoljunk csak a következő új keletű igei szerkezetekre, amelyek a számítástechnika és az Internet elterjedésével kerültek be a köztudatba: *dial up*, *log on/onto/in/into*, *log off*, *back up*, *hack into*, *key in/into* stb.

Gyakoriságukkal kapcsolatban az az általában elterjedt nézet, hogy elsősorban a nyelv beszélt változatában fordulnak elő, ugyanakkor nagyon formális írott nyelvben is megtalálhatjuk őket, és rendkívül termékenyek a szlengben. A frazális igék tehát mindenféle szövegkörnyezetben gyakoriak, ezért minél nagyobb számban való ismeretük és megfelelő használatuk az angol nyelv közel anyanyelvi szinten való elsajátításának megkülönböztetői jegyei között szerepelnek.

Közismert tény, hogy a frazális igék a szókincs-tanulás rettegett területét képezik az angolul tanulók számára, egyrészt mert olyan nagy számban fordulnak elő, másrészt mert igen bonyolult szintaktikai, szemantikai és stilisztikai sajátosságokkal rendelkeznek.

A jelen tanulmány azt vizsgálja, melyek azok az okok, amelyek következtében a nyelvtanulók hajlamosak inkább elkerülni használatukat, egyszavas megfelelőiket részesítve előnyben. Ezzel azonban erőltetetté, természetellenessé válik mondanivalójuk az anyanyelvi beszélők számára.

## 2. A frazális igék hiánya az anyanyelvben

Feltehetőleg a francia vagy spanyol anyanyelvű nyelvtanulók, akiknek anyanyelvében hiányoznak ezek az összetett igei szerkezetek, sokkal hajlamosabbak elkerülni használatukat, mint pl. a holland vagy német anyanyelvű tanulók. Valószínűleg sokkal több egyszavas igt használják, mint az angol anyanyelvi beszélők. Ez azonban nem egyértelműen bizonyított, és egy érdekes kutatás tárgya lehet.

A magyarban az esetek többségében igekötőkkel fejezzük ki mindazt, amit az angol bizonyos posztverbális viszonyzókkal, pl. *átúszik* ~ *swim across*, *átdob* ~ *throw over*, *áttör* ~ *break through*. Ha konkrét, térbeli a jelentés, nagyon gyakran találunk megfeleltetést a magyar igekötő és az angol igei partikula jelentése között. Az idiomatikus frazális igék esetében ez már nem ilyen egyértelmű (*put off* ~ *elhalaszt*, *own up* ~ *beismer*).



Mindebből az következik, hogy bár az ige+viszonyos szerkezetek jelenléte az anyanyelvben hatással lehet az angol frazális igék elsajátítására, a szemantikai tényezők sokkal nagyobb szerepet játszanak.

### 3. A frazális igék szemantikai összetettsége

Mint a fentiekben említettük, a tanulók hajlamosak elkerülni a frazális igéket, amikor viszont használják őket, többnyire inkább azokat részesítik előnyben, amelyeknek térbeli, szó szerinti a jelentésük az átvitt értelmű jelentésűekkel szemben.

A konkrét térbeli jelentésű frazális igéktől eltérően számos frazális ige jelentése kétértelmű, mivel lehet konkrét térbeli és átvitt értelmű jelentésük is. Ez azonban nem mindig tudatosodik a nyelvtanulóban, gondoljunk csak olyan példákra, mint *The dog dug up a bone ~ We dug up some interesting facts. The ship went under ~ The company went under. Vagy The sun came out. ~ The secret came out.*

A helyzetet még inkább bonyolítja az a tény, hogy sok frazális ige több jelentéssel is rendelkezik, pl. *come out*. A szótárak általában a következő jelentéseit adják meg: 1. kijön valahonnan; 2. megjelenik (csillag), kijön (nap); 3. kinyílik (bimbó); 4. eltűnik (pecsét a ruhán); 5. napvilágra kerül, kitudódik (hír); 6. megjelenik (könyv); 7. előjön, előtűnik (fénykép másolatban); 8. kijön, észrevehetővé válik (különbség); 9. sztrájkba lép; 10. jól/rosszul végződik (ügy); 11. nyilvánosságra hozza homoszexualitását.

Bár a frazális igék többsége nem kompozicionális jelentésszerkezettel rendelkezik, számos kognitív grammatikus, mint pl. Lindner (1982), Lakoff (1987), Rudzka-Ostyn (2003) mutatott rá arra a tényre, hogy a prepozíciók/partikulák/prefixumok jelentése bizonyos mértékig elemezhető, és nem olyan önkényes, mint ahogy a hagyományos nyelvészek feltételezték. A fent említett nyelvészek azzal érvelnek, hogy a viszonyoszó sajátos jelentést kölcsönöznek az igének. Vannak konkrét térbeli jelentéseik, vagyis a központi, prototipikus jelentések. Az átvitt értelmű jelentések ezekből indulnak ki különbözőképpen, többnyire metaforikus kiterjesztés útján, és így az egymással kapcsolatos jelentések összetett hálózatát képezik. Vizsgáljuk meg a jelentések milyen összefüggő rendszerét fedezhetjük fel az *out* esetében:

- kijönni valahonnan:
  - a) elhagyni egy helyet vagy teret: *fly out, set out*
  - b) elhagyni, egy csoportot vagy tevékenységet: *drop out, log out*
  - c) megjelenni, láthatóvá válni: *come out, stick out*
    - i. létrehozni valamit: *bring out, turn out*
    - ii. kitudódni, felfedezni: *turn out, figure out*
- eltávolítani:
  - a) elmozdítani egy helyséből: *let out, throw out*
  - b) eltávolítani úgy, hogy semmi sem marad: *empty out, wipe out*
- megakadályozni:
  - a) valakit/valamit a bejutástól: *keep out, lock out*
  - b) valamit vagy valakit attól, hogy láthatóvá, hallhatóvá váljon: *block out, blot out*
- kinn, nem benn
  - a) nem egy épületben benn: *camp out, sleep out*
  - b) az otthontól távol, főleg szórakozás céljából: *eat out, invite out*
- kifelé haladni valamiből
  - a) a központból kiterjedni minden irányba: *branch out, spread out*

b) a központból kiadni, kiküldeni, kiosztani: *hand out, send out*

Az igei partikulák ilyen jellegű elemzéseiből származó eredmények beépítése a nyelvoktatásba jelentős mértékben megkönnyítheti a frazális igék jelentéstanításának problémáját is.

#### 4. A frazális igék szintaktikai problémái

A frazális igék szintaktikája is rendkívüli összetettséget mutat. A legtöbb gondot kétségtelenül a tárgy helye okozza. Hasonlítsuk össze a következő két példát:

He *ran up* the hill.    \*He *ran* the hill *up*.    He *ran up* it.\*    He *ran* it *up*.  
He *ran up* a bill.    He *ran* a bill *up*.    He *ran* it *up*.\*    He *ran up* it.

A különbség abból adódik, hogy az első esetben az *up* prepozíció, ezért a tárgynak mindig követni kell azt, akár főnév, akár névmás. A második esetben az *up* határozói viszonyzó és a szabályok szerint a főnév vagy megelőzi, vagy követi a határozói viszonyzót, kivéve, ha az névmás. Ebben az esetben a névmás helye az ige és a viszonyzó között van. (lásd Quirk és mtsai, 1985: 1153–55).

A frazális igékben előforduló partikulák egy része prepozíció, pl. *after, at, for, into, of, with*, más része viszont határozói viszonyzó, pl. *aback, apart, away, back, out*. A gondot az jelenti, hogy jó néhányuk mindkettő lehet, pl. *about, across, by, down, in, off, on, over, through, up*. A legtöbb angol kiadású tankönyv szerzői feltételezik, hogy a nyelvtanulók ezt egyszerűen felismerik, ami az esetek többségében nem így van, és ezért helytelenül használják a szerkezetet.

Ennek elkerülése érdekében tanácsos ilyenkor egy jó frazális igei szótárt kézbe venni, amelyek explicit módon jelölik a tárgy helyét a szerkezetben, pl. *make sth up, make up sth* vagy *V+N+A, V+A+N, V+PRON+A*. Bármelyik kiadó frazális igei szótára nagyon hasznos lehet, hogy csak néhányat említsünk: *Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs, Cambridge International Dictionary of Phrasal Verb, Oxford Dictionary of Phrasal Verbs* és *Macmillan Phrasal Verb Plus*.

A fenti szabályok azonban nem értelmezhetők mereven, mivel sok esetben a partikula elmozdítása korlátozott. Ezen megszorítások közé a grammatikusok (lásd Fraser, 1974, Chen, 1986, Gries, 1999) általában a következő tényezőket említik:

- A partikula elmozdítása nem lehetséges ellentétesen hangsúlyos főnévi szó szerkezetes tárgy esetében:  
He *bought back* the book.    \*He *brought* the book *back*.
- A tárgy hosszúsága és összetettsége is akadály lehet a viszonyzó elmozdításának:  
Noone *brought up* the questions everyone most wanted to hear asked.  
\*Noone *brought* the questions everyone most wanted to hear asked *up*.
- Az irányt jelölő határozó jelenléte is meghatározó tényező lehet a szórendre:  
He *put* the bag *down* onto the floor.  
\*He *put down* the bag onto the floor.
- A legdöntőbb tényező azonban az idiomatikus jelentés: minél idiomatikusabb a jelentés, annál kevésbé valószínű, hogy a partikula elváljék az igétől:  
She *eked out* a poor existence/her salary/a living by selling flowers.  
\*She *eked* a poor existence/her salary/ a living *out* by selling flowers.

Az ilyen frazális igék esetében kollokációs megszorítások is érvényesülnek az ige és a tárgy között. Sok esetben annyira idiomatikus a jelentés, hogy más főnévvel nem is fordulnak elő, mint a következő példák is mutatják: *bring in a verdict, gum up the*

*works, hand in your notice, hold down a job, live out your dreams, put in an appearance, rip up the notebook, shut up the shop, turn over a new leaf, take up arms* stb.

## 5. A kollokációk tudatos felismerésének hiánya

Mint az előzőekben említett példákból is látható, bizonyos frazális igék a főnevek csak egy bizonyos fajtájával kapcsolódnak össze. A nyelvtanulók gyakran nincsenek tudatában ezeknek a speciális kapcsolatoknak, és ennek következtében gyakran olyan szavakat használnak együtt, amelyek normális körülmények között nem fordulnak együtt elő. Figyeljük meg az frazális igék kollokációs lehetőségeit a következő példákban:

*die down* ■ *applause, commotion, excitement, fighting, fuss, laughter, noise, protest*

*come under* ■ *attack, criticism, fire, pressure, scrutiny, strain, threat*

*jump at* ■ *chance, idea, offer, opportunity*

*keep to* ■ *agreement, plan, rules, schedule, timetable*

Mint a fenti példákból is látszik, bizonyos frazális igék esetében az alany vagy a tárgy a főnevek egy bizonyos körét foglalja magában. Ezen kollokációs megszorítások ismerete is elengedhetetlenül szükséges az angol frazális igék (közel) anyanyelvi szinten való elsajátításához.

## 6. A frazális igék stilisztikai sajátosságainak hiányos ismerete

Milyen más tényezők akadályozhatják még az frazális igék elsajátításának folyamatát és helyes használatát? A tanulók sokszor nincsenek tudatában a frazális igéknek az informális szöveggörnyezetben (*cobble together, notch up*), illetve a nyelv formális, írásos változatában való előfordulásuk közti különbségeivel (*consign to, engage in*). Gyakran használják helyettük egyszavas megfelelőiket is mindenféle szöveggörnyezetben, amelyek között sok latin eredetű ige is található, s különösen ezek sokkal formálisabbak a frazális igéknél. Gondoljunk például a *dismantle ~ take apart, misbehave ~ play up, surrender ~ give in, reject ~ turn down* közti stilisztikabeli különbségekre.

Az is igaz viszont, hogy sok esetben a frazális igéknek fontos lexikai úrt betöltő szerepük is van, hiszen olyan fogalmakat fejezünk ki velük, amelyeknek nincs kézzel fogható egyszavas megfelelője, így ezek körül írásos kifejezése mesterkélt hatást kelt, pl. *My car broke down (stopped working)*; *Could you put me up for the night? (give me accomodation in your house)*; *Ann saw Terry off at the station (went there with him in order to say good bye to him)*.

Bár mint a fentiekben utaltunk rá, a frazális igék mindenféle szöveggörnyezetben használatosak, mégis az anyanyelvi beszélők kétszer olyan gyakran használják őket a köznyelvi beszédben, mint a hivatalos írott nyelvben. A nyelvtanulók viszont hajlamosak formális esszében is használni őket, mivel ekkor több idejük van átgondolni mondanivalójukat, és sokkal valószínűbb, hogy eszükbe jut egy frazális ige. Ezzel szemben a beszédben gyakran a már esetleg jobban rögződött egyszavas megfelelőt részesítik előnyben.

Valójában nagyon sokféle szöveggörnyezet van – még egészen formális is lehet –, ahol a frazális igével tudjuk legtermészetesebb módon kifejezni mondanivalónkat, ezért nagyon fontos a tanulókkal elsajátítani a frazális igék megfelelő szöveggörnyezetben való használatát.

## 6. Összegzés

Az angol frazális igék, más szóval ige+viszonyos szerkezetek számos akadályt állítanak a nyelvtanulók elé az angol szókinccs elsajátításának rögzös útján. A nehézséget jelentő tényezők között említettem az frazális igék hiányát az anyanyelvben, de az igazi problémát kétségtelenül elsősorban szintaktikai és szemantikai összetettségük és stilisztikai sajátosságai okozzák. Ezekben látom a fő okát annak, hogy a tanulók sok esetben inkább egyszavas megfelelőiket választják, ami sokszor természetellenes hatást kelt az anyanyelvi beszélőkben.

Meg vagyok győződve, hogy mindezek kiküszöbölhetők, ha nem frazális igék listáival bombázzuk a tanulókat, hanem természetes szöveggörnyezetben, szintaktikai és kollokációs sajátosságai hangsúlyozásával, témakörökben, speciális beszédzándékokban való előfordulásuk bemutatásával próbálunk minél több frazális igét elsajátítani tanulóinkkal. Az előfordulási gyakoriság mellett természetesen fontos szerepet játszhat a fent említett buktatók tudatosítása is.

---

## IRODALOM

- Cowie, A. P. & R. Mackin (1993). *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs*. Oxford: Oxford University Press.
- Chen, Ping (1986). Discourse and Particle Movement in English. *Studies in Language*. 10–1. pp. 79–95.
- Fraser, B. (1976). *The Verb-Particle Combination in English*. New York: Academic Press.
- Gries, Stefan T. (1999). Particle movement: A cognitive and functional approach. *Cognitive Linguistics*. 10. 2, pp. 105–145.
- Kovács, Éva (1998). *The Syntax and Semantics of Phrasal Verbs in English*. Ph.D. diss. Debrecen: KLTE.
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lindner, Susan J. (1981). *A Lexico-Semantic Analysis of English Verb-Particle Constructions with OUT and UP*. Ph.D. diss. San Diego: University of California.
- Pye, Glennis (1997). *Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudzka-Ostyn, Brygida (2003). *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds A Cognitive Approach*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter.
- Rundell, Micheal (2005). *Macmillan Phrasal Verb Plus*. Oxford: Bloomsbury Publishing Plc.
- Sinclair, J. (1995). *Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs*. Harper Collins Publisher.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.

# A nyelvi agresszió mint a tanórai fegyelmezés eszköze a rögzített tanórákon

## Bevezető

A fegyelmezés mindenki által ismert jelenség, megítéléséről nagyon eltérnek a vélemények. Jómagam nem szeretek fegyelmezni, de úgy tapasztalom, sokan szükségessének találják alkalmazását, ezért érdemes megfigyelni, leírni.

Feltételezhető, hogy például a tanártól, az osztálytól és a kontextustól függően különböző mértékben fedezhető fel fegyelmezés a tanórákon. Azt sem hagyom figyelmen kívül a kutatási eredmények megfogalmazásában, hogy a nyelvi agresszió mértéke valószínűleg attól függően különbözik, hogy a résztvevők tudtával készül, vagy nem készül (kép- és/vagy hang-) felvétel.

## Kutatási célok

A kutatás során a következőket tártam fel:

1. a megfigyelt hat tanár esetében mik a fegyelmezés verbális és vokális eszközei;
2. milyen arányban jelenik meg a nyelvi agresszió a fegyelmezés között;
3. milyen jellemzői vannak mindazon jelenségeknek, melyeket nyelviileg agresszívnek érzünk.

## A nyelvi agresszióról

Szükségesnek tartom tisztázni, hogy az alapfogalmakat milyen jelentésben használom. Először a legfontosabb alapfogalommal kezdem, a nyelvi agresszióéval. Ez a sértettet (címezett vagy fültanú) akarattal, esetleg akaratlanul bántó, sértő, támadó, durva vagy zavaró nyelvi magatartás. Kiváltó okai sokrétűek lehetnek, pl. frusztráció, harag, gyűlölet, félelem. Használatának célja lehet többek között a másik személy arculatának megtámadása, saját arculatának védelmezése, erősítése a másik arculatának rombolása árán is (Batár, 2004:71).

A nyelvi agresszió formái változatosak: prédikáció, kioktatás, fenyegetés, megalázás, megszegényítés, letolás, személyre irányuló támadás, szidás, átkozódás, gúny, negatív minősítés, durva, ízléstelen, obszcén, goromba, bántó és trágár nyelvhasználat.

## A fegyelmezésről és a figyelemről

Az iskolai fegyelmezés meglátásom szerint nem más, mint a tanár által alkalmazott beszélgetésszervező elemek együttese, amelyek azt szolgálják, hogy minden tanuló konstruktív módon vegyen részt az órai diskurzusban, a Grice által felállított maximáknak megfelelően. A rend fenntartása az eredményes tanítás, tanulás és a biztonság érdekében

történik, aki nem a tanár elvárásai szerint cselekszik, az megszegezi az írott és íratlan szabályokat.

Celestin Freinet úgy fogalmaz, hogy iskolai fegyelem nélkül nem lehet szó sem iskoláról, sem nevelésről. A tanár célja az kell, hogy legyen, hogy rendet és kiegyensúlyozott légkört teremtsen (Freinet, 1982:32)

Egyes felfogások szerint nincs is szükség fegyelmzésre, ha a pedagógus érdekes és változatos órát tart, az leköti a diákokat, és nem kényszerülnek olyan pótcselekvések végzésére, mint például a fegyelmzetlenkedés. A tanár feladata, hogy fenntartsa a figyelem tartósságát. Földes meghatározása szerint ez a következő: „az a lelki jelenség, amely lehetőséget biztosít a felénk áramló ingerek szelektálása (szétválogatása) révén, az információk felvételére és feldolgozására, és így tudatunkat a meghatározott tárgyra vagy jelenségre irányítja” (Földes, 2003:11).

A figyelem lehet önkéntelen és szándékos. Az önkéntelen figyelmet különböző tényezők váltják ki: viszonylag erős inger, a szokatlan inger, a mozgó tárgy, mindenkori állapotunk és az érdeklődés. A szándékos figyelem hatásfokát növeli a feladattudat, az önkontroll, a cselekvés egyes részeinek elkülönülése és a cselekvés és gondolati összekapcsolás (Földes, 2003:12).

## **Az agresszió és a nyelvi agresszió felosztása**

Hárdi István az agressziót a következő három csoportra osztja fel: szóbeli vagy verbális, testi vagy fizikai és vizuális agresszió. A verbális agressziót további két alcsoportba sorolja (Hárdi, 2000:17–27):

1. Nyílt és rejtett agresszió.
2. A szavak agresszív tartalma és a szavak agresszív formája szerint.

A nyílt agresszió megjelenő formái többek között a trágárságok, gorombaságok, szidalmak és átkok. A rejtett szóbeli agresszió körébe tartoznak a trágár és ízléstelen elemeket nyíltan nem tartalmazó, de bántó célzattal használt megjegyzések, célzások, értékelések, gúnyos megjegyzések, irónia, intrika és rejtett sértés. A szavak agresszív tartalma könnyen értelmezhető, nem így az agresszív formai elemek, amelyek közé a hangszínt, a hangerőt, a beszédtempót és a beszédritmust soroljuk.

A nyelvi agresszió saját felosztását a fentiek felhasználásával készítettem, kutatásomban ezt jobban alkalmazhatónak tartom:

1. tartalmilag agresszív, de formailag semleges közlések;
2. formailag agresszív, de tartalmilag semleges közlések;
3. tartalmilag és formailag egyaránt agresszív közlések.

A tartalmilag agresszív, de formailag semleges közlések csoportjának két alcsoportja van: nyílt és rejtett. Nyílt agresszióknak tekintem a prédikációt, kioktatást, fenyegetést, megalázást, megszegyenítést, letolást, személyre irányuló támadást, szidást, átkozódást, negatív minősítést, durva, ízléstelen, obszcén, goromba, bántó és trágár nyelvhasználatot. A szupraszegmentális eszközök tehetik a beszédet formailag agresszívvé, de tartalmilag semlegessé.

Bár nem tartozik a nyelvi agresszió közé, mégis meg kell említeni azokat a közléseket, amelyek tartalmuk szerint agresszívek, de formájuk elárulja róluk, hogy viccelődésről, kedveskedésről, elismerésről, imponálási vágyról van szó valójában. Erre lehet példa a *Te kis disznó!* mondat, amit ha kedveskedően mondanak, senki nem érzi bántónak.

## A téma fontossága

Valószínűleg a tanárok egy részében nem is tudatosul, hogy nyelvileg agresszív formákat használ, ezért fel kell rá hívni a figyelmüket. Továbbá a pillanatnyi sértő hatások pszichoszociális következményekkel is járhatnak: az önértékelés károsításával megjelenhet a szeretet elvesztésétől való félelem. A nyilvános szidalmazás megszegyenítést, presztízsvesztést okozhat, a lejárás révén hátrányos helyzetbe is kerülhet annak elszenvedője (Hárdi, 2000:19).

A hirtelen kitalált gúnynevek, jelzős főnevek jól alkalmazott szellemi odavágások megfelelői. Széles a skála a finom célzástól, az irónián, a metsző gúnyon át a kifejezett gorombaságig (Hárdi, 2000:27).

Hozzá kell tenni, hogy a szóbeli sértés nagyban függ annak tartalmától, a helyzettől, és végül, de nem utolsósorban az egyéni érzékenységtől (Hárdi, 2000:27).

## Előfeltevések

Korábbi tapasztalataim alapján a kutatás elkezdésekor a következő előfeltevésekkel rendelkeztem:

1. Léteznek többek által alkalmazott, általánosnak mondható fegyelmezési módszerek.
2. A fegyelmezések körülbelül 85 százalékában jelenik meg a nyelvi agresszió valamely formája.
3. A nyelvi agresszióban az esetek nagyobb részében együtt jár a tartalmi és a formai agresszió.

## Alkalmazott módszer

Hat rögzített tanórát elemeztem. Ezek közül az 1., 2., és 3. számmal jelölt felvételek videokamerával, a 4., 5. és 6. számmal jelöltek pedig diktafonnal készültek. A felvételek két pécsi általános iskolában, hat különböző osztályban készültek a tanár segítségével. A jelen lévő diákokat minden esetben tájékoztatták. Egyik alkalommal sem vettem részt személyesen a felvételek készítésén.

## A megfigyelt személyek magatartásáról

A beszélt nyelv vizsgálatának egyik akadályozó tényezője, hogy az adatközlők a gyűjtő jelenlétében nem úgy beszélnek, ahogy egymás között szoktak, hanem „finomabban”, „urasabban”, választékosabban. A jelenséget W. Labov fogalmazta meg és nevezte el megfigyelői paradoxonnak. Tehát a gyűjtő, aki egy működő kommunikációs rendszer természetes struktúráját akarja megfigyelni és leírni, a maga megfigyelői beavatkozásával éppen ezt a természetes struktúrát változtatja meg (Kiss, 1995:36).

Szinte biztosra vehető, hogy a felvevőkészülék jelenléte is hasonló hatásokat vált ki: tanárok a szokásosnál jobban ügyelnek minden megnyilatkozásukra, a diákok pedig a szokásosnál visszafogottabbak, kevesebb a fegyelmezetlenség, jobban odafigyelnek a tanárra. Ezért fogalmaztam bele a címbe, hogy a rögzített tanórán alkalmazott nyelvi agressziót vizsgálom.

Előfordult, hogy a tanár mellett több diák is belenézett a kamerába, tehát nem tudták, nem akarták elfelejteni a kamera vagy a diktafon jelenlétét. A konfliktuskezeléssel foglalkozó órán az is előfordult, hogy az egyik csoport a kamerához igazodva adta elő jelenetét.

## A diákok osztálytermi magatartásáról

Osztálytermi megfigyeléseink középpontjába általában kétfajta viselkedési gyakorlatot állítunk, ezeket *feladattartónak*, illetve *feladatelhagyónak* nevezzük. A diákok egyrészt feladattartó viselkedéssel biztosíthatják szerepüket a társalgásban, átgondolt válaszzal és saját kérdéseik feltevésével. A feladatelhagyó viselkedéssel megkérdőjelezhetik egy másik beszélő jogát a beszédporond birtoklásához; például a feladathoz nem kapcsolódó beszólásokkal, melyekkel egy második (többnyire szűk körű) beszédporondot szándékoznak létesíteni (Bergvall–Remlinger, 1996:2–4).

## A tanórák rövid leírása

Az 1., 2. és 3. felvételek osztályfőnöki óra keretében készültek. Ezek az órák rendhagyónak nevezhetők, mivel nem a megszokott osztálytermi munka jellemezte őket, hanem egy-egy téma megbeszélése. Az első osztályfőnöki óra a mindennapi élet lehetséges konfliktusairól és azok kezeléseiről, a második az együttműködésről, a harmadik a türelemről szólt. Az osztályterem berendezése mindhárom esetben eltért a szokásostól, padok egyikben sem voltak, az első két esetben nagy körbe, a harmadikban pedig a tanárral szemben félkörívbe voltak rendezve a székek.

A 4., 5. és 6. felvételek magyar irodalom-, földünk és környezetünk-, valamint történelemórán készültek. Ezek az órákon mind a munkarend, mind a padok a megszokottak voltak.

Gyakoribb munkaforma volt a frontális foglalkoztatás (2., 4., 5. és 6. órákon), a tanár közvetlenül irányította az összes tanuló tevékenységét. Csupán két órán (1. és 3.) dolgoztak a frontális mellett csoportmunkában is.

## A felvételek elemzése

A kutatás jellegéből adódóan a transzkriptek elkészítésekor különös figyelmet fordítottam a szupraszegmentális eszközökre. Az elhangzottakat transzkribáltam, az általam használt átírási konvenciók a cikk végén megtalálhatók.

A támadásnak gyakran van „előtörténete”, a felek között lehet régi a konfliktus, ezekre való utalást a rendelkezésre álló felvételekből nem találtam.

## Eredmények

Jelen kutatásomban a teljes közlésrendszert 3 fő részre bontottam Albert Mahrebian megállapítása alapján, melyből az első és második csatornát együttesen figyeltem meg: 1. verbális, kizárólag szóbeli (7%), 2. vokális, beleértve a hangmagasság-változás irányát, a hangerőváltozás irányát és a beszédtempó változásait (38%) és 3. nem-verbális (55%) (Pease, 1996:8).

A kutatási eredményeket a következő szempontok alapján mutatom be:

1. A tanárok fegyelmezési eszközeinek jellemzése, összehasonlítása.
2. A tartalmilag agresszív, de formailag semleges közlések használata.
3. A formailag agresszív, de tartalmilag semleges közlések használata.
4. A tartalmilag és formailag agresszív közlések együttes használata.

Az 1-es számú táblázatban látható a fegyelmezési alkalmak megoszlása tanáronként és összesen (105). Kitűnik az ezeken belül használt nyelvi agresszió száma (45), ami a fegyelmezések 42,8 százalékát teszi ki.  $T_1$ ,  $T_3$  és  $T_5$  az átlagosnál kevesebbszer, míg  $T_2$ ,  $T_4$  és  $T_6$  az átlagosnál többször fegyelmezett. A nyelvi agressziót  $T_1$  és  $T_2$  az



1. táblázat

	Fegyelmezés (alkalmak)	Nyelvi agresszió használata (alkalmak)
Tanár 1 (T <sub>1</sub> )	1	-
Tanár 2 (T <sub>2</sub> )	32	9
Tanár 3 (T <sub>3</sub> )	12	5
Tanár 4 (T <sub>4</sub> )	28	18
Tanár 5 (T <sub>5</sub> )	11	4
Tanár 6 (T <sub>6</sub> )	21	9
Összesen	105	45 (42,8 %)

átlagosnál kevesebbszer, T<sub>5</sub> körülbelül az átlagos mértékben, T<sub>3</sub>, T<sub>4</sub> és T<sub>6</sub> pedig átlagon felüli mértékben használta.

## A tanárok fegyelmezési eszközeinek rövid jellemzése

Az általam megfigyelt tanárok minden esetben fenn tudták tartani a rendet, ezt azonban mindannyian egy kicsit másképpen érték el.

A diákok kiemelkedően feladattartó viselkedést tanúsítottak T<sub>1</sub> jelenlétében, egy esettől eltekintve nem volt szükség fegyelmezésre. Ebben az egy esetben egy kisfiút kellett felszólítani, hogy még ne kezdje el a feladatot, a tanárnő szájából ez hangzott el: *Néhány embert felkérek csoportalakításra (.) pár perc idő lesz arra (.) foglalj helyet még Samukám (.) hogy átgondoljátok, és utána ügyesen megjelenítetek néhány konfliktust.*

T<sub>2</sub> fegyelmezett a hat pedagógus közül a leggyakrabban. Gyakran „megelőző” stratégiát alkalmazott. Ez alatt azt értem, hogy instrukciói végén sok esetben nem kívánatosnak nyilvánít bizonyos viselkedési formákat, megelőzi a lehetséges rendbontásokat:

Felhívom a figyelmét egyeseknek (.) hogy mondjuk tényleg ne ilyen bohóckodós ugra-bugra legyen.

Bárki mondhatja (.) nem kell jelentkezni (.) csak arra vigyázz (.) hogy ne vágjatok egymás szavába.

Hát akkor ezzel fejezzük be, meg azzal, hogy összepakoljuk a termet (.) szépen összhangban.

A feladat része, hogy egymás között eldöntitek, hogy ki az író, szépen, nyugodtan.

Oda is mehettek egymáshoz (.) de teljesen halkán.

Hullámmozgásnak kell kialakulnia az egész osztályban, de rendben.

T<sub>2</sub> fegyelmezésének másik jellegzetessége, hogy számos felszólító mondatot a *jó* szócskával fejezett be. Választ egy alkalommal sem várt, nyomatékként használtja azokat:

Most ezt el fogom mondani, úgyhogy figyeljél, *jó?*

Figyeljük a többiekét is, *jó?*

Maradj ülve, és úgy fogom elmagyarázni, *jó?*

Tehát egyelőre előre nézel, *jó?*

T<sub>3</sub> óráján a tanulók többé-kevésbé az elvárt szabályok szerint viselkedtek. A tanár a szükségesnél is nagyobb fegyelem fenntartására törekedett, a kisebb rendbontásokat is vissza akarta szorítani. Egyéni volt a többes szám harmadik személyű igelakok használata:

Halkan beszéljék meg.

Halkabban készüljenek.

$T_4$  fegyelmezett  $T_2$  után a legtöbbet, de ő használt legtöbbször nyelvi agressziót. A többi tanárhoz képest lazább fegyelmet tartott. Gyakran intette fegyelemre az egész osztályt a *Gyerekek! Nyugi, gyerekek!* mondatokkal. Érdekesség, hogy egyedül ő használt feltételes módú felszólításokat.

$T_5$ -nek nem kellett sokszor a feladatelhagyókat rendre utasítania. Kialakított egy tanórai rendet, nem volt szüksége kiabálásra, fenyegetőzésre. Általában nyugodt hangon, hangemelés nélkül beszélt:

Ne ne vess!

Figyelj!

Pár alkalommal hangerejét a mondatok elején vagy végén megnövelte (ld. lejjebb).

Egyrészt  $T_6$  alkalmazta leggyakrabban a szüneteket, hogy kifejezze nemtetszését, másrészt pedig ő használta másodjára a legtöbbször a nyelvi agresszió valamely formáját.

## Általános fegyelmezési eszközök

Egyrésztől azt vizsgáltam, helyes-e az első előfeltevésem, mely szerint léteznek többek által alkalmazott fegyelmezési stratégiák. E mellett azt is kutattam, hogy az egyes tanárok milyen módszerekben látják a megoldást.

Több pedagógusnál voltak megtalálhatóak a következő fegyelmezési eszközök, amelyek nem tartalmazták a nyelvi agresszió egyetlen formáját sem:

1. Egy-egy diák nevéen szólítása

$T_2$ : Laci!

Zoli!

Tibor, majd csak akkor, amikor a Zoliék befejezték.

$T_4$ : Blanka.

Vivien.

$T_6$ : Márkó!

Marci, te is!

Roland lelkem!

2. Nem fejtik ki részletesen, hogy mi a nem kívánt viselkedés, azonban nincs is rá szükség, mert a szituációból és az előzetes tapasztalatokból a diákok tisztában vannak azzal.

$T_4$ : Ne.

Ezt hagyjátok abba.

$T_5$ : Ezt ne!

Állj.

3. Ismétlés

$T_2$ : Állj! Állj! Állj! (háromszoros ismétlés)

Nem most, nem most, nem most. (háromszoros ismétlés)

Még nem tapsoltam, még nem tapsoltam. (kétszeres ismétlés)

Egyébként ez már a feladat része (.) a feladat része. (kétszeres ismétlés)

$T_3$ : Várj, várj, várj, várj. (négyeszeres ismétlés)

T<sub>4</sub>: Gyerekek, gyerekek, nyugi, nyugi! (kétszeres ismétlés)  
 Maradatok csöndben, (.) maradatok csöndben. (kétszeres ismétlés)

#### 4. A többes szám első személy használata

T<sub>2</sub>: Figyeljük a másikat.

T<sub>4</sub>: Tanuljunk.

Hagyjuk abba a szórakozást.

T<sub>6</sub>: Nem tudom, miért kiabálunk.

#### 5. Elhallgatás, szünet beiktatása

A szünet alapvetően biológiai funkcióhoz kapcsolódik, a belégzéshez, amellyel a szervezet oxigénellátását biztosítjuk. Jelentősen függetlenedik is tőle, és vagy önmagában, vagy a hangsúllyal és a hangletéssel karöltve ellátja a rábízott kommunikációs feladatokat. A szünetnek lényegi jegye, hogy két elem viszonyában létezik, tehát a közlés indítását és befejezését nem szünet, hanem csend előzi meg, illetőleg követi (Kassai, 1998:227).

A hallgatásnak paradox ereje lehet, különösen bizonyos intézményes helyzetekben. Ahol kötelező az önfeltárás, például gyónáskor, a modern pszichoterápiában, munkahelyi interjú során és rendőrségi kihallgatáskor, ott a néma hallgató gyakorol hatalmat a beszélő fölött. Ezzel szemben a feminista írásokban a hallgatást a passzivitás és gyengeség eredményének és jelképének tekintik (Gal, 2001:163–4).

A frontális tanítású órákon a hallgatás és a szünettartás a „hatalommal rendelkező”, az órát végigbeszélő személy elégedetlenségét tükrözi a hallgatóság számára. Kétfajta hosszúságú szünetet különböztettem meg (stopperrel mérve): egy másodpercnél rövidebb, 1 másodpercnél hosszabb. Ezt a módszert használta a legtöbb tanár.

T<sub>2</sub>: Tehát pontosan ugyanezt kell csinálni (2.0) amit Adrienn.

Most azok jönnek (1.3) akik eddig ültek.

Csöndet kérek (2.1) mert ezt legalább olyan csöndben kell csinálni, mint az előző feladatot (2.0)

Többiek kint figyelnek (.) egy hang nélkül.

Nem szól senki semmit (2.2) egy hangot sem szeretnék hallani.

T<sub>3</sub>: Megvárom (.) míg elcsendesedünk egy kicsikét.

Nem bele beszélünk (1.8) hát nem szokás.

Többiek pedig figyeljünk (1.9) figyeljünk egy kicsikét rám.

T<sub>4</sub>: Most (1.5) mit csinálsz?

Nézzük meg még egyszer (2.0) az új anyagot.

T<sub>6</sub>: Minden pártnak (1.3) van úgynevezett pártlistája.

Arra várok (2.8) hogy elkezdhessem az órát.

Lelki (2.2) ismereti és vallásszabadság.

#### 6. Igemódok, igeidők használata

Az igemód a beszélőnek azt a választását tükrözi, hogy a mondat tartalmát milyen mondatfajttával akarja kifejezni, milyen módon akarja elénk tárni.

A következő táblázatokban (2. táblázat és 3. táblázat) láthatjuk, hogy a kötőmódot hogyan használták a tanárok a fegyvel fenntartására.

2. táblázat. A kötőmód használatának esetei (Hegedűs, 2005:260)

	Alapszórend	Nyomatékos / tagadás (kiemelő szórend)
Felszólítás	T <sub>2</sub> : Válaszd ki a párodát.	T <sub>4</sub> : Ne beszélj.

3. táblázat. A kötőmód használatának további esetei (Hegedűs, 2005:260)

	Célhatározói alárendelés az ige	Olyan alárendelő mondatok, amelyekben vonzata véghatározói kategóriába tartozik	Tárgyi alárendelés	Alanyi alárendelés
Függő (tartalom- váró) kijelentések grammatikai for- májukat tekintve	-	T <sub>2</sub> : Figyelünk arra, (.) hogy hogy sikerül megoldani a feladatot.	-	-

A felszólítás kifejezésére a pedagógusok nem csak felszólító mondatokat használnak, több alkalommal megjelent a kijelentő és a feltételes mód is, ez látható az alábbi táblázatban.

Felszólító mondatoknál megfigyelhető volt a dallamesés mellett – a szakirodalomban is megjelenő – a kezdő- és végpont közötti intenzitáscsökkenés (Kassai, 1998:217–218).

## Tartalmilag agresszív, de formailag semleges közlések

Hárdi két pontban jellemzi az agresszív beszéd tartalmi részét (Hárdi, 2000:29):

1. Szinte minden mondatában érvényesül a deriváló, mindennel ellenséges agresszió.
2. Oda nem illő keretben, negatív összefüggésben ad elő dolgokat.

Mint már korábban említettem, tartalmilag agresszív közléseknek két fő csoportja van: nyílt vagy rejtett. Mivel az agresszív tartalom gyakran párosul a beszédre jellemző agresszív formai elemekkel, csupán T<sub>6</sub> óráján talákoztunk tartalmilag agresszív, de formailag semleges közlésekkel:

Azt hiszem, hogy elő fogunk venni egy papírlapot.

Szilvi, ki foglak rakni.

Kriszti, lecsaplak, komolyan!

Egy alkalommal lekicsinylő hasonlattal is él: Olyanok vagytok, mint a kisóvodások. (Ugyan a közös jegy nem derül ki, a hasonló (kisóvodások) miatt mégis megalázzónak érzem.)

4. táblázat. A kijelentőmód használata (Hegedűs, 2005:265)

Mondat	A közlés funkciója	Grammatikai eszköze
T <sub>2</sub> : Mindenki csak a feladatra koncentrál.	felszólítás	kijelentő mód
T <sub>2</sub> : Mindenki megállt szépen.	felszólítás	kijelentő mód
T <sub>6</sub> : Ha kész vagy, felteszed a kezed beszélgetés nélkül.	felszólítás	kijelentő mód
T <sub>6</sub> : Aki készen van, jelentkezik.	felszólítás	kijelentő mód
T <sub>6</sub> : Nem érz rá társalogni.	nyomatékos felszólítás	kijelentő mód

## Formailag agresszív, de tartalmilag semleges közlések

Hárdi hívja fel a figyelmet arra, hogy az agresszív beszéd tartalmi elemei mellett a szavak formai elemeivel is érdemes foglalkozni. Elsősorban a hangerővel: agresszió, harag megjelenhet a hang felemelésében, a hang növekedésében. A hangszín elmélyülhet, dörgővé válhat. A beszédtempó és a beszédritmus is árulkodhat a mögötte álló indulatokról. Bár világszerte terjed a gyors beszéd, az agresszív indulatok azonban ezt felgyorsítják, akár hadaróvá is tehetik (Hárdi, 2000:28).

A szupraszegmentális elemeknek összetett szerepük van. Egyrészt ezek összjátékára hárul annak biztosítása, hogy a közlemény tartalmilag egyértelmű legyen. Másrészt nem kevésbé fontosak azok az információk, amelyeket ugyanezeknek az elemeknek mint meghatározó jegyeknek a révén a közlőről, a közlőnek a közölt tartalomhoz, a közléshelyzethez és a közlőtárhoz való viszonyáról kapunk, s amelyek javítják a közlemény vételének hatásfokát. Ezekon túl azt is jelzik, hogy mennyire kell „szó szerint” venni a közleményt, azaz milyen viszonyban van annak jelentése értelmével (Kassai, 1998:206–208).

Az általam megfigyelt területek a már korábban említett szünetek mellett a hangmagasság-változás iránya (ereszkedés, szinttartás, emelkedés), a hangerőváltozás iránya (gyengülő, szinttartó, erősödő) és a beszédtempó változásai.

A hang fizikai ereje hangosságként jelenik meg az észleletben. Tekintetbe vettem a hangerő szintjét (erős, közepes, gyenge) és a hangerőváltozás irányát (gyengülő, szinttartó, erősödő), valamint ezek kombinációit (gyengülő-erősödő, szinttartó-gyengülő, erősödő-gyengülő stb.). A változás időbeli lefolyása szerint beszélünk hirtelen és enyhe változásról (Kassai, 1998:221–222).

A következőkben az aláhúzott részek a megnövelt hangerőt jelzik. A hangerőváltás minden esetben enyhe volt.

T<sub>2</sub>: Figyelj jól!

Nagyon hangosan olvassa, aki olvassa, nagyon halkan marad a többi, aki csak hallgatja.

T<sub>3</sub>: Várj, még nem tudod, mi a feladat!

Megengeded, hogy befejezzem?

Most már nagyon jó lenne, ha figyelnél.

T<sub>4</sub>: Marci.

Gergő.

Na!

Ne!

Annyira vicces ez a Tamara.

T<sub>5</sub>: Milyen éghajlaton van India?

Van olyan hely, ahol a legegyszerűbb kapát használják.

Milyen főbb városok vannak Indiában?

Indiában fordított a helyzet.

T<sub>6</sub>: Figyelj!

Réka!

Nyolcvanötödik oldal.

A hangmagasság-változás három lehetséges iránya az ereszkedés, a szinttartás és az emelkedés, illetőleg ezek gyorsabb időbeli lefutású változatai, a szökés és az esés egymással kombinálódva különböző dallamsémákat hoznak létre, amelyek lehetnek emelkedő-esők, emelkedő-ereszkedők, szinttartó-ereszkedők, ereszkedő-emelkedők stb. (Kassai, 1998:211).

T<sub>2</sub>: ↑ Újra páros feladat fog következni.

↑ Nagyon figyelj, azok is, akik ülnek, azok is, akik dolgoznak.

↑ Na most, Bálintot kérdezem, hogy amikor ő volt a tükörkép az milyen érzés

volt.

T<sub>3</sub>: ↑ Már ide tud figyelni, a másik csoport is.

↑ Egy pillanat türelmet a többiektől.

T<sub>4</sub>: ↑ Az most jön.

↑ Gyakorlunk.

A mondatok elején lévő magasabbra emelt dallamot minden esetben ereszkedés követett, eséssel nem találkozhattunk.

A beszédtempónak általában három fokozatát különböztetjük meg: a lassú, a közepes és a gyors tempót. A tempó időbeli váltása tekintetében pedig beszélünk gyorsuló és lassuló tempóról (Kassai, 1998:226). Csupán kétszer, mindkétszer T<sub>2</sub> esetben találkoztunk ezzel a jelenséggel, az első példában lassult, a másodikban felgyorsult a beszéd.

Most meg is fogod majd fogni a másoknak a vállát.

Tehát még mindig távol vagy, és figyelnek nagyon a kívül ülők is.

Lehetnek formailag agresszívak a kötőmódban elhangzó felszólítások is kiemelő szórend esetén (Hegedűs, 2005:260):

Nemcsak a kötőmódban elhangzó utasításokat érezhetjük agresszívnek, hanem a kijelentő és a feltételes módúakat is (Hegedűs, 2005:265):

5. táblázat. A kötőmód használata

Mondat	Szórend	A közlés funkciója	Grammatikai eszköz
T <sub>2</sub> : <u>Senki</u> nem néz rám.	kiemelő	nyomatékos felszólítás	kötőmód
T <sub>4</sub> : <u>Ne</u> idétlenkedjete.	kiemelő	nyomatékos felszólítás	kötőmód
T <sub>4</sub> : <u>Ne</u> vitatkozz.	kiemelő	nyomatékos felszólítás	kötőmód
T <sub>6</sub> : <u>Tessék</u> csinálni.	alap	felszólítás	kötőmód

Táblázat 6. A kijelentő és a feltételes mód használata

Mondat	A közlés funkciója	Grammatikai eszköz
T <sub>2</sub> : Nem fordulsz hátra.	nyomatékos felszólítás	kijelentő mód
T <sub>4</sub> : Előrefordulsz.	felszólítás	kijelentő mód
T <sub>4</sub> : Abbahagynád?	udvarias felszólítás	feltételes mód
T <sub>4</sub> : Ha befejeznéd, folytatnám.	reális feltétel	feltételes mód
T <sub>4</sub> : Jó lenne, ha figyelnél.	udvarias felszólítás	feltételes mód
T <sub>6</sub> : Nem beszélgetsz.	nyomatékos felszólítás	kijelentő mód

## Tartalmilag és formailag egyaránt agresszív közlések

Az alábbi közlésekben az agresszív tartalmi és formai elemek együttesen jelentkeznek, azonban számuk előzetes várakozásomtól messze elmaradtak:

T<sub>4</sub>: Na, zsenikém?

Te tudod, nagyokos?

Gyerekek, szétcsapok köztetek.

Ha nem bírtok magatokkal, (.) most íratok veletek.

Íratok, ha még egyszer rá kell szólnom valakire.

T<sub>6</sub>: Olyat mondok, hogy dolgozat lesz belőle.

Az első két mondatban iróniát találunk. T<sub>4</sub> úgy akarta nevetségessé tenni a diáko(ka)t, hogy az ellenkezőjét mondta annak, mint amit érzett vagy éreztetni akart. A hangsúly megmutatta, hogy a mondottak ellentétére kell gondolni (R. Molnár–Vass, 1989:33). Az utolsó négy mondatban tiszta fenyegetést fedezhetünk fel. Egyik közülük fizikai agressziót helyez kilátásba, a többi közlésben a tanárok a diákokat egy esetleges dolgozat lehetőségével ijesztgetik.

## Következtetések levonása

Az alábbi összefoglaló táblázatból jól kivehető a verbális agresszió fajtáinak megoszlása. Szembeszökő a formailag agresszív, de tartalmilag semleges agresszió magas száma, amely kiteszi a feljegyzett verbális agresszió 80 százalékát.

Látható, hogy a fegyvelmezés és a nyelvi agresszió nem feltétlenül együttjáró jelenségek, azonban az utóbbi valamelyik formája kísérheti az előbbit.

Megismerhettünk néhány egyéni és többek által használt fegyvelmezési technikát. Láthattuk, hogy a tanárok a 105 fegyvelmezési alkalom során, megfigyelt helyzetben, 45 alkalommal éltek a nyelvi agresszió eszközével, annak is inkább formai változataival.

Első előfeltevésem beigazolódott, mivel sikerül olyan fegyvelmezési módszereket feltárni, amelyeket többek használtak. Második előfeltevésemről kiderült, hogy hibás volt, mivel túlzott mértékben számítottam a nyelvi agresszió megjelenésére a fegyvelmezés során. Utolsó előfeltevésemről, mely szerint a nyelvi agresszió használatakor az esetek nagyobb részében együtt jár a tartalmi és a formai agresszió, kiderült, hogy téves, mivel leggyakrabban a formai agresszió önmagában jelent meg.

Mint már a kutatási célok között említettem, céljaim között szerepelt annak kiderítése, hogy milyen tartalmi és formai jellemzői vannak mindazon jelenségeknek, me-

7. táblázat A verbális agresszió megjelenése

	Tartalmilag agresszív, de formailag semleges közlés használata (alkalom)	Formailag agresszív, de tartalmilag semleges közlés használata (alkalom)	Tartalmilag és formailag egyaránt agresszív közlés használata (alkalom)
Tanár 1	–	–	–
Tanár 2	–	9	–
Tanár 3	–	5	–
Tanár 4	–	13	5
Tanár 5	–	4	–
Tanár 6	3	5	1
<b>Összesen</b>	<b>3</b>	<b>36</b>	<b>6</b>

lyeket verbálisan agresszívnek érzünk. A tartalmilag agresszív közlésekre jellemző (nem fontossági sorrendben): lekezelés, lekicsinylés, felsőbbrendűség éreztetése; diszfemizmus; tabutémák, tabuszavak; sztereotípiák; negatív előítélet; fenyegetés, megalázás, gorombaság, sértés, szidás; trágárság; elutasítás, elítélés; átkozódás, istenkáromlás; gúny, ironia, célzás; megszólítás, becenév és gúnynev.

A formailag agresszív közléseknél ide sorolhatóak: hangerő, hangerőváltás; hangsúly, a kiemelő hangsúly; szünettartás; nyomatékos szótagok, szavak; beszéddallam; hanglejtés; hangmagasság; beszédtempó; beszéddritmus, beszéddritmus és ennek változásai.

A felsoroltak közül egy-egy jellemző már önmagában is felkeltheti bennünk az agresszív érzetet, de ezek erősíthetik is egymást, össze is adódhatnak. Egy dolgot ki kell hangsúlyoznom, miszerint nem csupán a beszéd lehet agresszív, hanem annak kísérő elemei is: a mimika, a testbeszéd, az öltözködés és a viselkedés.

## A transzkripcióknál alkalmazott átírási konvenciók

### *Szekvencialitás, szünetek*

[ ]	két vagy több beszélő közti átfedés eleje és vége
/	rácsatlakozás (beszélőváltás szünet nélkül)
-	a beszélő félbeszakítja önmagát
(.)	1 másodpercnél rövidebb szünet (stopperrel mérve)
(n.n)	1 másodpercnyi vagy hosszabb szünet (stopperrel mérve)
ö	hangos szünet
( )	érthetetlen beszédszakasz
(xxx)	bizonytalan átírás
< >	az átíró megjegyzése; nem verbális jel
{ }	az a beszédszakasz, melyre az átíró megjegyzése vonatkozik

### *Intonáció*

.	intonációs egység vége; ereszkedő hanglejtés
,	intonációs egység vége; eső-emelkedő hanglejtés
?	intonációs egység vége; kérdő hanglejtés
nincs jel:	intonációs egység vége; ereszkedő-lebegő dallamkontúr
↑	magasabbra emelt dallamkontúr eleje
<u>aláhúzás</u>	megnövelt hangerő vagy erőteljes hangsúly
=	két intonációs egység közti szünet hiánya
:	nyújtott hang
, áthúzott	átlagosnál gyorsabb beszédszakasz
félkövér	átlagosnál lassabb beszédszakasz



## IRODALOM

- Batár Levente (2004): A Heti Hetes című műsor elemzése nyelvi agresszió szempontjából. In: Kassai Ilona (szerk.): *Etűdök alkalmazott nyelvészetre*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Bergvall, Victoria – Remlinger, Kathryn (1996): *A reprodukció, a szembeszegülés és a társadalmi nem az oktatási diskurzushban. A kritikai diskurzuselemzés szerepe*. Kézirat
- Földes Zoltán (2003): Pszichológiai alapok. In: Földes Zoltán – Nagy Tamás – Nyéki Lajos (szerk.): *Pedagógiai alapismeretek*. Budapest: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara.
- Freinet, Celestin (1982): *A Modern Iskola technikája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Gal, Susan (2001): Beszéd és hallgatás között. A nyelv és társadalmi nem kutatásának kérdései. In: *Replika* 45–46. pp. 163–189.
- Hárdi István (2000): Az agresszió világa. Az agresszió fogalma, jelenségtana, elméletei. In: Hárdi István (szerk.): *Az agresszió világa*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Hegedűs Rita (2005): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kassai Ilona (1998): *Fonetika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1993): *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat.
- Pease, Allan (1996): *Testbeszéd. Gondolatolvasás gesztusokból*. Budapest: Park Kiadó.
- R. Molnár Emma – Vass László (1989): *Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához*. Szeged.

### A Librotrade rendkívüli szótárájnlata

0194316491	Oxford Advanced Learner's Dictionary 7 <sup>th</sup> . ed+Compass CD-ROM	5500 Ft
0194315312	Oxford Angol–magyar szótár nyelvtanulóknak	2500 Ft
0194315169	Oxford Wordpower Dictionary Millennium Edition	1500 Ft
0194315797	Oxford Wordpower Dictionary with Genie CD-ROM	2000 Ft

### Librotrade Kft.

1173 Budapest, Pesti út 237.  
Telefon.254–0–254 Fax:257–72–4–72  
E-mail: [books@librotrade](mailto:books@librotrade).

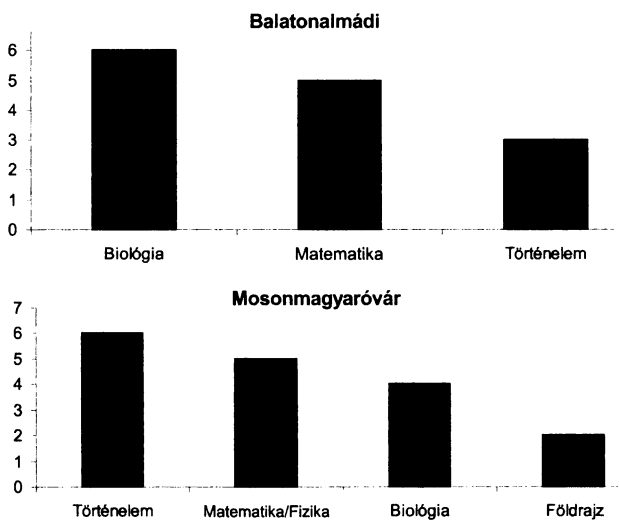
# Attitűdvizsgálat az idegen nyelvű szaknyelvi oktatás előkészítéséről a kéttannyelvű gimnáziumokban

Az idegen nyelven oktatott tantárgyak nyelvi előkészítésének fontosságát sok szakember hangsúlyozza, ezek megvalósításában azonban mégis némi eltérést mutatnak az egyes kéttannyelvű iskolák. Ezért célszerű tisztázni, hogy milyen szaknyelvvvel foglalkoznak ezek a gimnáziumok. Sok szakember nem tekinti szaknyelvnek a népszerűsítő-tudományos stílust, hanem csak a szűkebb értelemben vett szaknyelvet. Ez véges számú mondatban, meghatározott szerkezettel és szókinccsel fogalmazódik meg. A szűkebb szaknyelvet vizsgálva is megállapítható némi különbség, pl. a matematikában szűkebb a szókinccs és a mondatszerkezet, mint a biológiában, illetve a történelemben. Pedagógiai szempontból eltérés figyelhető meg a konkrét szaknyelv és a tannyelv fogalma között. A tannyelv azt a nyelvet jelenti, amelyen a tanítás folyik, azaz ez a tanítás nyelve. A továbbiakban ebben az értelemben használom a szaknyelv fogalmát. A jelen cikk háttérben elvégzett kérdőíves felmérés során azt próbáltam meg kideríteni, hogyan is történik a középiskolákban az idegen nyelvű szaktantárgyak előkészítése. Munkám célja, hogy megismerjük a magyarországi viszonyokat és az esetleges hibákat, hiányosságokat felismerve javíthatunk az eddigi szokásokon. Ez a felmérés csak egy piciny része egy folyamatban lévő kutatásnak, melyet a Veszprémi Egyetemen végzett PhD-tanulmányaim keretében Bárdos Jenő (VE) és Vámos Ágnes (ELTE) koordinál. Hasonló vizsgálatokat végzünk még egyéb témákban is az ország hat ötéves magyar – német kéttannyelvű gimnáziumában. A jelen vizsgálatban (2001. szeptember – október) két gimnázium vett részt, a Magyar–Angol Tannyelvű Gimnázium Balatonalmádban és a mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnázium magyar–német kéttannyelvű tagozata, így az ő tapasztalataik és véleményük alapján próbálom bemutatni a jelenlegi helyzetet. A kéttannyelvű iskolák között a balatonalmádi hazánk egyik tiszta profilú magyar–idegen nyelvű intézménye. 1988. szeptember 1-jén nyitotta meg kapuit. A mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnázium 1987-ben vállalkozott a két tanítási nyelvű, országos beiskolázású, kísérleti oktatásra. Mindkét iskola az ötéves, azaz ún. intenzív nyelvi előkészítő évvel induló programot folytatja, de az előkészítés megszervezésében, lebonyolításában és az idegen nyelven oktatott tantárgyak számában némi eltérés állapítható meg. Az itt ismertetett felmérésben a két iskola szaknyelvi előkészítést végző tanárai, illetve a 9. és 10. osztályos tanulói vettek részt, így a végzett munkáról mindkét fél véleményét megismerhetjük.

A két helyről a visszaküldött kérdőívek kitöltése alapján 3–3 tanár véleményét olvashattam, akik már több éves gyakorlattal rendelkeznek. Többségük angol, illetve német nyelvet is tanít iskolájában. A kérdőív első kérdésére („Miért kell Ön szerint

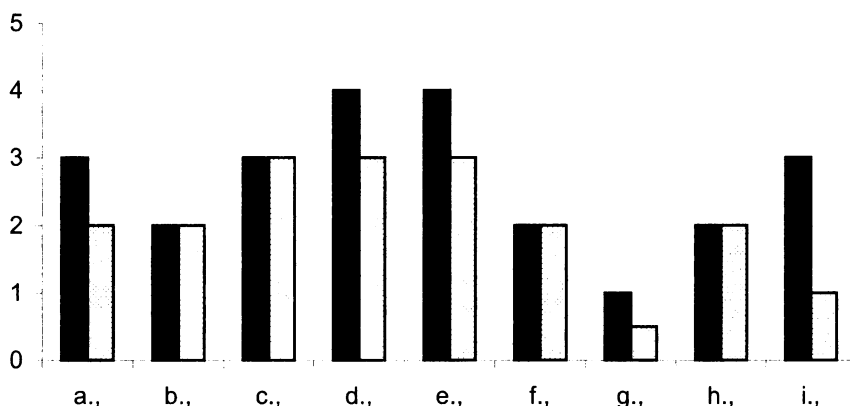
tantárgyakat angolul/németül tanulni?”) hasonló válaszokat kaptam: általános szókinccs bővítése speciális szókinccsel, idegen nyelvű, külföldi továbbtanulás elősegítése, látókörszélesedése. A végső cél pedig az idegen nyelven való gondolkodás elérése. A két gimnázium eltérő mennyiségű szaktantárgyat tanít idegen nyelven, és ezek előkészítése is más-más időpontban történik. Balatonalmádiban csupán három – matematika, egyetemes történelem, biológia – tantárgyat oktatnak angolul; ezek közül a történelem és a matematika nyelvi előkészítése a 9. évfolyam második félévében, míg a biológiáé a 10. évfolyam második félévében történik. Mosonmagyaróváron négy tantárgy – egyetemes történelem, biológia, földrajz, matematika vagy fizika – német nyelvű tanítása zajlik, ezek előkészítése pedig a 9. évfolyamon történik (vagy egész tanévben heti egy óra, vagy egy féléven át heti két óra). A szaknyelv tanulásában legnagyobb nehézségnek mindkét gimnázium tanárai azt tartják, hogy a szakszavak ismerete nélkül nem tudja majd a diák megtanulni az adott tantárgyat sem. Emellett megemlítik azt is, hogy a szakszavakat pontos jelentéssel kell használni, bár ezek tanulásakor a tanulók nem mindig ismerik a magyar nyelvű szakkifejezéseket. Az egyes tantárgyak nyelvi előkészítésének fontosságát különböző módon értékelik a tanárok. Az angol nyelv esetében a matematika és biológia elsődlegességét hangsúlyozzák a történelemmel szemben, míg a németnél a következő sorrend alakult ki: történelem, matematika/ fizika, biológia, földrajz.

Ezen fontossági sorrendek kialakulásában különböző tényezők játszanak szerepet, pl. az idősebb diákoktól hallják a gyerekek, hogy egyes tantárgyak nehezebben tanulhatók; bizonyos tantárgyakkal már az általános iskolában is nehézségeik voltak, illetve kívül esnek az érdeklődési körükön; egyes tantárgyak nyelvezete közelebb áll a köznyelvhez; mert hamarabb (már 10. osztályban) elkezdik tanulni, és végül azért, mert egyes tantárgyak szaknyelvre magyarul is nehéz. Az angolos kollégák nem rendelkeznek pontos elképzelésekkel arról, hogy hány angol szakszót és közszót ismernek diákjaik, ezt a számot a németesek a szakszavak esetében 800, a közszavaknál pedig 2500–3500 körülire teszik. Mindkét iskola tanárai hasonlóan válaszolnak kérdőívem 8. kér-



1. ábra. Fontossági sorrend a tanárok megítélése szerint

désére, mely arra vonatkozik, hogy szerintük milyen érzésekkel várják a diákok a célnyelvű szaktantárgyakat. Véleményük szerint a tanulók többsége érdeklődéssel várja ezt a lépést, hiszen tudják, hogy minden tanóra kihívást fog jelenteni, de éppen ezért egy kicsit tartanak is tőle. A tanárok megpróbálták beleélni magukat a diákok érzéseibe, és ezt egy hatfokú skálán (nem igaz: 0 – igaz: 5) ábrázolták. Ezek eredménye a következő (1. Balatonalmádi, 2. Mosonmagyaróvár): a) *Tartanak tőle*, hogy túl sok szót kell megtanulniuk: 3, 2; b) *...*, hogy nincsenek/nem lesznek felkészülve nyelviileg: 2, 2; c) *...*, hogy sokat kell szótározni: 3, 3; d) *...*, hogy sokat kell szó szerint megtanulni: 4, 3; e) *Mert nehezebb a leckék feldolgozása, ha nem értik meg a szöveget*: 4, 3; f) *Mert ha nem értik meg a szöveget, magántanár vagy a szüleik segítségére szorulnak*: 2, 2; g) *Mert nincsenek tisztában azzal, hogy milyen produkciót vár el tőlük a tanár*: 1, 0-1; h) *Mert nem ismerik a célnyelvű tantárgy tanulásának módszereit*: 2, 2; i) *Mert nem tudják, hogy mennyire számít a nyelvtani hiba*: 3, 1.



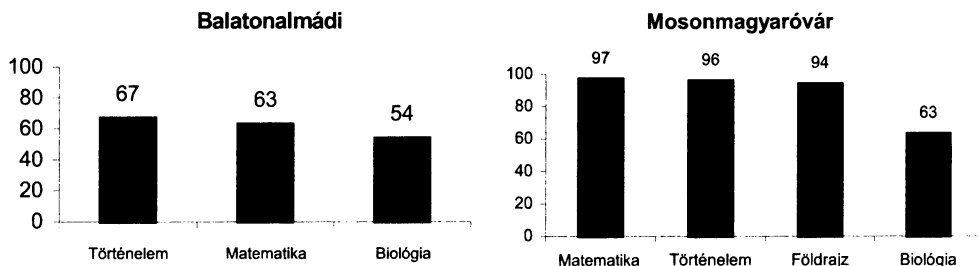
2. ábra. A diákok érzései a tanárok szerint

A diákok érzései a mosonmagyaróvári tanárok véleménye szerint néhány hónapon belül megváltozik, ha a tanár világosan elmondja követelményeit. A balatonalmádi oktatók véleménye nem ilyen egységes: egy vélemény szerint a változás kb. az előkészítő kurzus felénél jelenik meg, mert a fokozatosság elvét betartva az egyszerűbb fogalmaktól indulva a bonyolultabbak irányába nehezedik a szaknyelv tanulása is. Egy másik vélemény: rendszerint már az első héten rájönnek, hogy szaknyelvet használni egyáltalán nem olyan nagy „ördögösség”. A harmadik magállapítás pedig a következő: a diákok érzései csak akkor változnak meg, ha már pontosan tudják, hol akarnak továbbtanulni, és kialakul bennük, hogy mire lesz igazán szükségük. Mindkét gimnázium tanárai hangsúlyozzák, hogy a szakszavak tanulásának speciális módszerei vannak. Ezek közül kiemelik a szaknyelvi környezet fontosságát, hiszen a szövegösszefüggés segít, így hasznosnak tartják a szöveggel való gyakorlást. Az idegen nyelvű lecke megtanulásánál többféle módszert említenek a tanárok, de e tekintetben egybeesés állapítható meg a német és az angol nyelvű tanulás esetében. A kiemelt eljárások a következők: szótározás, órai jegyzetelés, lényeg kiemelése, valamint idegen nyelvű vázlat készítése. Felmerülő probléma, hogy mi történik akkor, ha anyanyelvű tanár végzi a szaknyelvi előkészítést. Ezt mind a balatonalmádi, mind a mosonmagyaróvári taná-

rok kétféle szempont alapján ítélik meg: Ha a diák ismeri a fogalmakat, akkor előnyös az anyanyelvű tanár munkája, hiszen sokoldalúbb magyarázatot tud adni. Ha viszont a fogalmak nagy része ismeretlen, akkor a magyarázat hosszadalmas, ez az eset több utánanézést (szótárazást) vár el a tanulótól, és nem minden fogalom kerül a helyére. Fontos, hogy az anyanyelvű tanár legyen tisztában a magyarországi szaktárgyi követelményekkel. A szaknyelv tanulásának időtartamáról az angol nyelvet oktatók véleménye az, hogy mindent lehetne többet és jobban csinálni, de az öt év erre ad lehetőséget. A visszajelzések azt igazolják, hogy a diákok így is remekül megállják helyüket akár amerikai egyetemeken, akár itthon, angol nyelvű oktatási rendszerben. A német nyelv esetében hangsúlyozódik, hogy ha csak terminus technikusokat kellene tanítani, akkor elegendő lenne az egy-két féléves előkészítés. Itt azonban szükség van a mindennapi szavak ismeretére is, így mindez nagyon jó általános nyelvi felkészültséget feltételez. A diákok a szaknyelvet több évig tanulják, többnyire anyanyelvű tanároktól és a megfelelő tankönyvekből. Így végül – ha ők is akarják – a szaknyelvet magas szinten elsajátíthatják. A kérdőíves válaszok végén mind az angol, mind a német szakos tanárok néhány segítő javaslatot tettek. Az angolosok véleménye szerint a kéttannyelvű gimnáziumok legnagyobb problémája a szaktanárok képzésének teljes hiánya. Amennyiben egy tanár pl. angol–matematika szakos, az nem feltétlenül jelenti automatikusan, hogy képes a matematikát angolul tanítani. Az anyanyelvű tanár a fent említett okok miatt nem igazán alkalmas a szaktantárgyak tanítására. Ilyen téren a felsőfokú oktatás-képzés elmaradott, vagy nem felel meg a kéttannyelvű oktatás követelményeinek. Következésképp a kéttannyelvű gimnáziumok állandó és akut szaktanár-hiányban szenvednek az idegen nyelven tanított szaktantárgyak esetében. Hasonló megállapítások olvashatók a mosonmagyaróvári gimnázium német szakos tanárának javaslatában is: Célszerű 3–4 tantárgy célnyelvű tanítása. A probléma az, hogy nem mindig a célszerűség vezeti a kiválasztást, hanem sokszor a szükségszerűség és a korlátozott lehetőségek, amelyekkel az iskolák rendelkeznek.

A tanári vélemények után lássuk a diákok megítélését is! A balatonalmádi gimnáziumban 32 fő, a mosonmagyaróváriban 35 fő 9. osztályos tanuló fejtette ki véleményét az idegen nyelven oktatott tantárgyak nyelvi előkészítéséről. Az angolosok közül 14, a németesek közül pedig 2 diák nem tanulta az általános iskolában a célnyelvet. Az angolosok főleg az idősebb társaik tapasztalataira és saját elképzeléseikre, elvárásaikra alapoztak, mivel ők az első félévben még nem kapnak szaknyelvi előkészítést, míg a németeseknél már zajlik a földrajz és a matematika tantárgyak nyelvi felkészítése. A tantárgyak idegen nyelven való tanulásának értelméről hasonló véleményt fejtettek ki a két gimnázium tanulói: a szókincs bővítése, külföldi továbbtanulás megkönnyítése, illetve későbbi munkahely-keresési előny. A szaknyelv fogalmával mindkét osztály nagy része tisztában van. Többségüknek (angol: 52%, német 80%) nem okozott gondot néhány magyar szaknyelvi szó megemlítése, ismernek a mindennapi életben olyan területeket, ahol dolgoznak szakszövegekkel. A példaként kért, földrajz tantárgyhoz tartozó 5–10 magyar szaknyelvi szó felsorolását is könnyen megoldották a diákok. A balatonalmádi tanulók még nem ismernek szakszavakat, de az általuk tudott köznyelvi szavak számát a tanulók fele meg tudta becsülni, ezt 1000 körülire teszik. A mosonmagyaróvári gyerekek (a szeptemberi helyzetnek megfelelően) az általuk ismert szakszavak számát 100–150-re, a köznyelviéket pedig szintén 1000 körülire becsülik. A szaknyelv tanulásánál mindkét iskola tanulói hasonló nehézségeket említettek, mint tanáraik, csak

más sorrendben. Ezek mellett még az is felmerül, hogy a megtanult szavakat azonnal alkalmazni kell szaknyelvi szövegkörnyezetben. A szaknyelvi előkészítés fontossága szempontjából az angolos diákok sorrendje a következő: történelem, matematika, biológia. A németesek megítélése pedig: matematika, történelem, földrajz, biológia.



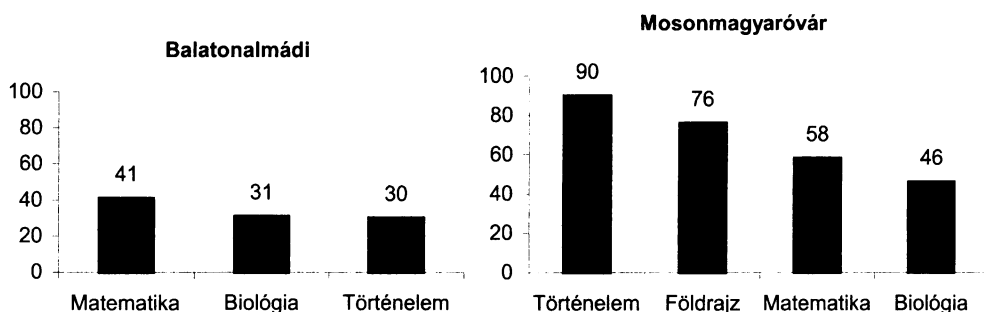
3. ábra. Fontossági sorrend 9. osztályos diákok szerint

Ezeket a döntéseket ők is a tanáraikhoz hasonlóan indokolják. A célnyelvű szaktantárgyak bevezetését vegyes érzésekkel várják a tanulók: egyrészt félelemmel, hiszen tudják, hogy ez főleg kezdetben nehéz lesz; ugyanakkor kíváncsisággal is. Az érzéseiket a tanulók is – a tanárokkal azonos – hatfokú skálát tartalmazó megállapításokkal értelmezték. Ezek eredménye a balatonalmádi és a mosonmagyaróvári diákok összevetésével: a) túl sok szó: 4, 4; b) elégtelen felkészülés: 3, 2; c) sok szótározás: 3, 3; d) szó szerinti tanulás: 4, 3; e) nehéz feldolgozás: 4, 3–4; f) magántanár, szülők segítsége: 3, 2; g) osztályozási stílus ismeretlensége: 2, 1; h) tanulási módszerek ismeretlensége: 2, 2; i) nyelvtani hiba beszámítása: 2, 2. Arra a kérdésre, hogy mikor fognak megváltozni kezdeti érzéseik, eltérő válaszokat adtak. Az angolosok fele nem tudja ezt az időszakot konkrétan meghatározni, más részük ezt a második félévre teszi, nagy részük pedig úgy gondolja, hogy ez az időpont csak 1–2 év múlva következik be, ha belejönnek a tanulásba. A németeseknek egy harmada nem tudja ezt a változást behatárolni, a többség pedig már a 9. évfolyam végén várja a fordulat bekövetkezését. A szakszöveg tanulásánál a balatonalmádi 9. osztályosok nagy része (19 fő) nem feltételez speciális módszereket, illetve még nem ismeri azokat. A németeseknél az osztály 24 tanulója gondol speciális módszerekre. Ilyen pl. egy adott témával kapcsolatos szavak megtanulása és a kulcsszavak kiemelése. Az idegen nyelvű lecke megtanulásánál az angolosok az órai jegyzet, a lényeg kiemelésének és a szótározásnak a fontosságát húzzák alá. Hangsúlyozzák, hogy többször egymás után elolvassák a megtanulandó szöveget, s ha kell, le is írják, majd bekezdésenként sajátítják el. A mosonmagyaróvári gimnazisták az angolosokkal azonos fontossági sorrendet állítottak fel a különböző módszerek tekintetében. A leckék megtanulásánál először alaposan el kell olvasni a szöveget, le kell fordítani, meg kell érteni először magyarul és utána németül, végül pedig meg kell tanulni. Fontos szabály, hogy amit nem értünk magyarul, azt németül sem lehet megtanulni. A kérdőíves felmérés 18. kérdése az, hogy a diákok megítélése szerint különbözik-e a tanárok szaknyelvi tanítása a köznyelv tanításától. Erre a balatonalmádi kilencedikesek válaszainak aránya: 13 igen és 19 nem, míg a németeseknél ez az arány kb. 50%-os: 18 igen és 17 nem. Ezen döntéseiket hasonlóan indokolják: A szaknyelv tanításához más módszerek alkalmazása szükséges, mint a köznyelvéhez.

A köznyelv oktatásánál részletes a nyelvtan tanítása, a szaknyelv esetében pedig főleg a szavakat és a lecke tartalmát tanítják. Itt a tanárok részletesebben magyaráznak, több időt fordítanak arra, hogy a diákok megértsék a szöveget és így dolgozzák fel. A következő kérdés a szaknyelv tanulásáról alkotott véleményre kérdez. Erre az angolos diákok közül csak ketten válaszoltak, ők is a nagyobbaktól hallották, hogy a tanulási idő elegendő, de pontosan kell tanulni. A németes tanulók megállapításai szerint is sokat kell tanulni, hiszen magyarul is érteni kell a szakszöveget. „A szakszavak megtanulása nélkül el lehet vészni.” Sok időt kell a tanulásra fordítani; pontosan, precízen kell megtanulni a szavakat, le kell írni őket, illetve ki lehet kérdeztetni. Az utolsó kérdés pedig arra keresi a választ, hogy befolyásoló tényező-e az, hogy magyar vagy idegen anyanyelvű tanár tanítja-e a tantárgyat. Erre mindkét osztályban 12 diák felelt igennel, a többieket nem befolyásolja a tanár származása. Meghatározó tényezőként kiemelik, hogy a magyar anyanyelvű tanár jobban el tudja magyarázni, ha valamit nem értenek a tanulók (akár magyarul is), ugyanakkor a külföldi tanár kiejtése jobb, tehát nehezebb a megértés, de hatékonyabb a nyelv tanulása. A nemmel válaszolók azzal indokolják döntésüket, hogy a tananyag úgymint ugyanaz, függetlenül a tanár személyétől. Mindkét osztály diákjai megemlítik továbbá, hogy a magyar anyanyelvű tanár is csak idegen nyelven beszél a tanórán.

A fenti tanulói kérdőívet 10. osztályos tanulók is kitöltötték mindkét iskolában, hiszen ők már válaszadáskor fel tudták használni néhány hetes szaktárgyi tanuláskor tapasztalatait. A balatonalmádi gimnáziumból 17, a mosonmagyaróváriból 27 kérdőív érkezett a 10. osztályos diákoktól. Az angolosok közül 8, a németesek közül 4 fő kezdte a célnyelv tanulását a középiskolában. A célnyelvű szaktantárgyak tanulásának lényegét a 10. osztályosok is ugyanabban látják, mint a most kezdők. Ők valamennyien sikeresen határozták meg a szaknyelv fogalmát. Néhány magyar szakszó megemlítése az angolosoknál 4, a németeseknél csak 1 tanuló számára jelentett nehézséget, a többiek sikeresen teljesítették a feladatot. Valamennyi 16 éves diák ismer olyan területeket a mindennapi életben, ahol dolgoznak szakszövegekkel. Mindannyian fel tudtak sorolni néhány magyar nyelvű földrajzi szakkifejezést. A mosonmagyaróvári 10. osztályosok közül senki sem próbálta meg meghatározni, hogy becslése szerint hány szaknyelvi és hány köznyelvi szót ismer, a balatonalmádiak közül 4–4 fő vállalkozott erre. Ők a szakszavak számát 300-ra, a köznyelviéket pedig 1000–1500-ra teszik. A szaknyelv tanulásának nehézségeit a németesek abban látják, hogy a szakszavakat pontos jelentéssel kell használni, túl sok új szót kell megtanulni egyszerre, illetve hogy a megtanult szavakat azonnal alkalmazni kell szaknyelvi szövegkörnyezetben. Az angolosok véleménye szerint a túl sok szó jelenti a legnagyobb gondot, emellett megemlítik azt is, hogy a szakszavak ismerete nélkül nem lehet megtanulni az adott tantárgyat sem. A szaknyelvi előkészítés fontossági sorrendjét a balatonalmádiak így állapítják meg: matematika, biológia, történelem; a németesek pedig: történelem, földrajz, matematika, biológia.

Döntéseiket ők is valamennyien megindokolták. A célnyelvű szaktantárgyak bevezetésével kapcsolatban a 9. osztályosokkal azonos érzéseik vannak, tehát kicsit félnek, de kíváncsiak is. Ezen benyomások ábrázolása a hatfokú skála különböző szempontjai szerint hasonló eredményt mutat, mint utódaik esetében. Érzéseik megváltozását attól várják, hogy néhány éven belül nagyobb tapasztalatra tesznek szert. A szakszövegek tanulásának speciális módszereit a 10. osztályosoknak kb. a fele ismerte fel. Itt többek között a következőket említik meg: a lényegre törekedni, a bonyolult mondatokat leegy-



4. ábra. Fontossági sorrend a 10. osztályos diákok szerint

szerúsíteni, többször átolvasni az egész leckét, és végül értelmezni. Az idegen nyelvű lecke elsajátítása során a három legfontosabb lépésként az angolos diákok az órai jegyzetet, a szótározást és az angol nyelvű vázlat készítését emelik ki. A németesek a szótározást tekintik elengedhetetlennek, emellett náluk is olvasható az órai jegyzet és a lényeg kiemelésének meghatározó szerepe. A tanárok szaknyelvi tanítását a tanulók harmada látja eltérőnek a köznyelv tanításától. Ők indokként felhozzák, hogy a szaknyelvi tanítás összetettebb, a szakkifejezések magyarázása sokszor nem könnyű. Itt nagyobb a hangsúly a számonkérésen. Ezen kívül meg kell tanulni az idegen nyelven gondolkodni. A megkérdezett diákok ki tudták fejteni véleményüket – az elmúlt év tapasztalata alapján – a szaknyelv tanulásáról. A mosonmagyaróvári diákok szerint egy év előkészítés elegendő, de a tananyag tömörsége miatt eléggé nehéz. Felhívják a figyelmet a gyakori ismétlésre és a folyamatos tanulásra. Az angolos tapasztalatok is hasonlóak, de náluk felmerül annak szükségessége is, hogy magyarul is kellene gyakorolni a szakkifejezéseket, mert sokszor nem tudják az anyanyelvű megfelelőket. Az utolsó kérdés a tanár származásának befolyásoló erejét kutatja. Ezt a hatást a diákoknak kb. a fele nem veszi észre az előző tanév alapos tanulásának eredményeképp, illetve a tanárok idegen nyelvű óravezetése miatt. A tanulók másik fele a 9. osztályosokkal azonos érvekkel indokolja annak befolyásoló szerepét, hogy magyar vagy idegen anyanyelvű tanár tanítja-e őket.

Amint a 9. és 10. osztályos diákok és az őket előkészítő tanárok körében végzett fenti kérdőíves felmérés elemzése bizonyítja, a szaknyelvhez fűződő érzéseket és elvárásokat nagy mértékben befolyásolja az, hogy mikor, hányadik tanév hányadik félévében kezdik a kéttannyelvű iskolák a szaknyelvi előkészítést, illetve mennyi időt fordítanak erre. Ez rendkívül jelentősen meghatározza a kéttannyelvű gimnáziumok tanulóinak első benyomását, amely a diákok becslése szerint csak lassan, néhány év múlva tud megváltozni.

## IRODALOM

- Bartha Csilla: *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1999.
- Vámos Ágnes: *A magyarországi kétnyelvű oktatás története a kezdetektől 1945-ig*. Kandidátusi értekezés. Budapest, 1993.
- Vámos Ágnes: *Magyarország tannyelvi atlasza*. Budapest: Keraban Kiadó. 1998.
- Vizsgatárnyak, vizsgamodellék I. Német nyelv* Szerk. Einhorn Ágnes. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 1998.



# Hogyan tervezzünk interkulturális projektet a nyelvpedagógia napi gyakorlatában?

## Bevezetés

A módszer-tengeteg a történeti nyelvtanítási módszerek összességét jelenti (Bárdos 2002). Választhatunk ezekből többféléit is, vagy többféle eljárást egy-egy uralkodó módszerből, ha a választás tudatos, és a választott úton a leghatékonyabb a munkánk, legoptimálisabb a haladás. A kérdés azonban az, milyen célok vezérelnek bennünket az élő idegen nyelvek tanításában az Európai Unióhoz való csatlakozásunk után. Az egyik lehetséges (és kívánatos) cél az *interkulturális kompetencia* kialakítása. A Közös Európai Referenciakeret támpontokat ad az értelmezéshez. „Minden emberi kompetencia hozzájárul valamilyen módon a nyelvhasználók kommunikációs képességeihez, és így a kommunikatív kompetencia valamely alkotóelemének tekinthető. Mindazonáltal hasznos lehet megkülönböztetni a nyelvhez kevésbé szorosan kötődő általános kompetenciákat a szűkebb értelemben vett nyelvi kompetenciáktól” (Referenciakeret 2002: 121–126). Az 5.1.1.3. pont alatt olvashatjuk a definíciót: „interkulturális tudatosságnak nevezzük azt a tudást, felismerést és megértést, amely a célnyelvi közösség világának és a nyelvtanuló saját világának a viszonyára (a közöttük lévő hasonlóságokra és különbségekre) vonatkozik” (Referenciakeret 2002: 124).

Az interkulturális kompetenciát alkotó tudásterületeket az alábbi ábra szemlélteti. A Referenciakeret 5.1.2.2. pontjában (2002: 125) szereplő készségeket és jártasságokat kiegészítettem a beszédcselekvési kompetenciával és a célnyelvi kultúra produktumainak ismeretével. Utóbbiakról szó lesz még dolgozatom további fejezeteiben.



1. ábra. Az interkulturális kompetencia alkotóelemei

## Oktatáspolitikai háttér

Az Európa Tanács (ET) oktatáspolitikájáról számos publikáció jelent meg az elmúlt években. Témánkhoz főként Tóth Teréznek az *Új Pedagógiai Szemle* hasábjain megjelent munkáinak tanulmányozását ajánlom.

Az oktatásnak az európai közösségben kettős feladata van: egyrészt a nagy európai kulturális közösségek nyelveinek elsajátíttatása, másrészt az anyanyelvi kultúra megőrzése.

Ellentétben az uniós állásfoglalással, itt nincs egységesítő eszmény. Kulcsfogalom ellenben a demokráciára nevelés. Az ET oktatáspolitikai célkitűzéseinek öt fő tevékenységi területe van. Ezek közül egy az idegennyelv-oktatás. Az ET 1996-ban Grazban létrehozta az Élő Nyelvek Európai Központját, ahol elsősorban kutató-fejlesztő és multiplikátor-képző tevékenység folyik.

Az ET értéknek tekinti a *nyelvi pluralizmust és a nyelvi sokféleséget*. Megalkották a Közös Európai Referenciakeretet (Nyelvtanulás, nyelvtanítás, nyelvi értékelés), amelynek célja a többnyelvűség elősegítése, a közös alap megteremtése a különböző államok nyelvi tanterveinek, tantervkészítési irányelveinek, vizsgáinak, tankönyveinek stb. kidolgozásához. Az általános nyelvismeret szintezésén túl a nyelvhasználatnak és a nyelvi kompetenciáknak részletes lebontását is tartalmazza ez a dokumentum. A Referenciakeretben: „Interkulturális megközelítésben a nyelvoktatás fő célja, hogy elősegítse a tanulók teljes személyiségének és identitástudatának megfelelő fejlődését a nyelvi és kulturális másság ismeretében [...] A nyelvtanuló többnyelvű és interkulturális lesz. Minden nyelvnek a nyelvi és kulturális kompetenciáját módosítja a többi ismerete, és hozzájárul az interkulturális tudatossághoz, készségekhez és jártasságokhoz. Ezek hozzájárulnak az egyén gazdagabb, összetettebb személyiséggé válásához, és növelik további idegennyelv-tanulási képességét, valamint nyitottabbá teszik egy más kultúra új élményeinek befogadására” (2002:55).

A Referenciakeretre építve kifejlesztették az Európai Nyelvi Portfoliót (ELP, magyar elnevezéssel Európai Nyelvtanulási Napló), amelyben a nyelvtanulási és az interkulturális tapasztalatok bármely életkorban és nyelvi szinten nyilvántarthatóak és hivatalosan elismerhetők.

Cesar Birzea *Gyakorló demokrácia: oktatáspolitikai az Európa Tanácsban* címmel tanulmányt készített az Európai Oktatási Miniszterek Állandó Konferenciája XXI. ülészakára. Birzea szerint az oktatás jövőbeni prioritásai:

- a sokféleség: hogy kell élni egy pluralista társadalmi környezetben;
- az interkulturalitás: a sokféleség aktív dimenziója, interakciót feltételez;
- a minőségi oktatás: a demokráciához kapcsolódó oktatási célok választás alapján történő elérése.

Az interkulturális oktatás 1983 óta oktatáspolitikai alapelv. Jelen értelmezése szerint az interkulturális oktatás kreatív jellegű, a tanulás új minőséget hozhat létre. Az eltérő kultúrákkal való rendszeres találkozás, a viszonzosság, a csere, az interakciók és a kölcsönös bizalom, azaz az interkulturális tapasztalatok révén a saját kultúra újrafelfedezését jelenti. A kulturális eltérések nem előítéletességet okoznak, hanem megmutatják a kultúrák határait, amelyeket nyitottság és kommunikáció útján lehet átlépni.

A sokféleségből eredő konfliktusok feloldására nem szabad erőszakot használni. A konfliktusok, ellentétek megértéséből való tanulás az interkulturális oktatás egyik legfontosabb forrása.

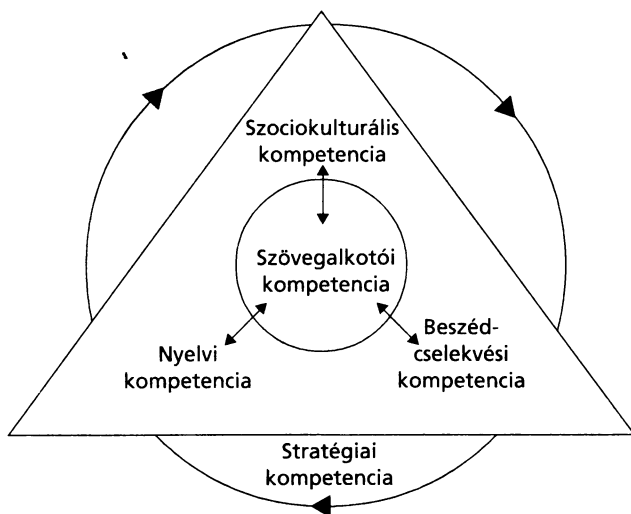
Az interkulturális tanulás közösségekben valósulhat meg, így középpontjában nem az egyén, hanem a közösség áll. Hozzásegít, hogy jobban megértsük a különböző világképeket meghatározó kulturális, erkölcsi, vallási, társadalmi alapelveket. Lehetővé teszi, hogy létrehozzuk az európai identitást (Birzea 2003). (A nyelvpedagógiai szakirodalomban az *interkulturális nevelés*, *interkulturális tanulás* elnevezések használatosak. Az *interkulturális oktatás kifejezést* azért használtam, mert Tóth Teréz tanulmányában ez a fordítás szerepel.)

Az interkulturális kompetencia kialakításának elméleti háttere a *társadalmi identitás teória*: az idegen nyelv tanulása hozzájárul egy új identitás elnyeréséhez, de nem kényszeríthet a saját identitás feladására. Cél a másság megismerése, valamint a saját személyiség gazdagítása a célnyelvi kultúra elemeivel. Bizonyított, hogy ennek az elméletnek az alkalmazásával az idegennyelv-tanításban eredmények érhetők el a tanulókat saját társadalmi identitásának megítélésében is.

## Mi jellemzi ma Európa-szerte a nyelvoktatást?

A célkitűzések köre kibővült. A nyelvi ismeretek és alkalmazásuk képességének kialakítása mellett helyet kapnak a célok között az alább felsoroltak is: a nyelvtanuló személyiségfejlesztése; személyes kompetenciák kialakításának segítése, a tanulni tudás (és az élethosszig tartó tanulás) képességének kifejlesztése, cselekvési kompetenciák kialakítása.

Celce-Murcia – Dörnyei – Thurrell 1995-ös nyelvtudás modellje akciós kompetenciaként említi a beszédfunkciók tudását. Bárdos Jenő ezt beszédcselekvési kompetenciának fordítja.



2. ábra. A nyelvtudás funkcionális-dinamikus modellje (Bárdos 2002: 100)

Kutatás tárgya lehetne, hogy a kibővített célok leképeződnek-e és milyen mértékben az európai országok tanterveiben. A 2004-ben tavasszal megtartott németországi tanár-továbbképzésen alkalmas volt betekinteni az akkor még készülöben lévő száz

tantervekbe. A „Francia nyelv a gimnáziumokban” területen a tantervet írók beépítették célként valamennyi évfolyamon a tanulók interkulturális cselekvőképességének fejlesztését (Entwicklung einer interkulturellen Handlungsfähigkeit) konkrét követelményeket mellérendelve.

*Megváltoztak a tartalmak:* az autentikus szövegek használata került túlsúlyba. Különböző szövegtípusokat alkalmaznak az oktatás minden szintjén. Újra előtérbe kerül a kulturális produktumok megismerése is: a célnyelvi kultúra irodalmi, művészeti alkotásai.

*Változnak, bővülnek a metodikai eljárások:* a tanulói aktivitás és autonómia növekszik, a pedagógus a tanulási folyamat segítőjévé válik (kellene, hogy váljon). Egyre elterjedtebb a projektpedagógia, az (ön)értékelésben a portfólió. A nyelvpedagógiai technológia fejlődése egyre újabb és újabb lehetőségeket ad: elektronikus levelezés, DVD, oktatóprogramok használata stb.

*A motiváció növekszik:* az európai dimenzióban való gondolkodás, a munkavállalói mobilitás, a felsőoktatásban létrejött lehetőségek mind serkentőleg hatnak a nyelvtanulásra, legalábbis a szaknyelvek területén.

## **Módszer-e vagy szemlélet az interkulturális nevelés?**

Molnár Andrea könyvében „A legnagyobb hatású idegennyelv-oktatási módszerek tartalmi áttekintése” című táblázatban a nyelvtani-fordító, a direkt, az intenzív, az audio-lingvális / audiovizuális és a kommunikatív módszerekkel egy kalap alá veszi az általa is szemléletnek nevezett megközelítést. „Az interkulturális kompetencia teszi lehetővé, hogy a más kultúrák képviselőivel érintkező emberek képesek legyenek a pusztán nyelvi szinten túl kommunikálni: értsék meg annak a kulturális háttérnek alapjait, mely az adott országban lakó embereket formálja, azaz a kultúraspecifikus értékeket és attitűdöket, a kultúraspecifikus viselkedési formákat, társalgási szokásokat, a kommunikációs stílusokat, a nem verbális viselkedést. A hazai és a célnyelvi kultúra folyamatos összehasonlításán keresztül létrejön egy újfajta hozzáállás az idegen nyelvhez, az idegen kultúrához. A sztereotípiák, klisék fokozatosan leépíthetők.

Lehetséges eljárások: összehasonlítás, jelentésvizsgálat, konkrét tapasztalatok gyűjtése (projektmunka), verbális és nonverbális viselkedésvizsgálatok” (2001:13–14).

Bár egészen bizonyos, hogy az interkulturális megközelítésnek a nyelvtanulás első lépéseitől kezdve jelen kell lennie, semmiképpen nem tekinthető önálló módszernek. Arról is érdemes volna elgondolkozni, a nyelvtanárnak egyedül vagy a pedagógusok közösségének feladata az interkulturális nevelés. Ennek kifejtése meghaladja a jelen dolgozat kereteit.

## **Az interkulturális tanulás metodikai ismérvei**

Cél a másság elfogadására nevelés, a megértő attitűd kialakítása.

- Ehhez használjuk az észlelési és a megértési folyamatokat is, ügyeljünk különösen a nyelv és a kultúra együtthatására.
- Az összehasonlítás, hasonlóságok és különbségek gyűjtése, tudatosítása nem maradhat el.

Az irodalmi szövegek jó kiindulópontok az interkulturális tanuláshoz.

Kereszttantervi célok: az interkulturális kompetencia kiépítése tantárgyakon, műveltségi területeken átvélvő törekvés.

Az Európai Nyelvtanulási Naplóban a Dosszié rész alkalmas arra, hogy a nyelvtanuló összegyűjtse benne az interkulturális tanulás dokumentumait, a projektek elkészült produktumait.

**1. táblázat. Az interkulturális tanulás fázisai (Leupold 2004)**

Az interkulturális tanulás fázisai (Denis 2000)

Szakaszok	Célok	Tevékenységek
Szenzibilizálás	<ul style="list-style-type: none"> <li>– valamilyen reakcióra való képesség növelése</li> <li>– kifejezésre juttatni az elképzeléseket a saját és az idegen kultúráról</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– megismerni más rendező és osztályozó mintákat</li> <li>– döntés konkrét szituációban</li> <li>– felhívás a megfigyelésre, a tapasztalati tudásra</li> </ul>
Tudatosítás	<ul style="list-style-type: none"> <li>– beláttatni, hogy a saját kultúrát nem lehet általánosítani</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– szembesítés autentikus szituációkkal</li> <li>– az első stratégia kidolgozása és alkalmazása egy analóg szituációban</li> </ul>
Osztályozás, besorolás	<ul style="list-style-type: none"> <li>– az idegen és a saját kultúrára vonatkozó ismeretek kognitív feldolgozása</li> <li>– kapcsolatokat teremteni és felfedni a célnyelvi kultúra szerveződési elveit</li> <li>– kapcsolatokat teremteni a saját, a célnyelvi és még további kultúrák között</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– saját elképzelések objektiválása</li> <li>– a sztereotípiák létrejötte számára a kiindulási pontokat, okokat keresni</li> <li>– a különböző rendszerező és osztályozó minták meghatározása és kiértékelése</li> <li>– a különböző összehasonlító technikák meghatározása és kiértékelése</li> </ul>
Relativizálás, viszonylagosság tétele	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a saját és a célnyelvi kultúra különböző vezérelvei között kapcsolatot teremteni</li> <li>– kulturális jelenséget a szövegkörnyezetében megjelölni</li> <li>– bepillantást nyerni a kommunikáció körülményeinek sokféleségébe és szerepébe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– az anyag elemzése</li> <li>– a dokumentumok szembeállítás</li> <li>– egy dokumentum kontextusának vizsgálata</li> <li>– a szituáció elemeinek észlelése és elemzése</li> <li>– interpretáció</li> <li>– tárgyalás</li> <li>– együttműködés probléma-megoldásra</li> </ul>
Implikáció, vonatkoztatás Interiorizáció	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a tanulók aktív bevonása a célnyelvi kultúra felfedezésének és az egyre mélyülő elfogadásának folyamatába</li> <li>– egy metakulturális vonatkoztatási rendszer kiépítése a különböző kultúrákba való betekintés alapján</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a tanulás folytatásához rendelkezésre álló lehetőségek számba vétele</li> <li>– osztálytermen kívüli implikáció</li> <li>– elemzési technikák kialakítása új szituációk megoldására</li> <li>– az egész tanulási folyamat kiértékelése</li> </ul>

## Hogyan készül a tananyag?

Léteznek ugyan interkulturális szemléletű tankönyvek, de ezeket inkább csak a haladók tudják használni. A tanárnak mindenképpen alaposan fel kell készülnie egy-egy témából, hiszen mindkét nyelv/kultúra (vagy több is) sajátosságait ismernie kell, hogy moderátora lehessen az interkulturális tanulási folyamatnak. Ha a fenti táblázat alapján tervezzük, könnyen készíthetünk magunk is feladatsort, a legjobb persze, ha sike-

rül nyelvtanári közösségeknek együtt gondolkodni. A mellékletben közölt példa német nyelvű, de a feladattípusok bármely nyelvre adaptálhatók. Bármilyen témában és nyelven összeállítható projektünk váza, a felhasználandó anyagokat könyvtárban, forrásközpontokban, Interneten gyűjthetjük.

## IRODALOM

- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. (Nyelvpedagógia)*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Birzea, Cezar (2003): Gyakorló demokrácia: oktatáspolitikai az Európa Tanácsban. Athéni Konferencia. In: Tóth (2004)
- Denis, Myriam (2000): Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue. In: *Dialogues et Cultures*, 44.
- Hunyadi Györgyné (2004): Pedagógiai örökségünk és Európa. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/9.
- Közös Európai Referenciakeret* (2002). Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. PTMIK
- Leupold, Eynar (2004): szóbeli közlés
- Molnár Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen(?)*. *Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Simon Péter (1999): A kultúra tanítása a középiskolai nyelvórákon. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/11.
- Tóth Teréz (2003): Európában vagy Európa felé? I. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/4.
- Tóth Teréz (2004): Az Európa-építés folyamata az Európa Tanács oktatási tevékenységének tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/2.

## MELLÉKLET

A közölt példa szinte teljes anyaga Internetről származik. Természetesen a kiinduló nyelv kultúrájából is össze kell előre gyűjteni az információkat. A példa kidolgozója egy hat nemzetiségű team volt, ezért íródott több nyelven a cím.

Elsőként az alábbi táblázatot célszerű kitölteni:

<b>Téma</b>	
<b>Cél</b>	
<b>A tanulócsoport szintje</b>	A Referenciakeret szerint
<b>Feltételek</b>	PI. számítógép-terem, videó, szemléltetés stb.
<b>Időráfordítás</b>	Több óra lehet
	<b>Metodikai eljárás</b>
<b>Szakasz</b>	<b>Tevékenységek</b>
	<b>Anyagok</b>

Thema:

**Hochzeit = Wesele = Kazas = svatba = esküvő = γοιμος = свадьба?**

Ziel:

Vergleich der deutschen Hochzeitstraditionen mit der eigenen (Griechenland, Lettland, Polen, Russland, Tschechien, Ungarn)

**Niveau der Lernergruppe:** B2

Organisatorische oder lernerspezifische Voraussetzungen:

Computerraum, Videogerät, Wörterbücher, Pinnwand, Anschauungsmittel, Einladungen, Zeitschriften

Ausgangssprache: unterschiedlich, Zielsprache: Deutsch

**Zeitaufwand:**

3 Unterrichtsstunden

**Sachanalyse:** authentisches Material im Internet, in der Bibliothek suchen

Methodisches Vorgehen:

Phasen	1. Tätigkeiten	2. Materialien
Sensibilisierung	Vorkenntnisse aktivieren, Assoziogramm „Hochzeit“ (zweitsprachig) erstellen, Gespräche führen	Fotos, Bilder, Zeitschriften und weitere authentische Materialien aus beiden Ländern
Bewusstmachung	Besprechung der Unterschiede beim Hochzeitsfest im eigenen Land, Wortschatzarbeit	Fotos, Bilder, Zeitschriften und weitere authentische Materialien aus dem Heimatland
Einordnung	Textsuche, Textarbeit, Gruppenarbeit, Fragen beantworten, Ähnlichkeiten und Unterschiede in eine Tabelle eintragen	Internet: z.B. <a href="http://www.hochzeit.husfeld-online.de/welcome.htm">www.hochzeit.husfeld-online.de/welcome.htm</a> Videoaufführung, weitere authentische Materialien aus dem Zielsprachenland
Relativierung	Diskussion, Pantomime, Untersuchung, Analyse der Tabelle	Die ausgefüllte Tabelle
Implikation/Interiorisation	Situatives Rollenspiel, Videoaufnahme	Vom Lehrer vorgeschlagene und von den Schülern entwickelte konkrete Kommunikationssituationen

Möglichkeiten der Vertiefung:

Projektarbeit: Umfrage, Suche im Internet etc. über die Hochzeitstraditionen in anderen Ländern nach der Wahl der Schüler. Verschiedene Formen der Präsentation (Poster, Referate, Videofilme, typische Gerichte herstellen usw.)

Autorinnen:

Bandine-Liszt, Amalia – Chrostowie, Jolanta – Emse, Anita – Pazderova, Petra – Piterou, Vassiliki – Tchitcherina, Nadejda

Weitere Materialien:

[www.feste-online.de](http://www.feste-online.de)

[www.hueber.de/downloads/themen-aktuell/lehrer-lerner/webrecherchen/band2/tha2-L05-hochzeit.pdf](http://www.hueber.de/downloads/themen-aktuell/lehrer-lerner/webrecherchen/band2/tha2-L05-hochzeit.pdf)

**Hochzeit***(Lektion 5 in Themen aktuell 2)*

*Es gibt im Internet viele kommerzielle Seiten zum Thema Hochzeit, aber Sie wollen ja nichts kaufen. Interessanter sind also persönliche Erfahrungen und Tipps.*

*Klicken Sie direkt auf diese interessante Website: <http://www.hochzeit.husfeld-online.de/welcome.htm>*

*Auf der Startseite stehen alle wichtigen Stichwörter in roten Kästen.*

*1. Was kommt zuerst, was dann?*

*Bringen Sie alle Punkte in die richtige Reihenfolge, in der sie erledigt werden müssen.*

<i>Vorbereitungen:</i>	<i>Feiern:</i>
<i>a)</i>	<i>a)</i>
<i>b)</i>	<i>b)</i>
<i>c)</i>	<i>c)</i>
<i>d)</i>	<i>d)</i>
<i>e)</i>	<i>e)</i>

*2. Geschenke*

*Gehen Sie jetzt zur Seite „Hochzeitsgeschenke“. Lesen Sie den Text.*

*a) Von welchem Problem wird gesprochen?*

*b) Welche Lösungen gibt es?*

*c) Welche Lösung finden Sie am besten? Warum?*

*Was lernen Sie hier?*

*Sie informieren sich über deutsche Hochzeitsbräuche, erfahren von Problemen und formulieren Lösungen.*

*Was machen Sie?*

*Sie beantworten Fragen, erklären typische Ausdrücke, vergleichen Fakten mit eigenem Wissen.*

*3. Der Polterabend*

*Lesen Sie die Seite „Polterabend“. (Hilfe: „poltern“ heißt „krachen, lärmen“)*

*a) Warum macht man einen Polterabend?*

*b) Was „poltert“ dabei?*

*c) Wie organisiert man einen Polterabend?*



4. In der Kirche

Nach der (obligatorischen) Zeremonie im Standesamt heiraten viele Paare auch in der Kirche. Lesen Sie den Text dazu. Was geschah früher zu Beginn der Feier? Und heute?

---



---



---

5. Das Hochzeitsfest

Lesen Sie den Text dazu und beantworten Sie die Fragen:

a) Was heißt: „...dass alle auch mal einen heben können, ohne gleich den Führerschein zu gefährden“?

b) Wie soll der Festsaal sein?

c) Wo soll der Festsaal sein, wenn z.B. der Mann aus Hamburg und die Frau aus München kommen?

d) Erklären Sie: „Wer in Thüringen zuerst den Löffel in die Weinsuppe taucht, hat das Sagen in der Ehe.“

e) Was wird beim Hochzeitsfest alles gemacht?

---



---

6. Traditionen

Beschreiben Sie, wie man in Ihrem Land Hochzeit feiert. Was ist wie in Deutschland? Was ist ganz anders?

---



---



---

1691\_L5-1 © 2004 Max Hueber Verlag, Autorin: Eva Richter

<http://www.hochzeit.husfeld-online.de/welcome.htm>

	Gemeinsamkeiten	Unterschiede
Einladungen		
Polterabend		
Hochzeitskleidung		
Kirchliche/Standesamtliche Eheschließung		
Hochzeitsgeschenke		
Hochzeitsfest		
Hochzeitsreise/ Flitterwoche		
Hochzeitszeitung		

# Az idegennyelv-oktatás kérdése Norvégiában

## 1. Bevezetés

Az idegennyelv-oktatás jelenlegi helyzetével Norvégiában különösen érdemes foglalkozni, mivel napjainkban ezen a területen igen erőteljes reformok mennek végbe. A reformfolyamat valójában már néhány évtizede megindult, bár nagy léptékű változtatásokra mindeddig nem került sor. Most azonban úgy tűnik, komolyak a szándékok. Ennek egyik legjobb bizonyítéka a 2005 februárjában elfogadott parlamenti határozat.

Az utóbbi években, évtizedekben tehát az idegennyelv-oktatás egyre inkább központi kérdéssé vált a norvég nyelvpolitikában, azon belül is elsősorban a második idegen nyelv helyzete. Az első idegen nyelv, az angol pozíciója – hasonlóan a többi skandináv országhoz – Norvégiában is stabil, az 1930-as évektől egyre erősödött, amivel párhuzamosan a második idegen nyelv szerepe gyengült. Ma a norvég idegennyelv-oktatásra egy erős helyzetű első idegen nyelv és egy gyenge státusú második idegen nyelv jellemző.

A kialakult helyzetről, a szükséges változtatásokról egyre több vita folyik és publikáció jelenik, illetve jelent meg.

## 2. A norvég iskolarendszerről

Mielőtt a felvázolt téma kifejtésébe kezdek, fontosnak tartom a norvég iskolarendszer rövid bemutatását.

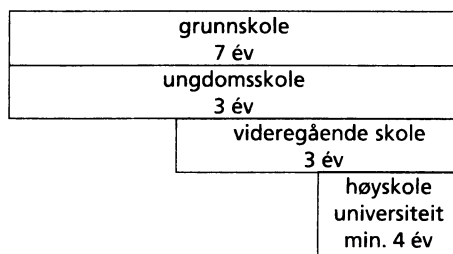
Norvégiában a gyerekek 6 évesen kezdik meg iskolai tanulmányaikat és 15 éves korukig tankötelesek. Ennek megfelelően mindenkinek egy tíz éves alapképzésben kell részt vennie, amely két szintre osztható:

- Az első szintet alapszintnek nevezhetjük (*grunnskole*), ez foglalja magában a tíz éves alapképzés első hét osztályát.
- Ezt követi a második szint (*ungdomsskole*), az utolsó 3 osztály.

E tíz év után következik a középiskoláknak megfelelő szint (*videregående skole*), ami három éves és különböző szakirányai vannak. (Ez a szint a különféle szakirányával megfelel a Magyarországon működő gimnáziumoknak, szakközépiskoláknak).

A norvég diákok mindezek után, 18 évesen kezdenek meg tanulmányaikat főiskolán vagy egyetemen.

Táblázat formájában így ábrázolható a rendszer:



### 3. Az idegen nyelvek helyzete a norvég oktatásban

#### 3.1. Az első idegen nyelv

Az első idegen nyelvvé Norvégiában mára vitathatatlanul az angol nyelv vált.

Az 1930-as évektől fokozatosan szilárdult meg az angol nyelv mint kötelező idegen nyelv a norvég iskolákban.<sup>1</sup> (Ennek legmeghatározóbb tényezője az ország nemzetközi hajózásban betöltött szerepe).

A II. világháború időszaka nem kedvezett különösebben az angol nyelvnek. Az 1942/43-as tantervek tanulmányozásakor kiderül, hogy az alapfokú oktatási intézmények utolsó két osztályában angol helyett németet tanítottak. A gimnáziumokban (akkor még így nevezték a középfokú oktatási intézmények egy bizonyos típusát) az angol (és más nyelvek) rovására növelték a német órák számát. A német megszállás idején tehát az angol nem számított az első idegen nyelvnek Norvégiában, a német töltötte be ezt a szerepet.<sup>2</sup>

A II. világháború után azonban a németórák számát drasztikusan lecsökkentették. E lépésnek az oka az volt, hogy a német megszállókkal szembeni negatív érzések magukkal hozták azok nyelvének erőteljes elutasítását is.<sup>3</sup> May Meyer dolgozatának egy külön fejezetében foglalkozik a norvégok németekhez, illetve a német nyelvhez való viszonyáról a II. világháború utáni időszakban.

A német nyelv vezető szerepének elvesztésével az angol nyelvnek lehetősége nyílt, hogy azt újra megszerezze és meg is erősítse.

Annak, hogy az angol nyelv a norvég idegennyelv-oktatásban központi helyet foglal el, előnyeit és hátrányait is láthatjuk.

- Csaknem minden norvég tud angolul kommunikálni. Ennek az idegenforgalomban is jelentős szerepe van (bármikor bárkit megszólíthatunk angolul, megkapjuk a szükséges információkat). A fiatalabb generációk nagyon jó angol nyelvismerettel rendelkeznek mind szóban, mind írásban, aminek a tanulmányok és a munka területén érezhetik és használhatják ki nagy előnyeit.
- A nyelvoktatás erősen csak egy idegen nyelvre koncentrál, ilyen erős első idegen nyelv mellett a többi idegen nyelv gyenge pozícióval rendelkezik.

Ezen kijelentéseket saját vizsgálataimmal is alá kívánom támasztani.

2004 tavaszán kérdőíves felmérést végeztem a Bergeni Egyetem hallgatói körében. 60 különböző szakos hallgatótól kaptam válaszokat, amelyek rövid értékelését szeretném közzétenni.

A megkérdezettek 94 %-a nagyon jól, jól vagy elfogadható szinten kommunikál angolul, 87 % pedig nagyon jó angol nyelvtudásról nyilatkozik.

Nagyon jó vagy jó német nyelvtudással a válaszadók 37%-a rendelkezik, elfogadható nyelvtudásról 12%, és csekély nyelvismeretről 12% számol be.

Franciául nagyon jól vagy jól 12%, elfogadhatóan 12%, kicsit pedig 5% beszél.

Az olasz nyelvet 5% nagyon jól vagy jól, 3,3% elfogadható szinten, 12% pedig csekély szinten ismeri.

Spanyol nyelven 25% nagyon jól, illetve jól beszél, kicsit több mint 8% elfogadhatóan, és alig 2% kicsit. A spanyolt nagyon jól és jól beszélők az egyetem spanyol szakos hallgatói tették ki. Érdekes megemlíteni, hogy nagy részük nyelvtudásukat Spanyolországban vagy valamely spanyol nyelvű latin-amerikai országban szerezték, illetve tökéletesítették.

Az eddig említett nyelveken kívül még a dán (2 fő), lengyel (1 fő), portugál (1 fő), izlandi (1 fő), holland (1 fő), latin (1 fő), saami (1 fő) szerepel a válaszok között.

Az első idegen nyelvet, az angolt csaknem minden megkérdezett jól ismeri és használja, a második idegen nyelvként oktatott nyelvekből jóval kevesebben rendelkeznek jó nyelvtudással, ezen esetekben inkább gyenge nyelvismeretről beszélhetünk.

Úgy gondolom, hogy a közölt eredmények nem meglepőek, a várakozásnak megfelelőek.

### **3.2. A második idegen nyelv**

Egyre több tanár és kutató foglalkozik a második idegen nyelv státusával a norvég iskolákban. Már korábban említettem, hogy az oktatási reformfolyamat tulajdonképpen 1974-ben indult meg, amikor is a kötelező tárgyak mellett választható tárgyakat vezettek be; ilyen választható tárgy lett a második idegen nyelv is. Napjainkig ez a gyenge státus jellemző a második idegen nyelvre, de az utóbbi időben megjelent az igény a jelenlegi helyzeten való változtatásra.

Mindenekelőtt szükségesnek tartom azokat a tényezőket bemutatni, amelyek e helyzet kialakulásához hozzájárultak és annak tulajdonképpeni okainak tekinthetők:<sup>4</sup>

1. A második idegen nyelv választható tárgy státusa eleve gyengíti helyzetét a kötelező tárgyakhoz képest. A norvég oktatási rendszerben például a sport/testnevelés, fotó és film, honismeret és művészet sorolhatók a választható tárgyak közé. Látjuk, hogy e kategóriában főként gyakorlati tárgyokról van szó.

2. A második idegen nyelvet inkább elméleti tárgynak tekintik. Ez leginkább abban mutatkozik meg, hogy oktatásánál kisebb hangsúlyt fektetnek a kommunikációra. Emiatt a tanulók motiváltsága gyenge, hiszen nem a nyelv gyakorlati hasznosságára, használhatóságára törekednek.

Ennél a pontnál szeretném megjegyezni, hogy a témával foglalkozó szakemberekkel való beszélgetésekből az is kiderül, hogy a kommunikáció a második idegen nyelv tanításánál azért szorul háttérbe, mert sajnos sok tanár nem rendelkezik jó aktív nyelvtudással. Ezért a második idegen nyelv státusának javításához az ezeket a nyelveket oktató tanárok képzésében is változtatásokra van szükség.

3. A statisztikák azt mutatják, hogy a második idegen nyelvet inkább a jobb eredményekkel rendelkező tanulók választják, így a tárgy valójában nem mindenki számára hozzáférhető. Tulajdonképpen ez a pont valamelyest összekapcsolható az előző pontban említettel.

4. Az alacsony óraszám erőteljesen hozzájárul a gyenge pozícióhoz. A nem megfelelő óraszámban történő foglalkozás kevésbé hatékony oktatást eredményez és a diákok sem veszik igazán komolyan.

5. Az utolsó és talán a legfontosabb valamennyi ok közül az, hogy a második idegen nyelv osztályzatát az alapfokú oktatás befejezésekor nem veszik figyelembe a középiskolákba való felvételnél, bár a megkezdett idegen nyelvi tanulmányokat a középiskolákban „B-nyelv”-ként (második nyelvként) folytathatják a diákok. Ez is azt támogatja, hogy a tárgynak kisebb súlya legyen, illetve van.

A vázolt helyzet megoldásának érdekében különböző lépésekre került sor.

A *Grunnskolerådet*, vagyis az Alapfokú Iskolák Tanácsa felállított egy munkacsoportot, amelynek a feladata egy akcióterv kidolgozása volt a második idegen nyelv erősítésére. Ez a csoport a helyzet okainak megfogalmazása mellett a célokat és szükséges változtatásokat is kifejtette. Ezek a következők:

- a második idegen nyelv oktatására fordított óraszám növelése;
- az oktatási gyakorlat megváltoztatása (gyakorlati és nem elméleti tárgyként kell oktatni a második idegen nyelvet);
- a második idegen nyelv mindenki számára hozzáférhetővé tétele (nem csak a jobb tanulók számára);
- a második idegen nyelv kötelező tárggyá nyilvánítása;
- az alapfokú intézményekben elért eredmények figyelembe vétele a középfokú intézményekben.

Mint azt már korábban is említettem, körülbelül húsz éve felismerték a problémákat, radikális változtatásra azonban csak most kerül sor.

A reformfolyamat a norvég oktatásban 1974-ben kezdődött, de az első jelentősebb lépést a minőségi reform jelentette 1997-ben. A legnagyobb jelentőségű reformok, amelyek radikális változtatásokat eredményeznek, a 2003-2004-ben megkezdett és 2005-ben bevezetésre kerülő reformok jelentik.

Az oktatással kapcsolatos reformelképzelések kiindulópontját azok a vizsgálati eredmények képezik, melyek szerint Norvégiában jelentős a motiválatlan diákok száma, az órai fegyelmezés komoly problémát jelent, amely tényezők erősen befolyásolják az oktatás minőségét és eredményeit. Mindez természetesen az imént vázolt jellemzők ismeretében talán még inkább vonatkozik a második idegen nyelvre.

Mindezen problémák és hiányosságok figyelembevételével arra a következtetésre jutottak a norvég oktatáspolitikusok, hogy a második idegen nyelvet úgy lehetne erősíteni, hogy azt az alapfokú iskolák utolsó három évében kötelezővé teszik. Ezt tűzte ki a kormányzat céljául.

Az eddig tárgyalt nehézségek mellett még egy igencsak nem elhanyagolható problémára kell felhívni a figyelmet. Ez az idegen nyelvek kínálata az iskolákban. Ma még a második idegen nyelv választható tárgy az iskolákban, ez azt jelenti, hogy a tanulók több nyelv közül választhatnak. Azonban a gyakorlatban ez sok esetben nem biztosított, gyakran csak egy idegen nyelvet kínálnak „választásra”.<sup>5</sup> Felmérések szerint ez a legtöbb esetben a német. Természetesen ezen is szükséges változtatni, több nyelvet kell kínálni: németet, franciát, spanyolt, oroszot és – ha lehetséges – más európai és nem európai nyelvet. Ehhez persze megfelelő számú és felkészültségű nyelvtanárra van szükség és reformokra a nyelvtanárképzés területén.

#### **4. Norvégia és az európai célkitűzések**

Az Európai Unió nyelvismeretre vonatkozó akcióterve 2004–2006-ra megfogalmazza, hogy minden EU-polgárnak három nyelvet kell ismernie – az anyanyelvén kívül két idegen nyelvet.

- Norvégia egyre inkább „közeledik” az EU-hoz, több aláírt egyezmény köti az európai célkitűzésekhez, elvárásokhoz.
- Norvégiának jelentős gazdasági és kulturális kapcsolatai vannak több európai állammal, ezek közül a legfontosabbak – a többi skandináv államon kívül – Németország és Franciaország. E kapcsolatok fenntartásához és ápolásához az angolon kívül szükség van más európai nyelvek ismeretére is. Ennek érdekében is fontos a második idegen nyelv gyakorlati felfogása, a kommunikációra való nagyobb hangsúlyhelyezés.

Vizsgálatot végeztek Norvégiában, hogy a norvég tantervek mennyire kompatibilisek az Európai Kerettervvel.<sup>6</sup> Szakmai konferencia (címe: *Idegen nyelvek Európában. Európai Referenciakeret és a norvég tantervek 2002-ben*) keretében ismertették a felmérés eredményeit:

A norvég tantervek csak részben felelnek meg az Európai Referenciakeretnek. Megfelelések a készségek leírásában és a szocio-kulturális kompetencia területén találhatóak. Az eredményekből azt a következtetést vonták le, hogy a már korábban megfogalmazott célkitűzéseknek megfelelően változtatásokat kell véghezvinni az idegen nyelvek oktatásának területén.

A reformlépések mára komollyá fordultak; 2005 februárjában megszületett a parlamenti határozat, amely szerint az előadásban elhangzott változtatások a második idegen nyelv oktatásával kapcsolatban szükségesek, és amelynek legfontosabb pontja, hogy a második idegen nyelvet kötelezővé teszik az alapszintű oktatásban.

---

## JEGYZETEK

1. May Meyer: Einstellungen zur deutschen Sprache, p. 29.
2. I. m., p. 30.
3. Uo.
4. Turid Trebbi-Rita Gjørven: 2. fremmedspråk i grunnskolen – fra stygg andrunge til svane?
5. Telemarkforskning 2002.
6. Norske læreplanar og europeisk rammeverk.

# És hogy nevezik azt, aki csak egy nyelvet beszél? Amerikainak

## Az idegennyelv-oktatás néhány problémája az amerikai felsőoktatásban

A nyelvpolitika és az idegennyelv-oktatás hasonlít a focihoz: mindenki ért hozzá, mindenkinek van véleménye róla, és mindenki gyakorolja is. Tanárok, akik kiválasztják, milyen könyvből, milyen program szerint haladnak, diákok, akik nyelvet választanak és tanulnak, programok, melyek a finanszírozást biztosítják, iskolák, amelyek kiválasztják, mely nyelvek oktatását biztosítják és milyen programokban vesznek részt, szülők, akik eldöntik, mit tanuljon a gyerekük, vagy milyen programokban vegyen részt az iskola, vizsgáztatók, oktatásszervezők, kormányhivatalnokok és kongresszusi képviselők mind-mind naponta hoznak nyelvvvel kapcsolatos döntéseket. Mindegyiküknek mások a módszerei és mások a céljai. Éppúgy igaz ez a világ minden országára, mint Magyarországra és az Egyesült Államokra.

Előljáróban néhány alapvető különbséget azért mindenképpen ki kell emelnünk az Egyesült Államok és az Európai Unió (köztük Magyarország) idegennyelv-oktatása között.

1. Európában – és Magyarországon is – úgy folyik a nyelvtervezés, hogy felméri, felnőtt korokban milyen nyelvtudásra lesz szükségük a diákoknak, és ehhez igazítják a tervezést. Ezzel ellentétben az USA-ban jelenleg széles körben úgy vélekednek, hogy egy amerikai felnőttnek nincs szüksége idegennyelv-tudásra.

2. Európában és az Európai Unióban prioritásként kezelik, hogy a különböző országok polgárai tudjanak kommunikálni egymással, az angol mint *lingua franca* mellett legalább két másik nyelvet is tanuljanak (Action Plan 2003: 3–4). Az USA-ban az angol mellett egyedül a spanyol számíthat ilyen közvetítő szerepre (szándékosan nem említtem itt a bevándorlók nyelvét).

3. Európában értéke van a nyelvtudásnak, az Egyesült Államokban mindaddig marginális kérdés marad, míg a felnőtt lakosság nem tekinti értéknek és nem használja az idegen nyelveket a mindennapokban. Mint arra Richard Lambert rámutatott, nem elég általános kijelentéseket tenni arról, hogy az üzleti életben milyen fontos a nyelvtudás, ezeket specifikálni kell, mert, mint mondta, „az üzletemberek már a mondat elején lekapcsolják hallókészülékeiket” (Lambert 1994: 57).

4. Európában és nálunk az első idegen nyelv tanulásának kezdete általános iskolás és középiskolás korra tehető, a USA-ban ez kitolódik a középfokú és a felsőfokú tanulmányok idejére. Magyarországon a 2002–2003-as nyelvoktatás-politikai arculat javaslatai szerint a felsőoktatásban a nyelvi képzésben az általános nyelvi képzési célok és követelmények helyett a „szaknyelvi ismeretek formális elismertetésének követelményrendszerét” határozza meg (Nyelvoktatás-politikai arculat 2002–2003: 27).

A szaknyelvi oktatás a középiskolában szerzett általános nyelvi alapokra épül, amelyeket a kétszintű érettségi hivatott biztosítani.

5. Magyarország és az USA viszonylatában más különbségeket is meg kell említenünk: mi kis ország vagyunk Európa közepén, ők világhatalom egy másik kontinensen. A mi nyelvünket kevesen értik, angolul manapság a fél világ beszél. A magyar felsőoktatás átalakulóban van, az amerikai felsőoktatási rendszer (igaz, hogy egykor európai mintára alakították ki) hasonló ahhoz, amelyet most kívánunk bevezetni.

Mégis, a különbségek ellenére úgy tűnik, a nyelvoktatás az amerikai felsőoktatásban számos olyan problémával küzd hosszú ideje, amelyek számunkra is vészesen ismerősek.

### **Első probléma: Nyelvtervezés, a felsőoktatásban tanított nyelvek kiválasztásának szempontjai**

Az Egyesült Államokban hagyományosan erős ellenérzésekkel viseltetnek azzal kapcsolatban, hogy az állam bármilyen módon megsértse az egyetemek autonómiáját. Vonatkozik ez az oktatásszervezéssel és nyelvtervezéssel kapcsolatos kérdésekre is, így a különböző felsőoktatási intézmények maguk döntheti el, milyen idegen nyelveket oktatnak és milyen szinten. Éppen ezért ezek a döntések mikro- és nem makro-szinten, rövid távra születnek. Mint arra Richard D. Lambert rámutatott, vannak ugyan fórumok a különböző felsőoktatási intézmények közötti egyeztetésre és eszmecsere-re, de ezek a kísérletek sem vezetnek hosszútávú eredményre (Lambert 1994).

Azt, hogy az amerikai diákok milyen idegen nyelvek közül választhatnak, egyrészt a hallgatói igények, másrészt praktikus okok döntenek el: több nagy egyetemen (pl. Berkeley, Stanford, Michigan, Princeton, Texas) a diákok tüntetéseken követelték ki a nyelvoktatás biztosítását (Lariviere 2002). Szerencsés esetben figyelembe veszik az intézmény más karainak nyelvtudás-igényét, vagyis hogy egy-egy adott szakma műveléséhez milyen nyelvismeretre van szükség. A legmeghatározóbb azonban a finanszírozási kérdés: mit támogatnak kormány szinten, illetve mire lehet támogatást szerezni különböző alapítványoktól.

### **Második probléma: Finanszírozás**

Alapvetően két kormány szervezet, az Oktatási Minisztérium és a Védelmi Minisztérium (nem tévedés, a nyelvtanulást nemzetvédelmi kérdésként, kiemelt prioritással kezelik) biztosítja a nyelvoktatás finanszírozását különböző projektek finanszírozása által. Ezek – és a többi, nyelvoktatást finanszírozó magánalapítvány – azonban csak az anyagi eszközöket biztosítják, felügyeleti és ellenőrzési joguk nincs. Éppen ezért a pénzüsszegek mindig csak egy-egy program támogatására szólnak, és a program végétével annak eredményeit sem hasznosítják hosszú távon. A sikeres programok résztvevői csak reménykedhetnek abban, hogy valaki felfigyel eredményeikre és biztosítja a további finanszírozást. Erre azonban kevés példát láthatunk.

A leghosszabb ideje futó szövetségi program a *Higher Education Act Title VI* (HEA – a Felsőoktatási Törvény VI. cikkelye, korábbi nevén a Nemzetvédelmi Oktatási Törvény, 1965), amely a kevésbé gyakran oktatott nyelvek tanítását támogatja. A kilencvenes évek közepére az idegennyelv-oktatásra fordított támogatások egyharmad részét ez a program biztosította (Moore 1994). A program legfőbb különlegessége, hogy a többi támogatással ellentétben hosszú távra koncentrálnak, nem pedig kísérleti projekte-



ket finanszíroz, és az anyagi juttatásokat egyenesen a résztvevőknek, vagyis a diákoknak adja.

Másik jelentős program, amely szintén a kevésbé gyakran oktatott nyelvek tanítását támogatja nagyvárosokban és vidéken, a *Star Schools Program*. Olyan intézményeknek biztosít támogatást a távoktatás bevezetésére, amelyek máshonnan nem kapnak pénzt programjaik elindítására és működtetésére.

Szintén szövetségi támogatást élvez a *National Endowment for the Humanities* (NEH – Nemzeti Alapítvány a Bölcsészettudományokért), melynek külön nyelvoktatási programja van. Ez elsősorban az orosz, a japán, a kínai és az arab nyelvek oktatását támogatja.

A FIPSE (*Fund for the Improvement of Post Secondary Education*) elsődleges célja a nemzetközi oktatás fejlesztése, ezen belül támogatást biztosít a nyelvoktatásnak a felsőoktatásban. Főként olyan programokat finanszíroz, amelyek bizonyítottan új, kísérleti projektek.

Ezekon kívül már csak magánalapítványok által finanszírozott egyedi kezdeményezéseket említhetünk, amelyek nagy része valamely személyes okból választ ki egy-egy intézményt és ajánlja fel segítségét egy bizonyos program finanszírozására. Ilyen projektek elindításában azonban nagy az intézmények felelőssége: a nyelvoktatás nem lehet csupán egyfélèves kísérlet, éppen ezért az adomány elfogadásakor figyelembe kell venni a program kifejlesztésének és elindításának hosszútávú hatásait (Lariviere 2002).

A nyelvoktatásra, illetve egyáltalán az oktatásra fordítható pénzüsszegek korlátozott volta miatt a felsőoktatási intézmények meggondolják, mennyit fordítanak és milyen nyelvek oktatására, hiszen az idegennyelv-tanítás, lássuk be, sajnos, nem tartozik az intézményi prioritások közé. „Minden nyelvoktatásra fordított centet máshonnan vesznek el” – érvelnek a döntéshozók.

A megtakarítás másik módja, hogy az intézményekben nem főállású tanárokat alkalmaznak, hanem óraadókat. Mivel egy-egy nyelvet amúgy is viszonylag rövid ideig oktatnak az amerikai felsőoktatásban, így ha nincs szükség a munkájukra, elbocsáthatók. Ennek azonban a megtakarítás előnyei mellett megvannak a maga veszélyei. Ezek közül elsősorban az elkötelezettség hiányát emeli ki Lariviere (Lariviere 2002). Aki nem kötődik szorosan az intézményhez, az általában nem biztosít minőségi oktatást – és itt a minőségen nem az oktatás és a tanórák minőségét érti, hanem az oktatáshoz kapcsolódó egyéb feladatokat, mint például a kutatást és a tananyagfejlesztést. Hosszú távon tehát, Larivier megfigyelése szerint, inkább veszteséges az óraadók alkalmazása, bármielyen csábítónak tűnhet is a lehetőség a megtakarításra rövid távon (Lariviere 2002).

### **Harmadik probléma: Diszkontinuitás a rendszerben**

Minden felsőoktatásban dolgozó nyelvtanár által ismert probléma, hogy a hallgatók hiába tanultak idegen nyelvet a középiskolában, ezt sokan nem folytatják az egyetemeken és főiskolákon, jobb esetben azért, mert már biztos nyelvtudást szereztek, rosszabb esetben egyszerűen abbahagyják. Milyen okai lehetnek ennek a törésnek a nyelvtanulási folyamatban? Egyrészt a felsőoktatásba kerülők közül sokaknak nincs idejük a nyelvtanulásra, egyszerűen nem fér bele az órarendjükbe. Másrészt, mint a bevezetőben már kiemelttem, hiányzik a motiváció: nem látják, hogy felnőtt korukban mire tudják használni a nyelvet. Harmadrészt pedig intézményi hiba, hogy sok esetben, ha a hallgató bizonyítottan tanult már nyelvet a középiskolában, felmentést kap, vagy egyszerűen kizárják a nyelvoktatásból. Esetleg új nyelvet kell választania, nem folytathat-

ja a már elkezdett, hogy ne inflálódjanak az első évben megszerzett kreditek (Lambert 1994). Ez utóbbi furcsának hangozhat, de ha arra a gyakorlatra gondolunk, hogy a haladó nyelvtudással rendelkező hallgatók felveszik a kezdő nyelvrát, amelyet vidáman, erőfeszítés nélkül teljesítenek, érthetővé válik az oktatásszervezők szempontja. Ugyanakkor kérdés, hogy miért nem szintfelmérés után sorolják be a hallgatókat a nyelvi csoportokba, és miért nem biztosítanak haladó kurzusokat is.

Ez utóbbi kérdésre a válasz ismét a finanszírozásban keresendő: a haladó kurzusok ritkán „tartják el” magukat. Mivel a nyelvtanulás a legtöbb esetben 1–2 félévre korlátozódik, a haladó kurzusok résztvevői elfogynak az évek során, nem kifizetődő az indításuk.

### **Negyedik probléma: A felsőoktatásban a nyelvoktatás alapszintre és egy-két félévre korlátozódik**

Richard Lambert úgy jellemezte az amerikai nyelvoktatást, mint két, egymás mellett álló piramist. Az egyik piramis a középiskolai nyelvoktatást jelképezi, a másik a felsőoktatást. Mindkettő viszonylag széles alapokkal indul, sok hallgatónak biztosítva az alapszintű nyelvtanulás lehetőségét, de ezek a hallgatók végül – különböző okok miatt, mint pl. hallgatói érdeklődés hiánya, finanszírozási gondok – elfogynak, így a haladó nyelvi órákat egyre kevesebb hallgató veszi fel. További problémát jelent még, hogy a két piramis között nincs átjárás (Lambert 1994). Azok a hallgatók, akik mégis folytatják nyelvi tanulásaikat, tehetséges, motivált hallgatók, akiknek esetleg a nyári egyetemeken keretében tartott haladó nyelvi kurzusokkal lehetne biztosítani a folyamatosságot. Szintén fontos lenne alkalmat biztosítani a nyelvhasználatra is, hogy a hallgatók érezzék a nyelvtudás fontosságát és főleg hasznosságát. Mint azt Klee kiemelte, sokkal jobban kellene építeni a középiskolákból hozott nyelvtudásra és a bevándorlók anyanyelvi ismereteire (Klee 2002).

### **Ötödik probléma: A követelmények hiánya**

A legtöbb amerikai felsőoktatási intézményben nem kötelező a nyelvtanulás, 1984-ben az egyetemeken 80 százalékán lehetett úgy diplomát szerezni, hogy a hallgatók egyáltalán nem tanultak nyelvet (Lambert 1994). Azok közül az iskolák közül, amelyekben kötelező volt a nyelvtanulás, az intézmények felében 1–2 szemesztert írtak elő, a többiben 2 évet. 1986-ban a négyéves képzést nyújtó intézmények 16 százalékában volt kötelező a nyelvtanulás minden diák számára, 69 százalékukban szakhoz kötődően írták elő a kötelező nyelvtanulást.

Azt, hogy a nyelvtanulás feltétele-e a felsőoktatási intézménybe való bejutásnak vagy a diploma megszerzésének, minden szövetségi állam saját hatáskörben szabályozhatja. Mint az 1. táblázatból kiderül, az 50 államból 25 rendelkezett a nyelvi követelményekről, ezek közül 13 döntött úgy, hogy nem támaszt semmiféle követelményt a diploma megszerzéséhez. (Egyes államokban a minősített diploma megszerzéséhez szabják feltételként, ezeket külön nem jelöltem.)

Itt is látható azért a tendencia arra, hogy 2004-től felmenő rendszerben, állami szinten is emeljék a követelményeket. Az egyetemeken saját hatáskörébe tartozó szigorításokat a táblázat nem tartalmazza, de erre vonatkozó határozatok is folyamatosan életbe lépnek. Például az üzleti főiskolák közül számosban kötelező a nyelvtanulás (Voght, Schaub 1992).

1. táblázat. Néhány állam nyelvi követelménye a felsőoktatásban

Állam	Követelmény
AL	nincs
CA	1 év, 2 év a felvételihez
CT	nincs
CO	nincs
GA	2 év a felvételihez
HI	javaslat: 2 kredit
ID	nincs, 1 év javasolt
IL	szaktól függően 1 vagy 2 év
IN	nincs
KY	2 év a felvételihez
MA	nincs
MD	2 év
ME	nincs
MN	nincs
NC	nincs, 2 év a főiskolai előkészítőhöz
NH	nincs
NJ	2004-től felmenő rendszerben 5 kredit vagy vizsga
OH	1 kredit
PA	nincs
SC	1 kredit az előkészítőhöz
TX	2 vagy 3 év, diplomától függően
VT	nincs
WI	nincs
WV	2004-től 2 év a felvételihez
WY	2006-tól: vizsga

## Hatodik probléma: A nyelvtanulók számának alakulása és a választott nyelvek

Sokan és sokszor panaszkodtak arra az amerikai nyelvpolitikusok közül, hogy felsőoktatásban (is) kicsi a nyelvtanulók aránya. Paul Simon szenátor például kiemelte, hogy ez az arány a hetvenes évek vége óta kb. 8 százalék, és nem növekszik (Simon 2001).

A statisztikák egyik elemzője, Elizabeth B. Welles szerint azonban a helyzet korántsem olyan borús, mint ahogyan azt más elemzők látják: igaz ugyan, hogy ez az arány évek óta nem növekszik, de számszerűen ez egyre több hallgatót jelent, akik egyre többféle nyelvet tanulnak (Welles 2002).

A legnépszerűbb nyelvek között is változás következett be az évek során (lásd 3. táblázat).

A spanyol népszerűsége 1960 óta nagyon megnövekedett, a nyelvtanulók több mint 50 százaléka választja, ugyanakkor a „régí”, európai bevándorlók anyanyelvének, például a franciának és a németnek csökkent a jelentősége, és előretörték az ázsiai nyelvek: a japán, a kínai és a koreai. Megnövekedett az amerikai jelnyelv tanulóinak száma is. Az „egyéb nyelvek” kategóriába tartozik a „kevésbé gyakran oktatott” mintegy 140 nyelv, a tagalogtól a magyarig, és külön kategóriába sorolják az őslakosok által beszélt nyelveket. Mivel ezeket általában külön programok és alapítványok finanszírozzák, találhatunk olyan nyelvet, amelyet 1974 és 2002 között mindössze 100–150 fő tanult az egész amerikai felsőoktatásban (ilyen például a kiowa vagy az arapahoe nyelv) (Welles, E. B. 2004).

**2. táblázat. A modern idegen nyelveket (MINY) felvevő hallgatók száma az összhallgatói létszám tükrében, 2002-ig**

	Hallgatók száma az USA minden felsőoktatási intézményében	Növekedés %-ban	Modern idegen nyelvet felvett hallgatók	Növekedés %-ban	MINY-felvétel minden 100 beiratkozásra
1960	3 789 000	100,0	608 749	100,0	16,1
1965	5 920 864	156,3	975 777	160,3	16,5
1968	7 513 091	198,3	1 073 097	176,3	14,3
1970	8 580 887	226,5	1 067 217	175,3	12,4
1972	9 214 820	243,2	963 930	158,3	10,5
1977	11 285 787	297,9	883 222	145,1	7,8
1980	12 096 895	319,3	877 691	144,2	7,3
1983	12 464 661	329,0	922 439	151,5	7,4
1986	12 503 511	330,0	960 588	157,8	7,7
1990	13 818 637	364,7	1 138 880	187,1	8,2
1995	14 261 781	376,4	1 096 603	180,1	7,7
1998	14 590 000	385,1	1 151 283	189,1	7,9
2002	15 608 000	411,9	1 347 036	221,3	8,6

a) az 1960-as érték kalkulált

b) az arányszámoknál 1960 = 100,0.

c) latin és ógörög kivételével minden modern idegen nyelv

(Forrás: Welles, E. B. 2004)

**3. táblázat. A 14 leggyakrabban oktatott nyelv megoszlása 1960 és 2002 között, %-os arányban**

nyelv	1968	1980	1986	1990	1995	1998	2002
Spanyol	32,4	41,0	41,0	45,1	53,2	55,0	53,4
Francia	34,4	26,9	27,4	23,0	18,0	16,7	14,5
Német	19,2	13,7	12,1	11,3	8,5	7,5	6,5
Olasz	2,7	3,8	4,1	4,2	3,8	4,1	4,6
Japán	0,4	1,2	2,3	3,9	3,9	3,6	3,7
Kínai	0,4	1,2	1,7	1,6	2,3	2,4	2,4
Latin	3,1	2,7	2,5	2,4	2,3	2,2	2,1
Orosz	3,6	2,6	3,4	3,8	2,2	2,0	1,7
Ógörög	1,7	2,4	1,8	1,4	1,4	1,4	1,5
Héber	0,9	2,1	1,6	1,1	1,2	1,3	1,6
Jelnyelv	-	-	-	0,1	0,1	1,0	4,4
Portugál	0,4	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6
Arab	0,1	0,4	0,3	0,3	0,4	0,5	0,8
Koreai	0,01	0,04	0,1	0,2	0,3	0,4	0,4
egyéb nyelvek	0,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,5	1,8

(Forrás: Welles, E. B. 2004)

## Hetedik probléma: Az idegennyelv-tudásnak nincs értéke

A legfőbb problémát a szakemberek azonban abban látják, hogy a nyelvtudásnak nincs értéke a mai Egyesült Államokban. A XX. század elején szinte természetes volt a többnyelvűség, mára azonban a nyelvtudás devalválódott. A fő érv a nyelvtanulás „haszontalansága”, vagyis az a tény, hogy az országban mindenki elsajátított már egy világnyelvet, akár anyanyelvként, akár második nyelvként, így nincs szüksége arra, hogy megtanuljon egy másik nyelvet is. A nyelvtanulás ráadásul hosszú és munkaigényes

folyamat, amelyben, mint láttuk, nem áll arányban a befektetett energia és a végeredmény.

A nyelvtanulás alacsony presztízse szoros összefüggésben áll azzal is, hogy nagyon kevés idő jut az oktatásra, és az is főként kezdő szinten. Ördögi körnek tűnik: amíg nem emelkedik a nyelvtudás értéke, addig nem fordítanak rá több időt és energiát, ugyanakkor, amíg nem fordítanak rá több időt és energiát, nem emelkedik a hatékonyság sem. Megoldás lehetne, hogy meghosszabbítják a felsőoktatásban a nyelvtanításra fordított időt, és emelik a követelményszintet. De, mint Lambert megállapította, ez ellenállásba ütközik a szaktanárok részéről is, hiszen amúgyis kevés idő jut a szabadon választható tárgyakra, no meg a nyelvtudás hasznosságáról maguk sincsenek meggyőződve (Lambert 1994).

A nyelvtudás presztízisének emelésére megkísérelhetjük még azt hangsúlyozni, hogy az alapműveltséghez szorosan hozzátartozik a nyelvtudás is, ebben az esetben azonban felmerül a kérdés: milyen szintű nyelvismerettel kell rendelkeznie egy művelt embernek?

A legbiztosabb megoldást mindenképpen az jelentené, ha sikerülne meggyőzni az ebből a szempontból nagyon (túlságosan is) praktikus gondolkodó amerikaiakat, hogy a nyelvtudást igenis hasznosíthatják felnőtt életük során.

Tanulmányok és programok sora igyekszik bizonyítani, hogy az üzleti életben értéke van a nyelvtudásnak (*Language and International Trade Program* – Eastern Michigan University, Clemson University, Southern Illinois University, University of Tennessee, valamint az országszerte létrehozott 16 *Center for International Business Education and Research*) és szükség van rá ahhoz, hogy az amerikaiak megőrizhessék vezető szerepüket a világpiacon.

1993-ban Ofelia García egyik tanulmányában 540 alkalmazottat vizsgált meg New Yorkban, egy főként spanyolajkúak által lakott körzetben. Közülük 294 fő (54%) spanyol egynyelvű, 203 fő (38%) kétnyelvű, míg 44 dolgozó (8%) nem beszélt spanyolul. Összehasonlításként felmérést készített Jackson Heightsban is, ahol a lakók különböző nemzetiségűek. Az itt megvizsgált 313 vállalkozás közül 124-ben (44%) szükség volt a nyelvtudásra, 240 pedig az üzlet nagy részét idegen nyelven bonyolította (García, Otheguy 1994).

A vizsgálatot később kiterjesztették az idegen nyelvek használatára a nemzetközi üzleti életben, és hasonló eredményre jutottak: a nyelvtudás szükséges, még akkor is, ha a legtöbb amerikai nagyvállalat egyszerűen angolul jól beszélő helyieket alkalmaz ahelyett, hogy megtanulná a nyelvet. Az európai piacon 10 országban dolgozó 5814 vezetőre kiterjedő felmérés szerint mindössze 31 százalékuk használja kizárólag az angol nyelvet munkája során (García, Otheguy 1994).

Ugyanakkor azt is megállapították, hogy a nyelvtudás és az üzleti hatalom fordított arányban állnak egymással: azoknak van szükségük leginkább a nyelvtudásra, akik nincsenek döntéshozói pozícióban. A kívánatos cél, mint ahogy azt García és Otheguy megjegyezte, az volna, ha „tanulnánk [ti. az amerikaiak] más országoktól és átformálnánk az USA szociolingvisztikai profilját saját előnyünkre, és az idegennyelv-tanulást népszerűsítsen mind a [gazdasági] elit, mind pedig a szegények között éppúgy, mint az anglofónok és az etnikai kisebbségek körében” (García, Otheguy, 1994: 119).

## Megoldás? Az amerikai „Action Plan”

Igaz ugyan, hogy az amerikai idegennyelv-tanulásának fellendülése szinte mindig ciklikus, és szinte mindig valamilyen világpolitikai változás vagy rosszabb esetben válság ébreszti rá őket a nyelvtudás fontosságára (például az 1957-es „szputnyik-frász”, majd a berlini fal leomlása, végül ilyen mérföldkő volt és a szeptember 11-i tragédia is), és ehhez igazodik a finanszírozás is. Ezek a fellendülések általában nem tartottak hosszú ideig. Mégis, így a XXI. század elejére talán érzékelhető valamiféle lassú változás, ha egyelőre nem is a nagy tömegek hozzáállásában, de szövetségi kormány és a felsőoktatás döntéshozói körében. 1996-ra az Oktatási Minisztérium megbízásából kidolgoztak egy több nyelvre és több szintre kiterjesztett egységes követelményrendszert. És mint írják, ennek kidolgozása során még soha nem látott egyetértés volt oktatók, vezető üzletemberek, kormánytagok és a nemzet többi tagja között abban, hogy milyen szerepet játsszon a nyelvtanítás Amerikában. A dokumentum legutolsó változatát, a *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*-t 1999-ben tették közzé. Ezzel párhuzamosan egyre több felsőoktatási intézmény teszi kötelezővé a nyelvtanulást saját hatáskörében. Természetesen csak a jövő döntheti el, hogy ez is csak rövid ideig tartó fellángolás lesz-e az amerikaiak részéről a nyelvtanulás iránt. A jelek mindenesetre minden eddiginél biztatóbbak.

## Néhány szó a magyar helyzetről

Ennek a dolgozatnak ugyan nem célja az, hogy az amerikai felsőoktatásban a nyelvtanítás összes említett problémájához hozzárendelje annak magyar megfelelőjét – sok esetben nem is létezik –, két dolgot mégis szeretnék kiemelni: az egyik az oktatott nyelvek repertoárja, a másik a nyelvtanulók számának alakulása.

A Magyarországon legnépszerűbb nyelvekre vonatkozó adatok nem okoznak nagy meglepetést:

4. táblázat: A leggyakrabban oktatott nyelvek Magyarországon

	1990/91	1995/96	1998/99	2001/02	2002/03
Angol	44 %	51 %	52 %	52,8 %	52,6 %
Német	26 %	27,6 %	28,3 %	26,7 %	27,6 %
Francia	4,6 %	4,8 %	4,9 %	4,7 %	4,5 %
Orosz	13,5 %	4 %	2,7 %	1,2 %	1,29 %
Egyéb	10,9 %	11,5 %	12,3 %	14,4 %	13,9 %

(A Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató 2002/2003 adatai alapján)

Látható az angol nyelv töretlen népszerűsége, amit másodikként, szinte ugyanolyan arányú növekedést mutatva követ a német. A francia iránti érdeklődés gyakorlatilag stagnál, míg az orosz nyelv népszerűsége jelentősen csökkent az évek során. Szomorú azonban, hogy míg az USA-ban a „leggyakrabban oktatott nyelvek” között 14-et említenek, ez nálunk négy nyelvre korlátozódik, hiányoznak például olyan nyelvek, mint a spanyol vagy az olasz, valamint a Nyelvtanítás-politikai arculatban kiemelten kezelt szomszédos országok nyelvei (például a szlovák, a horvát vagy a román). Ezek még mindig az „egyéb” kategóriába tartoznak, míg az Egyesült Államokban 138 nyelvet említenek „kevésbé gyakran oktatott”-ként.

A másik probléma az idegennyelv-tudás presztízse és a nyelvtanulók aránya a felsőoktatásban. Az USA-ban felmerült problémák közül azzal, hogy nincs az idegennyelv-

*tudásnak* értéke, szerencsére nem kell szembenéznünk Magyarországon, hiszen nincs olyan felnőtt vagy diák, aki megkérdőjelezné ennek fontosságát. Az idegennyelv-*tanulásnak* azonban valahogy még sincs megfelelő presztízse. Ostorozhatjuk – és sokszor teszem ezt magam is – az amerikaikat nyelvtudásuk hiánya miatt, azért, hogy a felsőoktatásban tanulók mindössze 8 százaléka tanul idegen nyelvet (lásd a 2. táblázatot), de vessünk egy pillantást arra is, hogy Magyarországon ezek az arányok hogyan alakultak:

5. táblázat: A magyar felsőoktatásban tanulók és a nyelvtanulók aránya (a % kerekített szám)

Tanév	A felsőoktatásban tanulók száma	Idegen nyelvet felvevők száma	%
1990/91	108 376	53 594	49
1995/96	192 130	71 297	37
1998/99	275 115	71 254	25,8
2002/03	374 130	84 470	22,5

(A Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató 2002–2003 adatai alapján)

A nyelvtanulók számának 49 százalékról 22,5 százalékra való csökkenése azért ugyancsak elgondolkodtató. Az adatok sajnos nem adnak tájékoztatást arra nézve, hogy miért következett be ez a csökkenés, de túlzott optimizmusra vallana, ha azt hinnénk, amiatt, hogy a hallgatók már olyan jó nyelvtudással rendelkeznek, hogy nincs szükségük további tanulásra, semmilyen szinten. Sőt, azt hiszem, azt sem túlzás állítani, hogy messze vagyunk még attól, hogy minden egyetemista és főiskolás a harmadik idegen nyelv elsajátításán fáradozna egy nyelviskolában.

Sok szempontból tehát szerencsésebbek vagyunk (vagy kényszerülünk lenni?) idegennyelv-tanulás szempontjából, mint az amerikaiak, hiszen a nyelvtanulás nálunk korábban kezdődik és a prioritások közé tartozik, állami támogatást élvez. Ilyen feltételek mellett a nyelvtanulásnak semmiképpen nem kellene befejeződnie a középiskolás évek után.

## IRODALOM

- The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 532, March 1994 – Foreign Language Policy: An Agenda for Change. Szerk.: Lambert, R. D.
- Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató 2002/2003*, online dokumentum: [http://www.om.hu/letolt/felsoo/stat\\_felsoo\\_2002\\_2003.pdf](http://www.om.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2002_2003.pdf)
- García, O., Otheguy, R. (1994). The Value of Speaking a LOTE in U.S. Business. In: *The Annals*, Vol. 532, March 1994, pp. 99–122.
- Klee, C. A. (2002). Perspectives from Spanish. In: *The Modern Language Journal*, Nr. 86, pp. 248–249.
- Lambert, R. D. (1994). Problems And Processing in Planning. In: *The Annals*, Vol. 532, March 1994, pp. 48–58.
- Lariviere, R. W. (2002). Language Curricula in Universities: What and How In: *The Modern Language Journal*, Nr. 86, pp. 244–246.
- Nyelvoktatás-politikai arculat – Magyarország*. Európa Tanács Nyelvpolitikai Főosztály Strasbourg, Oktatási Minisztérium Nemzetközi Kapcsolatok Főosztálya Budapest, 2002–2003.

- Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006.* Commission of the European Communities, Brussels, 24. 07. 2003.
- Simon, P. (2001). Beef Up the Country's Foreign Language Skills. *The Washington Post*, October 23, 2001.
- Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century*, online dokumentum: <http://www.duke.edu/~frankbo/EAsia/Standards.htm>
- Voght, G., Schaub, R. (1992). Foreign Languages and International Business. In: Voght, G., Schaub, R. (szerk.) *Languages and cultures for business and the professions: Selected proceedings of the 10<sup>th</sup> annual EMU conference on languages and communication for world business and the professions.* Ypsanti, MI: Eastern Michigan University.
- Welles, E. B. (2002). Foreign Language Enrollment Numers: Some (Mis)Interpretations Explained. In: *The Modern Language Journal*, Nr. 86, pp. 253–255.
- Welles, E. B. (2004). Foreign Language Enrollments in the United States Institutions of Higher Education, Fall 2002. In: *ADFL Bulletin*, Vol. 35, Nos. 2–3, Winter-Spring 2004. pp. 7–26.

## VIRTUAL ADVENTURES

A Nemzeti Tankönyvkiadó  
angol nyelvi országismereti vetélkedőt indít  
a 7–12. évfolyamon tanuló diákok számára  
az Interneten.

A vetélkedő 2006. januárjában indul és áprilisig tart.  
A helyszíni döntő 2006 májusában lesz.  
A döntő fődíja: egyhetes angliai utazás.

A további tudnivalókat keresse a kiadó megújult honlapján:  
[www.ntk.hu](http://www.ntk.hu)



# Introspektív értékelés – önértékelés a Nyelvi Útlevéll

## Bevezetés

Paradigmaváltás szemtanúi vagyunk, az évszázadok óta használt extraspektív mérőeszközök, a tudásmérő tesztek mellett újabb értékelési formák is elterjedőben vannak (Gipps, 1994). Egyre több ún. alternatív értékelési mód kezd mind népszerűbbé válni, melyek közül igen hasznos információ forrása az introspektív módszerrel, az önértékeléssel gyűjtött adat is. A 80-as években kialakult érdeklődés az önértékelési módszerek iránt mintegy egy évtizedes megtorpanás után mára ismét felélénkült. Ennek egyik oka minden valószínűség szerint az, hogy az Európa Tanács Nyelvpolitikai Szekciójának (*Language Policy Division, Council of Europe*) célkitűzései és nagyszabású projektjei között az önértékelő módszerek fejlesztése és népszerűsítése kiemelt figyelmet kap. Elfogadottá kívánják tenni európai szinten az Európai Nyelvi Portfóliót (*European Language Portfolio*), amely a nyelvtanulást folyamatában követi nyomon, és a hagyományostól eltérő módon értékeli a nyelvtudást (Kohonen és Westhoff, 1999; Little, 2005). A portfólió három része az útlevél, a dosszié és az életrajz. Ezek a dokumentumok a korábban is alkalmazott nyelvtudást mérő tesztekkel ellentétben nemcsak egy adott pillanat nyelvtudásáról adnak információt, hanem lehetőséget nyújtanak a nyelvtanulási folyamat során történő fejlődés nyomon követésére is.

Az introspektív mérőeszközök előnye, hogy használatuk egyszerű, integráltabb mérést tudnak végezni, mint a hagyományos tesztek, és viszonylag könnyen beépíthetők a tantermi munkába (Alderson és Banerjee, 2001). A különböző mérési módszerek a mérés céljától függően és a körülményeket figyelembe véve, egymást kiegészítve sokoldalú képet adhatnak a tanuló nyelvtudásáról. Ahogyan azt a társadalomtudományi kutatások módszertanából tudjuk, hasznos és megbízható értékítéletet úgy kaphatunk, ha több forrásból származó információt, adatot vetünk össze, triangulálunk.

E tanulmány az Európai Nyelvi Portfólió részét képező Nyelvi Útlevél lehetséges alkalmazásáról számol be. Először némileg elméletibb szempontból tanulmányozzuk az önértékelést. Az első részben röviden megvizsgáljuk, hogy az önértékelési skálák segítségével definiált olvasáskészség hogyan viszonyul a nyelvtanár értékítéletéhez, és milyen összefüggésben van egy olvasásértési teszten nyújtott nyelvtudással. Ezt követően a mindennapi tantermi munkában is hasznosítható kérdésekről esik majd szó, és az önértékelő skálák egy további gyakorlati alkalmazási lehetőségét tanulmányozzuk. Választ keresünk a Nyelvi Útlevél részét képező önértékelő skálák segítségével arra a kérdésre, hogy a diákok érzékelnek-e fejlődést nyelvtudásukban, összehasonlítva az év eleji és az év végi nyelvtudásuk szintjét.

Mindezek alapján a következő kérdésekre keresünk választ:

1. Milyen kapcsolatban áll egymással a nyelvtudásmérő teszt segítségével mért, a tanár által értékelt nyelvtudás, és a diákok önértékelése, amelyet az olvasáskészségre vonatkozóan vizsgálunk?

2. „Mérhető-e” a nyelvtudás fejlődése a nyelvtanulók érzései alapján a Nyelvi Útlevél segítségével?

## Szakirodalmi háttér

A kutatás ismertetése előtt a szakirodalmi háttér segítségével három területet vizsgálunk: az *önértékelés általános bemutatása* után áttekintünk néhány, az önértékelő skálák fejlesztése és alkalmazása során felmerülő kérdést. Különös figyelmet érdemelnek az önmagát értékelő nyelvtanuló *válaszadását befolyásoló tényezők*. Ezt követően pedig olyan tanulmányokat ismertetünk, amelyek a tanuló nyelvtudásáról *önértékeléssel és valamely más módszerrel, többnyire standard teljesítménymérő teszttel szerzett eredmények közötti kapcsolatot* vizsgálják.

Az önértékelő skálák legátfogóbb áttekintését adva és azok pozitív hatásainak tárgyalása során Oscarsson (1978, 1989) hangsúlyozza, hogy az önértékelés hatásai jóval túlmutatnak az értékítélet meghozatalán. Fontos az önértékelés motiváló és tudatosító hatása, elsősorban akkor, amikor folyamatosan történik. Ez egyébként a portfóliós értékelésnek is egyik alapvető sajátossága: nem a végeredményre vagyunk kíváncsiak, hanem a folyamatos fejlődés nyomon követése a cél. A szummatív értékelésről a hangsúly a formatív értékelésre helyeződik át. A nyelvtanuló saját tanulási folyamatának megfigyelőjeként önértékelés formájában kérdéseket tesz fel magának: mit tudok, amit tudok, milyen szinten tudom, mennyit haladtam és ehhez hasonlókat. Az önértékelés további pozitív hatása a nyelvtanulási célokkal való szembesülés, valamint az esetleges hiányosságok feltérképezése. Ezek nagymértékben elősegítik a nyelvtanulás célirányosságának kialakulását.

Az önértékelésre használt eszközök tárháza igen széles, ezek fejlesztése és használata során több probléma merült fel. Érdekes módon eltérő álláspontok születtek azzal kapcsolatban, hogy a diák saját nyelvtudására vonatkozóan pozitív vagy negatív kérdésre válaszol-e megbízhatóbban. Bachman és Palmer (1989) kutatásának eredménye szerint a válaszadók könnyebben meg tudták fogalmazni hiányosságaikat, tehát azt, hogy mit nem tudnak. A „tudok”, „can-do” típusú kérdések, amelyek nagyon gyakoriak az önértékelő mérőeszközöknél, kevésbé bizonyultak e szerzőpár kutatásai alapján hasznosnak. Ellenkező következtetésre jut Heilenman (1990) az önértékelő kérdések és állítások megfogalmazása során. A válaszadók az ő véleménye szerint kevésbé megbízhatóan válaszoltak a negatív megfogalmazású kérdésekre. A tanulmány kitér az ún. Hawthorne hatásra is, a megkérdezettek hajlamosak magasabbra értékelni nyelvtudásukat, a jobb nyelvtudással rendelkezők nagyobb mértékben, a kezdők és alapszintű nyelvtanulók kisebb mértékben. Ezzel ellenkező az álláspontja Blanche-nak és Merinonak (1989), akik az önértékeléssel kapcsolatos kutatásokat 1989-ig legátfogóbban áttekintő tanulmányukban arra következtetésre jutnak, hogy a jobb nyelvtudásúak inkább aláértékelik nyelvtudás szintjüket, míg az gyengébbek hajlamosak túlbecsülni nyelvtudásukat.

A válaszadás pontosságát befolyásoló faktorok között Heilenman (1990) részletesen tárgyal több olyan tényezőt, amely torzíthatja az önértékelés hitelességét. Korábbi kutatásokra hivatkozva említi a memória szerepét, amelyet az önértékelés során igen

csekély mértékben vesznek igénybe a válaszadók; általában a közelmúlt legfrissebb tapasztalataira támaszkodva hozzák meg értékítéleteiket. Ross (1998) is kiemeli a memória szerepét, „epizodikusnak” nevezi, amely szerinte kevésbé pontos eredményekhez vezet, mint a globálisabb tanári értékítélet. További tényezők, amely megkérdőjelezheti az önértékelés validitását az önbizalom hiánya és a nyelvtanulással kapcsolatos szorongás (Heilenman, 1990). Az önértékeléssel kapcsolatos fenntartások közé tartozik annak eldöntése is, hogy a diák képes-e egyáltalán saját nyelvtudásának szintjét megítélni (Alderson és Banerjee, 2001).

Az egyik legérdekesebb kutatási terület annak vizsgálata, hogy mennyire egyeznek meg azok az értékítéletek, amelyeket eltérő mérőeszközök segítségével a nyelvtanuló nyelvtudásszintjéről kapunk. A kutatások általában a következő három változót, illetve ezek kombinációinak kapcsolatát vizsgálják: a diák önértékelésének eredménye, a nyelvtanár nyelvtanulóra vonatkozó értékelése, valamint valamilyen készségre, vagy nyelvtudás elem mérésére irányuló teszt. A tanulmányok többségében az önértékelés ún. „robustus” (Ross, 1998) korrelációt mutat a kritérium változókkal kapcsolatosan. Az önértékelés és egy standard teljesítménymérő nyelvi teszt közötti korreláció mértéke 0,53 Le Blanc és Painchaud (1985) tanulmányában, 0,473 és 0,465 közötti korrelációról számol be Bachman és Palmer (1982) az önértékelés és egy szóbeli és írásbeli teszt eredménye közötti összefüggés vizsgálatában. A tanári és a diák önértékelését összevetve a teszteredményekkel, többváltozós regressziós számítást alkalmazva Ross (1998) arra következtetésre jut, hogy a tanári értékítélet közelebb áll a teszt által mért eredményekhez, mint a diák önmagáról adott véleménye.

## Módszerek

### **A vizsgálat első része**

*Résztvevők.* Korábbi kutatási eredményeket figyelembe véve, miszerint az olvasáskészség értékelése során kapott értékítéletek a legmegbízhatóbbak, leghomogénebbek és a többi készséggel összehasonlítva viszonylag magas korrelációt mutatnak az önértékeléssel (Ross, 1998), 50 középiskolás olvasáskészségét vizsgáltuk. A résztvevők kétnyelvű műszaki szakközépiskola diákjai, 2, 3, és 4 osztályos tanulók, a mintában 27 fiú és 23 lány szerepelt. A nyelvtanulásuk időtartama 3 és 7 év között változott. A minta meglehetősen heterogén, de ez a vizsgálatot nem befolyásolja, hiszen nem a csoportot vizsgáltuk, hanem egyénenként vetettük össze a három különböző mérőeszközzel gyűjtött adatot.

*Eszközök.* A kutatás első fázisában három különböző eszközzel gyűjtöttünk adatokat a válaszadók nyelvtudásszintjéről. Az objektív mérőeszköz egy 20 pontos olvasáskészséget mérő teszt volt. A csoportot tanító tanár értékelte a diákokat a Közös Európai Referenciakeret (KER) globális olvasásértékelést mérő skálája segítségével (Közös Európai Referenciakeret, 2002, p. 85), a diákok pedig saját nyelvtudásukat definiálták a Európai Nyelvi Portfólió Nyelvi Útlevelének táblázata segítségével.

*Adatok elemzése.* Az adatokat nem-paraméteres korreláció segítségével vetettük össze és megvizsgáltuk, hogy mely változók között jelentkezik szignifikáns korreláció, mely változók között tapasztalható nagyobb átfedés.

## A kutatás második része

A kutatás második fázisa a kisszámú minta miatt esettanulmány jellegű, elsősorban gyakorlati tanulsággal szolgál a mindennapi tantermi munkára vonatkozóan. Egy tanulócsoport értékelte nyelvtudásának szintjét tanulmányai kezdetén és végén a Nyelvi Útlevel segítségével. Ezekből az értékelésekből következtethetünk arra, hogy érzékeltek-e fejlődést nyelvtudásukban. Mivel az értékelő táblázat minden készségre vonatkozott, így teljes nyelvtudás-változás profil alakult ki a két kérdőív segítségével gyűjtött adatok alapján.

## Eredmények és konklúzió

### A kutatás első része

Meglepő, nem várt eredménnyel szolgált a kutatás első része. Összességében ugyan pozitív korrelációt kaptunk a vizsgált változók között, a korrelációs együttható az olvasáskészség-mérő teszt és a tanári értékelés között igen alacsony és nem szignifikáns. A táblázat adataiból az is érzékelhető, hogy a hasonló módszerekkel gyűjtött adatok nagyobb korrelációt eredményeznek, mint a pontszámokkal mért és a verbálisan értékelt nyelvtudás eredményének összevetése. Meg kell jegyeznünk, hogy az alternatív értékelési eszközök megbízhatóságát mérő módszerek még nem alakultak ki, így igazán nem tudjuk, hogy mennyire eltérő megbízhatóságú adatokat vetünk össze. Az eltérő megbízhatóságú teszteredmények összevetése a korreláció zsguorodásához vezethet.

1. táblázat. A korrelációs számítások eredményének részlete

			TESZT	TANÁR	DIÁK
Spearman's rho	TESZT	Correlation Coefficient	1,000	,211	,360*
		Sig. (2-tailed)	,	,145	,010
		N	50	49	50
	TANÁR	Correlation Coefficient	,211	1,000	,541**
		Sig. (2-tailed)	,145	,	,000
		N	49	49	49
	DIÁK	Correlation Coefficient	,360*	,541**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,010	,000	,
		N	50	49	50

\* Correlation is significant at the ,05 level (2-tailed)

\*\* Correlation is significant at the ,01 level (2-tailed)

Az olvasáskészség-mérő teszt alacsony korrelációja a másik két változóval azzal magyarázható, hogy a teszt nem a célpopulációnak megfelelő mérőeszköz volt. Ezt modern tesztelméleti módszerekkel végzett adatelemzés is alátámasztotta, a személyekre vonatkozó megbízhatósága 0,5 volt, míg a teszt-ítemekre vonatkozó 0,9. A teszt középfokú szaknyelvi vizsgára fejlesztett teszt volt, 67 %-os átlagos hasznossági értékkel. Az az előzetes feltételezés, hogy a kétnyelvű középiskola diákja számára egy középfokú szaknyelvi teszt megoldása nem jelent nehézséget, nem nyert megerősítést. Ez az eredmény fontos tanulsággal szolgál azok számára, akik megkérdőjelezik a szaknyelv és általános nyelvhasználat közötti különbségeket.

A diákok önértékelése és a teszt eredménye között ugyan szignifikáns a korreláció (0,36), de ez az együttható csak kismértékű korrelációra utal. Ez szintén tulajdonítható annak, hogy a diákok nem a nyelvtudás profiljuknak megfelelő tesztet írtak. A tanár

diákokra vonatkozó értékelése és a diákok önértékelése jóval magasabb korrelációs értéket mutat (0,541), a legnagyobbat a vizsgált korrelációk közül. Ehhez a magasabb korrelációs értékhez az is hozzájárulhatott, hogy az adatokat hasonló típusú mérőeszközzel gyűjtöttük. Az eredmények megerősítették azokat a korábbi eredményeket, melyek szerint az olvasáskészség vizsgálata során az önértékelés robusztus korrelációt mutat a kritérium változókkal (Blanche és Merino, 1989; Ross, 1998). Összességében az adatok azt mutatják, hogy nagyobb átfedés és hasonlóság tapasztalható az azonos típusú mérőeszközzel gyűjtött adatok esetében, az önértékelés és a tanári értékelés konkurens validitása magasabb, mint a többi változó közötti kapcsolat. A számítások egyetlen készséget vizsgáltak, ezért az eredmények feltáró jellegűek, általánosításra nem alkalmasak, ugyanakkor érdekes információval szolgálnak a vizsgált változók közötti kapcsolatáról.

### **A kutatás második része**

A kutatás második részében az Nyelvi Útlevél önértékelő skáláit használták főiskolás diákok idegen nyelvi tanulmányaik kezdetén és végén azzal a céllal, hogy nyelvtudásuk fejlődését nyomon kövessék. A két kérdőív kitöltése között egy főiskolai félév telt el. Ez az idő elég ahhoz, hogy a diákok ne emlékezzenek arra, hogy a félév elején milyenek ítélték nyelvtudásukat. Ugyanakkor jelentősnek tekinthető (egy KER szintnyi, pl. B1-ről B2-re) fejlődésre nagyon sok tényező kedvező alakulása esetében lehet csak számítani (magas óraszám, megfelelő tanári input, diák motivációja, megfelelő mennyiségű önálló munka stb.)

A kutatás második részének eredménye pozitív visszajelzést adott a tanítás érzékelt eredményességéről, mivel minden vizsgált esetben legalább egy készségnél fejlődést érzékelt a válaszadó. A következő lapon található táblázatban bemutatjuk az adatok egy részét. A Nyelvi Útlevél szerint meghatározott készségeként jelezzük a félév elején érzékelt szintet (E) és az év végén érzékelt szintet (V). A táblázatban a hivatalos magyar fordításban szereplő kifejezéseket használjuk.

Az eredmények képet adnak arról, hogy a diákok hogyan ítélték meg nyelvtudásuk szintjének változását egy félévnyi munka eredményeként. A táblázat adatai szerint minden diák érzékelt fejlődést legalább egy készség esetében, de előfordul olyan nyelvtanuló is, aki több készségnél is beszámol fejlődésről. Ez arra utal, hogy a diák hasznosnak érezte az eltelt félévet, sikeresnek érzekelte a nyelvtanulását. A tanár számára is pozitív a visszajelzés, hiszen meggyőződhet róla, hogy munkája eredményes volt. Az idézett példából nem körvonalazódik olyan készség, amelyet a tanítás során a tanár elhanyagolt volna, hiszen nincsen olyan készség, amelynél egyöntetűen nem érzékeltető fejlődés.

Abban az esetben, ha a nyelvtanulók rendszeresen értékelik saját nyelvtudásukat és szembesülnek fejlődésük mértékével, egyrészt emelkedhet motiváltságuk szintje, másrészt pedig fejlődhet a reális önképük kialakításához szükséges képességük. A tanár számára is fontos információt nyújt a diákok önértékelése: szembesülünk azzal, hogy hasznosnak tartották-e a diákok a tanári munkánkat, érzékelték-e előrelépést nyelvtudásuk fejlődésében. Amennyiben valamilyen mintát vélünk felfedezni az adatokban, nevezetesen hogy bizonyos készség esetében egyetlen diák sem érzékelt fejlődést, úgy feltehetőleg át kell tekintenünk az adott készségre szánt idő mennyiségét, az alkalmazott anyagokat és módszereket.

2. táblázat. Érzékelt nyelvtudás fejlődés egy félév alatt

KER szint	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Tanuló 1</b>						
Hallás				E →	V	
Olvasás*					E →	V
Beszéd**				E →	V	
Folyamatos***					EV	
Írás					E →	V
<b>Tanuló 2</b>						
Hallás						EV
Olvasás					E →	V
Beszéd				E →	V	
Folyamatos					E →	V
Írás					E →	V
<b>Tanuló 3</b>						
Hallás				E →	V	
Olvasás				E →	V	
Beszéd				E →	V	
Folyamatos				E →	V	
Írás					EV	
<b>Tanuló 4</b>						
Hallás					EV	
Olvasás					E →	V
Beszéd				E →	V	
Folyamatos				EV	E	
Írás					E →	V
<b>Tanuló 5</b>						
Hallás				EV		
Olvasás				EV		
Beszéd				EV		
Folyamatos				E →	V	
Írás				EV		
<b>Tanuló 6</b>						
Hallás				EV		
Olvasás				E →	V	
Beszéd				EV		
Folyamatos			E →	V		
Írás					EV	

\* hallás utáni értés

\*\* beszéd - társalgás

\*\*\* folyamatos beszéd

Ahhoz már hozzászoktunk, hogy mi, tanárok értékeljük a diákokat, és lassan ahhoz is hozzászokunk, hogy a diákok értékelik a tanárokat. Úgy tűnik, eljött az idő, hogy a diákok is értékeljék saját magukat. Diákjaink önértékelésének eredménye jelentősen hozzájárulhat ahhoz, hogy mi, tanárok is értékeljük saját magunkat. Bármelyik formában is történik az értékelés, a kedvező visszahatás nem maradhat el, hasznára válhat a nyelvtanuló és a nyelvtanár számára egyaránt.

## IRODALOM

- Alderson, J. Ch. és Banerjee, J. (2001). Language testing and assessment. Part 1. *Language Teaching*, 34, pp. 213–236.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. S. (1981). The construct validity of the FSI oral interview. *Language Learning*, 31, pp. 67–86.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. S. (1989). The construct validation of self ratings of communicative language ability. *Language Testing*, 6(1), pp. 14–29.
- Blanche, P. és Merino, B. (1989). Self-assessment of foreign language skills: implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39, pp. 313–40.
- Blanche, P. (1990). Using standardised achievement and oral proficiency tests for self-assessment purposes: the DLIFLC study. *Language Testing*, 7(2), pp. 202–29.
- Davidson, F. és Henning, G. (1980). A self-rating scale of English difficulty: Rasch scalar analysis. *Language Testing*, 2, pp. 164–179.
- Gipps, C. V., (1998). *Beyond testing*. Bristol: The Falmer Press.
- Heilenman, K. L., (1990). Self-assessment of second language ability: the role of response effects. *Language Testing*, 7(2), pp. 174–201.
- Kohonen, V. és Westhoff, G. (1999). *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Közös Európai Referenciakeret. (2002). Piliscsaba: Pedagógustovábbképzési és Módszertani és Információs Központ Kht.
- LeBlanc, R. és Painchaud, G. (1985). Self-assessment as a second language placement instrument. *TESOL Quarterly*, 19, pp. 637–87.
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), pp. 321–336.
- Oscarsson, M. (1997). Self assessment in foreign and second language proficiency. In C. Clapham és D. Corson (szerk.), *Language Testing and Assessment*. Vol. 7, pp. 175–87. Dodrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Oscarsson, M. (1978). *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Oscarsson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: rationale and applications. *Language Testing*, 6(1), pp. 1–13.
- Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: a meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1), pp. 1–20.

\*\*\*

Az Európai Nyelvi Portfoliót számos nyelvre lefordították, közöttük magyarra is. Bővebb információ a különböző változatokról a [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-operation/education/Languages/Language\\_Policy/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/) weboldalon található.

Az angol nyelvű Idegen Nyelvi Útlevéllal letölthető a [http://culture2.coe.int/portfolio//documents/Pass\\_2spr.pdf](http://culture2.coe.int/portfolio//documents/Pass_2spr.pdf) címről.

## KÖNYVSZEMLE

Ádám György

### **A rejtőzködő elme**

Budapest: Vince Kiadó, 2004. 160 p.

A nyelv tanulmányozásának újabb és újabb perspektívái jelennek meg időről időre, hiszen nyelvi tevékenységünknek számos megfejtetlen aspektusa van. A nyelv legalább annyira nem mutatkozik meg előttünk a maga teljes valójában, mint amennyire rejtőzködik a nyelv funkcionálását lehetővé tevő elme.

Minden egyes tudományterület nyelvértelmezése voltaképpen olyan, mint egy egzotikus gyümölcsről lehántott héj: igazolhatjuk a nyelv rendszerjellegét, vizsgálhatjuk nyelv és társadalom viszonyát, vagy akár összevethetünk két, esetleg több nyelvet egymással. Feltérképezhetjük a nyelvhasználó nyelvhez való viszonyát, s rámutathatunk az állati és az emberi kommunikáció különbségeire stb.

Az utóbbi évtizedekben, amelyeket az „agykutatás évtizedeinek” is tartanak, elsősorban az agyi aktivitást mérő modern képalakító eljárásoknak köszönhetően (mint „funkcionális mágneses rezonancia”-vizsgálat, „pozitron emissziós tomográfia” stb.) számos lehetőség nyílt és nyílik olyan vizsgálatok elvégzésére, amelyek lépésekkel ugyan, de közelebb visznek bennünket a fekete doboz működésének megértéséhez. Ádám György orvos, fiziológus, neuro-biológus nem véletlenül adta az *Egy fiziológus széljegyzetei* alcímet könyvének, ezzel is egyértelműen kijelölve az általa követett utat, amely a természettudós racionalizmusával közvetíti a legmodernebb ismereteket az olvasónak.

Mit szűrhetünk le – nyelvészek és nyelvvel foglalkozók – ezekből az ismeretekből? Az első és talán a legfontosabb: a tudatos és a tudattalan szféra összjátéka a mentális műveletek – többek között a nyelvi tevékeny-

ség – során is. A szerzőnek meggyőződése, hogy a zsigeri információk legnagyobb hányada nem válik tudatos élménnyé, ugyanakkor a tudattalanban szüntelenül jelen van. Amíg azonban nincs rá szükség, addig tárolódik (inaktívan de szükség esetén elérhetően), ezáltal tehermentesítve a tudati szférát. – Egy adott idegen nyelv beszélőjeként bizonyára mindannyian szembesültünk már olyan szituációval, amikor – a „célországban” – kimondtunk valami olyasmit az adott idegen nyelven, amiről nem is tudtuk, hogy tudjuk. „Jött magától” – nyugtázzuk ilyenkor magunkban, s a jelenséget az idegen nyelvi környezet inspiráló közegének tulajdonítjuk.

Tudatos és tudat nélküli szférák egymáshoz viszonyulását a szerző a „szelektált jel – háttérzaj” kölcsönös függőségi viszonnal jellemzi. A kettő folytonosan kooperál, egyidejű és egymásra utalt. A megismerési folyamatokat illetően ez a fajta reláció teszi lehetővé bizonyos viselkedés-mintázatok (verbális, kinetikus stb.) automatizálódását, teret hagyva újabb viselkedés-mintázatok tudatos elsajátításának.

Az önfelismerésnek, az öntudatra ébredésnek elengedhetetlen feltétele a beszéd. A nyelvi tevékenységünket kiszolgáló komplex rendszer genetikai örökségünk része. A beszéd „bio-programja” az első és a második életév között indul, miután (a) kifejlődnek az agyvelői mezők; (b) megjelenik a légzés tudatos és tudattalan kontrollja; (c) megváltozik a gégefő pozíciója és (d) a rezonátor üregek mérete, valamint (e) kontroll alá kerülnek a hangképzés izmai. Mindezt keresztezzi egyfajta belső motiváció, ami a külvilág fel-táráására irányul.

Az ember tudatos eszmélése és cselekedetei a beszédfunkciókkal állnak szoros kapcsolatban – vallja a szerző. Munkájában a „verbalizáció” szó új értelmet nyer, s egy olyan folyamat jelölésére szolgál, amelynek



révén a tudat nélküli sejtés átkerül a tudatos-ságba. Kissé átfogalmazva a gondolatot: „verbalizálom, tehát tudomásul veszem”.

A tudatnak ugyanakkor szerves része a tudattalan, az a szféra, amelyet kezdettől fogva titokzatosság övez. Parázs viták bontakoztak ki a kanti „a priori” körül, de nem kisebb bizalmatlansággal fogadták eleinte Chomsky elgondolását az agynak az általános emberi nyelvre vonatkozó genetikai kódoltságát illetően.

A tudat számára kizárólag a tanult dolgok a hozzáférhető, a velünk születettek nem. Utóbbi típusúval pedig jócskán rendelkezünk. Nincs kisgyerek, akinek egy bizonyos életkorban ne a piros vagy a kék lenne a kedvenc színe, s mindannyian szépnek látunk, mondjuk az aranymetszés arányait követő tárgyat, alakzatot. Formaészlelésünknek is vannak egyetemes vonásai: a három legjellegzetesebben elkülönülő forma a kör, a négyzet és a háromszög. E jelenségekkel kapcsolatban megismerhetjük a kísérleti pszichológus Gustav Fechner nevét, aki elsőként igazolta a jelenségek velünk született tetszési indexét.

Mára világos és vitathatatlan, hogy a cselemő magzati korából hoz magával egy velészületett készletet, ami életének kezdetén mintegy irányadó: így (a) felismer szín- és alak-prototípusokat; (b) előnyben részesíti az emberi arcot más arcokkal szemben; hasonlóképpen (c) az anyai hangot más hangokkal szemben; (d) proto-kommunikációs jeladási képességgel rendelkezik, és (e) univerzális nyelvtant birtokol. Ez utóbbi a mondat szerkesztés általános logikai szabályait és a matematikai absztrakciós képességeket fedi le, amelynek köszönhetően egy gyermeknek sem kell tudatosítania magában, hogy (a) minden mondat alany–állítmány alapúra szerkesztendő, vagy (b) egy adott ige mellett ennyi és ennyi argumentumhely vár betöltésre stb.

Egy orvos, fiziológus, neuro-biológus elmélkedése tudatról és tudattalanról. Arról a folyamatosan hullámozó érzet-komplexumról, amely érzéseink, gondolataink, beszé-

dünk és egyéb cselekedeteink mögött rejtőzik, hol jobban, hol kevésbé felfedve magát. Arról az egységet alkotó kettősségről, ami – történeti vetületben – olyan gondolkodókat fogott meg, mint Spinoza, Descartes, Kant, Wundt, Bergson, Freud, hogy csupán néhány nevet említek. A pszichikum: az éntudat, testtudat, személyiségtudat és a biológiai háttér összefüggéseiről olvashatunk a könyvben, a lélek betegségeiről, annak neurális hátteréről és sikeres, avagy sikertelen gyógyításáról. S mivel a beszéd a személyiség nélkülözhetetlen alkotóeleme, a megismerő pszichikum eszköze, „fogódzó a tudás meghódításában” (ahogy Polányi Mihályt idézi a szerző), így a nyelv, az általános emberi nyelv is belopja magát a könyv lapjaiba.

*Jakab Edit*

Navracsics Judit és Tóth Szergej (szerk.)

## **Nyelvészet és interdiszciplinaritás I–II.**

*Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt*

*60. születésnapjára*

Szeged–Veszprém, 2004. 632 p.

A cím és a 75 cikket magában foglaló két-kötetes kiadvány lehetőséget ad arra, hogy képet alkothassunk az alkalmazott nyelvészeti szakma jelenlegi állapotáról Magyarországon. Nem áltatjuk magunkat, sem az olvasót azzal, hogy ez a kép teljes, még kevésbé pedig azzal, hogy objektív lesz.

A szerkesztőket dicséri, hogy a nehézségek ellenére képesek voltak rendet találni, illetőleg teremteni a különböző tudományterületeket képviselő írásokból álló anyagban. Az általuk megállapított 20 témakör (I. kötet: etnolingvisztika, fordítástudomány, generatív nyelvészet, leíró nyelvészet, lexikológiai/lexikográfia, nyelvfilozófia, nyelvpedagógia, nyelvpolitika, nyelvtörténet, országismeret; II. kötet: pragmatika, pszicholingvisztika, stilsztika, szaknyelvkutatás, számítógépes nyelvészet, szemiotika, szo-

ciolingvisztika, szövegnyelvészet, tudomány-politika) – az *országismeret* kivételével – mind része a „klasszikus” vagy alkalmazott nyelvészet nomenklatúrájának, s ebben a minőségében jól használható útmutatóként szolgál az olvasónak.

Minden egyes írásra nem reflektálhatunk, ami nem jelenti azt, hogy az említetlenül hagyott írások ne volnának értékesek, csupán annyit jelez, hogy a horizontnak azokat a pontjait foglalják el, amelyek látószögünkön kívül esnek, s ezért róluk érdemlegeset nem tudunk mondani.

Az „Etnolingvisztika” címszava alatt szereplő írások közül 3 cikket tartunk fontosnak megemlíteni. Bańczerowski Janusz *Néhány megjegyzés a világ nyelvi képei közötti eltérésekről* (I. 9–12) és Simigné Fenyő Sarolta *A színnevekkel kapcsolatos antropológiai és nyelvészeti kutatások* (I. 32–36) a nyelvészeti alap kutatások legmodernebb paradigmájához, a kognitív nyelvészethez kapcsolódnak, s közölnek érdemleges információt a címben jelzett témákról. E két cikk mondanivalóját úgy lehetne egyetlen mondatban összegezni, hogy az egyes nyelvek, noha ugyanazt a világot „nézik”, nem ugyanazt „látják” belőle. Hidasi Judit írása, *A kultúrák közti kompetencia kialakulásának folyamatáról* (I. 13–24) nagyvonalúan vázolja föl azokat a kereteket, amelyekben *kultúrák közti kompetenciáról*, a nyelvészet vágyának e kívánatos, de sokszor elérhetetlen tárgyról gondolkozni lehet és érdemes.

A „Fordítástudomány” címszó kifejezetten alkalmazott nyelvészeti diszciplínára utal. Az itt szereplő 5 írás mellé sorolható még a II. kötet „Szociolingvisztika” fejezetében szerepeltetett Lanstyák István tanulmány is, *Utazás a fordítás körül (Két nyelvűség és nyelvköziség, független és függő szövegalkotás)* (II. 535–543), különös tekintettel a szerző fordításról vallott „eretnek” nézeteire, amelyek újítólag hathatnak a fordítástudomány egyébként sem régi diszciplínájára. Két tanulmányt is olvashatunk e címszó alatt Cs. Jónás Erzsébettől. A *Pszi- cholingvisztika és fordítás* című írás a mű-

fordítás, szövegértés és szövegértelmezés kérdéseit vizsgálja pszicholingvisztikai nézőpontból. Örkeny István egyik egypercesének orosz fordítását, valamint egy Viktor Jerofejev-írás eredeti és magyarra fordított változatát elemezve a szerző azt hangsúlyozza, hogy a befogadó kultúrában az egyes jelöltekről kialakított képek, sztereotípiák, kulturális asszociációk milyen mértékben befolyásolják a fordítók által választott nyelvi megoldásokat és a fordítással keletkezett mű szemiotikai rétegeit. Cs. Jónás Erzsébet másik tanulmányában Ratkó József Viszockij-fordításait vizsgálva kifejti, hogy a két költő hasonló lelki alkata, attitűdje és közös sorshelyzete olyan párhuzamokat teremt, amelyek nemcsak a műfordítás hitelességét növelik, hanem a műfordító Ratkó József eredeti verseire is hatással lehetnek. Kenessey Andrea angol nyelvű tanulmánya (*Do the interpretation support the poet's opinion about the translation of her poems?*) a versfordítás kérdéseiről értekezik az egyenértékűség szempontjából. A szerző, felhasználva bölcsészhallgatók értelmezéseit, az eredeti vers költőjének és a műfordítónak a véleményét is, kimutatja, hogy milyen jelentésbeli és pragmatikai eltolódások jönnek létre a célnyelvi szövegben. Klaudy Kinga tanulmányában (*Az implicitációról*) arról olvashatunk, hogy a fordítási műveletek szintjén az implicitáció logikailag az explicitáció ellentéte, és azt váránk, hogy ezek szimmetrikus módon érvényesülnek, azaz ha az egyik irányba (pl. az angol–magyar) irányú fordításban explicitáció történik, akkor az ezzel ellentétes irányú fordításban implicitáció érvényesüljön. Klaudy Kinga érdeme, hogy kimutatja: az explicitáció és az implicitáció között aszimmetrikus viszonyt tetelezhetünk, és ez valószínűleg univerzális fordítási jelenség. A fordítástudományi fejezetet Ortutay Katalin tanulmánya zárja (*Média fordítás – a modern kor kihívása*). A szerző miután megkísérli az elektronikus sajtóban érvényesülő sokféle nyelvi közvetítés módszereit tipologizálni, a szinkronizálás és a feliratozás kérdésével foglalkozik részlete-

sebben. A két fajta közvetítési mód komplex jellegét fejtegetve, Ortutay Katalin a feliratozás és a nyelvtanulás összefüggéseit is érinti.

A klasszikus nyelvészeti alap kutatás közelmúltjának szelleme köszönt ránk a „Generatív nyelvészet” fejezet cikkeiből. Alberti Gábor – Medve Anna írása, *Ellipsis in Hungarian Coordinated Sentence Structures* (I. 81–100) aprólékosan kidolgozott apparátussal tárgyalja az ellipsis bizonyos eseteit, amelyek leginkább a stilisztikából ismert alakzattal, a párhuzamosság egyik alfajával, a közölés („Toldi is álmában csehn győzedelmet / És nyert a királytól várkeért kegyelmet”) különféle változataival mutatnak rokonságot. Ahogy a probléma maga, az ellipsis az olvasótól nagy figyelmet, a megoldására tett kísérlet a szerzőktől éppen ezért több (ön)fegyelmet érdemel. A tapasztalat ugyanis azt mutatja, hogy minél kisebb a technikai apparátus, annál nagyobb megértést remélhetünk. Bánréti Zoltán cikke, *A nyelvtani rendszer gazdaságossága és a nyelvi feladatmegoldó stratégia gazdaságossága* (I. 101–113) a címben jelzett tulajdonságokat afáziás betegek mesterségesen előhívott megnyilatkozásain keresztül vizsgálja. A tesztek megszerkesztése lényegében szintén a párhuzamosság elvére van alapozva, amennyiben a célmondat és a – páciens által – megismételt mondat közötti részleges párhuzamosságtól a teljes párhuzamosságig terjedő skálán lehet lemérni a nyelvtan és a nyelvi feldolgozó-produkciós rendszer gazdaságosságának a mértékét. Ebben a keretben szemlélve a topikalizáció nem más, mint a páciens törekvése arra, hogy a lehető legkevesebb energia ráfordításával, azaz a leggazdaságosabban csatlakozzon a beszédbeli partner nyelvi megnyilatkozásához, azaz a célmondathoz. Még az afáziás beszélők megnyilatkozásai is megerősítik azt a magyar nyelvre igazolt tételt, hogy benne „elvileg bármely szó szerkezet kimozgatható az ige mögül, a VP-beli pozíciójából, és ezek az előre helyezett szerkezetek preverbális pozícióba kerülnek, így a topik tartományba is. Bizonyítékok vannak arra, mely szerint a

magyarban az alanyknak nincsen egy, meghatározott szintaktikai pozíciója a mondatban (É. Kiss 2002). A nominatívuszi jeggyel rendelkező alany pozíciója helyett a magyarban egy rekurzív módon újraírható, megismételhető topik pozícióval, illetve pozíciókkal kell számolnunk. A magyar mondat szabályai a mondat topikjainak pozícióira vonatkoznak. Ez azzal a következménnyel jár, hogy a magyar topikja a legkülönbözőbb tematikus szerepeket hordozhatja, nem csak ágens vagy experies lehet a topik, hanem eszköz, hely, cél, téma, páciens és mások. A mondat topikja által hordozott tematikus szerep változatossága egyáltalán nem érinti a mondat grammatikalitását” (i. m. 108). E néhány sor a magyar mondat egy lényeges sajátosságának igen találó és tömör jellemzése. – A „Generatív nyelvészet” címszava alá sorolták a szerkesztők Szentgyörgyi Szilárd cikkét, *A /v/ és a magyar zöngésségi hasonulás újabb optimalitáselméleti elemzése* (I. 114–128) című írását. Úgy látszik, a /v/ nem szűnik meg vonzani a nyelvészek érdeklődését, aminek e hang kétarcúsága lehet az oka, hogy ti. diszkrepancia áll fenn e hang fonetikai természetű és fonológiai funkciója között – más nyelvek mellett – a magyarban is. Szentgyörgyi Szilárd új megközelítésben – az optimalitáselmélet segítségével – próbálja megmagyarázni a /v/ rejtélyét – szerintünk nem sikertelenül.

A nyelvészeti alap kutatáshoz tartoznak a „Leíró nyelvészet” és a „Lexikológia/Lexikográfia” fejezetcím alá sorolt írások is. Az előbbi fejezetben szereplő Goldman Leonóra rövid, de velős írása, *Magyar hangutánzó igék képzőrendszerének etnometodológiai jelentősége* (I. 135–137) mond érdemes dolgokat a címben foglaltakról, és jelzi a kérdés kognitív hátterét. Nem érdektelen az utóbbi fejezetcím alatt Howard Jackson cikke, *Hungarian Loanwords in the O[xford] E[nglish] D[ictionary]* (I. 152–160) sem, elsősorban azonban nem nyelvészeti, hanem kultúrtörténeti, és pedig mindenekelőtt etnocentrikus szempontból, hogy ti. mi, magya-

rok milyen nyomot hagytunk az angol nyelv világában. A 63 címszóból a legnagyobb számú tételcsoportot (28) a – személyekhez, földrajzi nevekhez kapcsolódó – ásvány-, kőr- és találmány-elnevezések alkotják, amelyek legtöbbször magyar eredetűek az angolok persze nem is tudnak; bennünk azonban táplálhatja azt a hitet, hogy minket, magyarokat „tudósaink, feltalálónk és felfedezőink” jóvoltából ismer a világ, ha ismer. De még mi, magyarok sem gondolnánk, hogy pl. a *pilsenite* ásványnév nem a csehországi német Pilsen helynévből, hanem a magyarországi német helynévből, Deutsch-Pilsenből (magyar neve Nagybörzsöny) származik.

A „Nyelvpedagógia” és „Nyelvpolitika” fejezetcímek alkalmazott nyelvészeti témákat sejtetnek. És valóban az itt szereplő 16 cikk közül 11 (Bakonyi Istváné, Bárdos Jenőné, B. Fejes Kataliné, Budai Lászlóé, Galgóczi Lászlóné, Gömör Kornéliáé, Tóth Marianné, Vajnai Jánosé, Szilágyi Anikóé, Szóka Bernadetté) kifejezetten alkalmazott nyelvészeti természetű írás. Számunkra mégis az alkalmazott nyelvészethez csak lazán kapcsolódó írások, Gombos József *A finnugor nyelvrokonság tényére alapozó szimbolikus történelmi párhuzamok (avagy a csillagválasztás romantikája és az ökröszekér valósága)* (I. 257–260), Szilágyi Anikó *Die Ungarndeutschen als Sprachinselmengemeinschaft* (I. 274–283), Szóka Bernadett *Kétnyelvűség a svájci Ticino kantonban* (I. 284–287), különösképpen pedig – rejtett magyar vonatkozásai miatt – Pintér Márta *Nemzet, kultúra és nyelv a 19. század végi Írországban* című írásai jelentettek valódi újdonságot.

A „Nyelvtörténet” fejezetben kapott helyet Galgóczi László *A nyelvi agresszió diakron formái: Szidalmak* című dolgozata (I. 296–301). Egyéb adatok között nagy megnyugvással olvastuk az 1585-ből származó feljegyzést, hogy „*Curua feleseg*wnek zidta Istuan Mihalt, Mihalis valtigh zidta Istuant, de Istuan Jobban zidta...” az örökké pótolhatatlan hiány ellenére is, hogy ti. már nem

tudhatjuk soha meg, *hogyan* szidta voltaképpen „Mihalis... Istuant”. Megnyugodtunk, mert az eltelt négy évszázad pusztításai, török-, tatár-, német-, oroszdlás sem volt elég arra, hogy a magyar nyelv szidalomtárának – nemzeti kincsünknek – diakron formáiban nagyobb kárt tegyen, amint azt a változatlanul élő szinkron kifejezés, *curua feleseg* mutatja, még ha az inkriminált frázis ebben a formájában valószínűleg nem nyeri is el az Akadémia Helyesírási Bizottságának jóváhagyását.

A „Pszicholingvisztika” fejezet írásai között van egy kifejezetten alkalmazott nyelvészeti témájú csoport, amelynek közös nevezője a gyermeknyelv-kutatás – lehetne. Gósy Mária írása, *Az intonáció jelentésmegkülönböztető funkciója gyermekek észlelésében* (II. 365–372) világos kérdésfeltevésével és reá adott nem kevésbé világos válaszai-val mutat rá az intonáció különösen nagy fontosságára a nyelvvelsajátítás kezdeti fázisaiban. A fejezet 12 írása közül 7 kifejezetten vagy közvetve gyermeknyelvi vizsgálatokról szól. Kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatások eredményeit mutatják be Mikes Melánia *Kétnyelvű, német–magyar beszélgetések egy magyar ajkú kisfiúval* (II. 411–418), Simon Orsolya *Anyanyelvi és idegen nyelvi percepciók működésének összefüggései az általános iskolában* (II. 437–449), Jozef Štefánik *Language Competence of Young Bilinguals* (II. 450–455), Vančóné Kremmer Ildikó *Adalékok a tárgyeset elsajátításához a magyar és a szlovák nyelvben* (II. 456–462) című cikkeikben.

A „Stilisztika”, „Szaknyelv-kutatás”, „Számítógépes nyelvészet”, „Szemiotika”, „Sociolingvisztika”, „Szövegnyelvészet”, „Teolingvisztika”, „Tudománypolitika” fejezetcímek alatt szereplő cikkek közül nagy érdeklődéssel olvastuk Horváth Brigitta írását, *A jelnyelv-kutatás módszertanát* (II. 504–511), annál is inkább, mert voltaképpen ez is a kötetek kétnyelvűség-profilját erősíti. Békési Imre cikke, *Clustering* (II. 557–562), a jeles szerző régóta folytatott szövegnyelvészeti munkásságának egyfajta összefogla-

lása – a nemzetközi nyelvésztársadalom számára. Nagy L. János, Weöres Sándor költészetének ismert kutatója a költő *Valse triste* című versének prozódiai elemzését adja (II. 568–571). Szépe György – Szűcs Tibor *A pécsi magyar mint idegen nyelv / hungarológia program alkalmazott nyelvészeti keretei* című írása (II. 593–599) annak a fáradhatatlan igyekezetnek a legújabb bizonyítéka, amellyel a senior szerző, Szépe György egész életében buzgólkodott annak érdekében, hogy a magyar nyelvészet, s benne az alkalmazott nyelvészet oktatása megfelelő intézményi kereteket kapjon. Szépe György volt a PTE Nyelvtudományi Tanszékének az alapítója, a magyar nyelvészet e kötetekben is megnyilvánuló „pécsi iskolájának” mestere és mentora, és ebbéli törekvésének legújabb eredménye a jelen írásban ismertett a PTE és a BBI által vezetett közös hungarológiai program is.

Hasznos információkkal szolgál a II. kötetet záró három írás: a jubiláns szakmai életútja (szerkesztette Navracsics Judit) (II. 600–601), továbbá válogatott publikációi (szerkesztette Seres Judit közreműködésével Navracsics Judit) (II. 602–608), valamint a kötetek szerzőit ismertető „Nyelvészportrék 2004” (szerkesztette Tóth Szergej) (II. 609–621), végül az őket követő névmutató (II. 622–628) és tárgymutató (II. 629–632).

A jól körülhatárolható alap kutatás mellett mi az, ami segítségére lehet az alkalmazott nyelvésznek, hogy kutatásai közölhető, mások által hasznosítható, azaz megbízható eredményeket hozzanak? Erre a kérdésre ad választ a két kötet bennünket legjobban megragadó írása, Albert Sándor *„Mindig el tudja dönteni...”* (I. 187–193), amelynek a szerkesztők – egyedüli írásként és találóan – a „Nyelvfilozófia” címszó alatt találtak helyet az I. kötetben. Albert Sándor arra figyelmeztet, hogy nyelvészként se dőljünk be a közhelyes gondolkozásnak, kutatóként is őrizzük meg szkepszisünket mindennel és mindenkivel, még magunkkal szemben is, hogy ne feledkezzünk meg a mértékről. Mérték-tudat és önkorlátozás nélkül ugyanis nincs

tudományos megismerés, ezek birtokában viszont még az alkalmazott nyelvészet süpedékes talaján is biztosan megállhatjuk helyünket.

*Benő Attila – Simoncsics Péter*

Adamikné Jászó Anna  
**33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére**  
 Holnap Kiadó, 2004.

A szövegértő olvasás problémája az OECD által kezdeményezett PISA 2000 vizsgálat óta, a magyar 15 évesek lehangoló teljesítményének elemzése nyomán erősen foglalkoztatja a szakmai közvéleményt. A „PISA-sokk” nyomán mára már több kiváló oktatási segédanyag jelent meg a különböző korosztályú tanulók számára szövegértési képességeik megalapozásához és fejlesztéséhez, a korábbiakhoz képest hangsúlyosabban középpontba állítva az önálló tanuláshoz és ismeretszerzéshez szüksége tudás megalapozását, valamint az olvasóvá nevelés célkitűzését.

A. Jászó Anna kötetének összeállítását egyidejűleg több célkitűzés is motiválta. 1) Úgy kísérli meg fejleszteni a szövegértő olvasást, hogy ügyel a fokozatosságra, vagyis arra, hogy az olvasás különböző szintjei: a szó szerinti, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasás fejlesztése egyaránt, arányosan, az elemzett szöveg jellegét szem előtt tartva szerepeljen az összeállításban. 2) A 33 téma köré csoportosított, nagyjából szép-irodalmi, de egyéb műfajoknak is helyet adó válogatással megkísérli elmélyíteni a középiskolai irodalmi anyagot: vagy a tananyagként szereplő szerzők műveinek a kiegészítésével, vagy azok valamely esszéírással bemutatott elemzésével, vagy egyéb szerzők, esszéírók alkotásainak a feldolgoztatásával. 3) S végül, de nem utolsósorban, nem titkolt szándéka a szerzőnek az olvasás megszerettetése, az alkotó és az olvasó lelkiületének közelítése a Tóth Árpád-i „lélektől lélekig” szóló üzenetközvetítés jegyében.

A középiskolás korosztály számára készült kötetet, amely az alcím szerint a szövegértő olvasás fejlesztésén túl az esszéírás tanítását is célul tűzte ki, a szerző által vezetett tanfolyam résztvevői, vagyis olyan tanárok lektorálták, akik e problémakörrel nap mint nap szembesülnek az iskolában. A továbbképzésen elhangzott javaslatok, észrevételeik beépültek a könyv szövegébe. A lektorok tehát a legadekvátabb szakemberek voltak.

A 33. téma – azon túl, hogy a szerző szerint Kodályra (a 33. bicinimumra) és a 33-as számot szerető Dantéra is utal –, már e számmal is jelzi a szövegek sokszínűségét, változatosságát, ezáltal a bőséges válogatási és sokoldalú felhasználási lehetőséget.

A választás a tanár megítélésére van bízva, a kötet gyengébb és jobb képességű tanulócsoporthoz számára egyaránt bőségesen kínál feladatot. A könyv ugyanakkor „nyitott” abban az értelemben, hogy az egyes szövegek végén található feladattípusok csak egyfajta ajánlást jelentenek. Ezek kiegészíthetők, könnyebbé vagy nehezebbé alakíthatók, s jól összekapcsolhatók nemcsak a hagyományos (abb) típusú óraszervezéssel, hanem az interaktív és reflektív tanulással is, vagyis az önálló ismeretszerzés képességének a fejlesztését is segítik.

A szövegértő olvasás fejlesztése nem elkülönült területe az anyanyelvi nevelésnek (ilyen terület valójában nincs is, hiszen az anyanyelvi nevelés olyan komplex feladatrendszer, amelyben mindegyik, csupán az oktatás módszertana szempontjából elkülönített terület szoros kölcsönhatásban áll egymással). A szerző a szövegértő olvasás fejlesztése kapcsán a nyelvhasználatnak két olyan területére is kitér, amelyek a szövegértő képességeket erősítik: ez pedig a retorika, valamint a fogalmazásírásról belülről az esszéírás.

A retorikának – amely ismét tantárgy lett az iskolákban – a szerző a tágabb értelmezését vallja, vagyis nemcsak a szónoki beszéd tanának tekinti, hanem a prózai műfajok elméletének is, amelynek elhagyhatatlan

része az érvelés elmélyült tanítása. Ez utóbbi kiemelt helyet foglal el a szövegekhez kapcsolódó feladattípusok között, hiszen a magasabb szintű, az értelmező, a kritikai vagy a kreatív szövegértő olvasás nem nélkülözheti az érveket, az érvelést, s így elengedhetetlen része a szövegértő olvasás fejlesztésének.

Az olvasás és az írás egymást feltételező, egymást erősítő tevékenység. Az értő olvasás fejlesztése nem nélkülözheti az írásos nyelvhasználatot. Ez utóbbit illetően a szerző a fogalmazásíráshoz, s a szövegválogatásához legjobban kapcsolódó műfajra, az esszé írására helyezi a hangsúlyt. A mintát a kiválasztott igényes esszé(részletek) sora adja, a műfaj „technikai” részleteiről pedig jó összefoglalás segíti a tanulókat – sok-sok példával.

A szövegekhez kapcsolódó feladatok – amelyek részben az angolszász típusú olvasástechnikák logikáját követik – alapvetően nyolc csoportba sorolhatók. Az alábbiakban ezeket kíséreljük meg röviden, néhány feladattípus jelzésével is bemutatni.

**A** = adatoló. A szó szerinti olvasás feladattípusai, a szövegben leírt tények, információk kiemelését jelentik (a szereplők, a helyszín, az események megnevezése; a történet rövid szóbeli vagy írásbeli összefoglalása; vázlatkészítés a főbb pontok vagy a „képlet” megadásával; szómagyarázat; szógyűjtés megadott szempontok szerint; mondatértelmezés; tételmondat kikeresése; azonos referenciájú szavak kigyűjtése a szövegből; egyszerűbb táblázatok, képek, ábrák olvasása stb.).

**NY** = nyomozó. Ezek a feladatok az értelmező, a közvetlenül meg nem fogalmazott összefüggéseket meglátó olvasás fejlesztését segítik. Főbb feladattípusai: metaforikus címek értelmezése; implikációk feltárása; ok-okozati viszonyok felismerése; bizonyos állítások bizonyítása érvekkel; tanulság önálló megfogalmazása; a szövegben lévő párhuzamok felismerése és azok alapjának megnevezése; a szöveg aktualitásának megfogalmazása; szavak jelentéstérképének elkészítése; a szövegbeli stílusváltások felis-

merése az eltérő stíluslemek megnevezésével stb.

**B** = bíráló olvasás. Fő feladattípusa a szöveggel kapcsolatos egyéni álláspont megfogalmaztatása (a szövegben lévő információk korszerűségéről, a benne foglalt erkölcsi értékekről, a szereplők ábrázolásának hitelességéről stb.). Viszonylag kevés az ilyen, B-vel jelzett feladat, valószínűleg azért, mert az egyéni vélemény kifejtésére más feladattípusok – mindenekelőtt a vita – keretében is bőségesen nyílik lehetőség.

**K** = kreatív olvasás. Az olvasottak továbbgondolását, hasonló események, gondolatok stb. felidézését, a folytatás elképzelését szolgálják az olyan feladatok, mint szöveg-kiegészítés; a történet tanulságához illő eset elmondása vagy leírása; a történet elmondása vagy leírása egy másik szereplő szempontjából; a mű háttéréül szolgáló erkölcsi fogalmak összegyűjtése és definiálása; interjúkészítés; jelkép kibontása a szöveg alapján; a szöveg dramatizálása; motívumgyűjtés; allúziók keresése; műfordítások összehasonlítása; ünnepi beszéd írása stb.

**E** = erőpróba. Fő cél az esszéírás gyakorlása címek kínálatával, esetleg a szempontok jelzésével is. Gyakori feladat ez a könyvben, hiszen a szövegértő olvasás fejlesztése és az esszéírás egymást erősítő tevékenységek.

**H** = háttérismeret. Részben a kötet szerzője által megadott kiegészítő ismereteket jelenti (lábjegyzet, definíció, szómagyarázat, a mű keletkezési körülményeinek vagy kevésbé ismert szerző életrajzi adatainak vázolója stb.), részben pedig feladatokat a diákok számára: lexikonhasználat, korábban tanult ismeretek felidéztetése (pl. műfajok, életrajzi elemek, korstílusok kapcsán).

**S** = summázó. E feladatok egyrészt a szövegelemzés folyamatát ellenőriztetik, másrészt a tanultak összegzését célozzák többnyire úgy, hogy ismételtlen vissza kell térni a szöveghez (az elemzés lépéseinek kontrollja; a sorrend ellenőrzése; a szöveg szerkezeti felépítése, gondolatmenete; önellenőrzés egy megadott séma szerint; az egyes műfajok sajátosságainak jelenléte a szövegben stb.).

**V** = vita. Érveléssel kell a különböző nézetek képviselőinek álláspontját megítélni. Például: bizonyos társadalmi vagy természeti jelenséggel kapcsolatosan pro és kontra nézeteket megfogalmazása stb.

A fenti bemutatásból jól érzékelhető, hogy a szerző a szövegértő olvasás fejlesztése kapcsán a szövegelemzés hagyományosan szokásos lépésein (cím, szereplők, helyszín elemzése, szerkezeti egységekre bontás stb.) túl mindazokra a grammatikai és pragmatikai tényezőkre is kitér (bonyolult és/vagy aszimmetrikus mondatok, grammatikai és szemantikai kapcsolóelemek, kihagyások, implikációk, preszuppozíciók stb.), amelyek az adott szöveg megértéséhez elengedhetetlenek.

A szerző által felállított nyolc kategória nem minden esetben jelent határozottan elkülöníthető feladattípust. Óhatatlanul akadnak kisebb nagyobb átfedések. Például a B és V típusú feladatok egyformán egyéni, érvekkel alátámasztott vélemény kialakítását célozzák meg, de míg az előbbi monologikus, az utóbbi csak dialogikus lehet. A jelentéstérkép elkészítése – nehézségétől függően – több kategória feladata is lehet. Szerepelhet az A-nál, ha minden eleme benne van az elemzett szövegben; önálló szótárhasználatot igénylő bonyolultabb feladat esetén viszont már a K-hoz sorolódik. A dramatizálás hasonlóképpen: egy egyszerű mese eljátszása akár A jelű is lehet, míg a komplexebb szövegáttétel a K-val jelzett feladatoknál fordul elő. A sort még lehetne folytatni. Az átfedések pontosan jelzik azt, hogy a gyakorlott, értő olvasó esetében ezek a szintek együtt és egyszerre vannak jelen. Vagyis az értő olvasó felfogja a szövegben leírt tényeket, megérti a mögöttes, direkt módon meg nem fogalmazott tartalmakat, ezekről véleménye van, amit szükség esetén le tud írni, szóban ki tud fejteni, más ismeretével össze tud vetni, s ha kell, az álláspontját érvekkel meg tudja védeni. Vagyis a gyakorlott olvasó jó szintű szövegértő olvasása mindazokat az elemeket integrálja, amelyek fejlesztését a kötetnek – didaktikai-módszer-

tani meggondolásból – szét kellett választania, szükségszerűen különböző jellegű és nehézségű feladatok köré kellett csoportosítani.

A könyv utószava a diákoknak szóló áttekintő összefoglalás az olvasáshoz és a fogalmazáshoz szükséges ismeretekről.

Az *olvasásról* szóló rész a megfelelő szintű *olvasástechnika* fontosságáról, a *hátterismereteknek* a szöveg megértését segítő funkciójáról, a *szövegegységek megértésének* és a szövegegész jelentésének kapcsolatáról, valamint a *szövegértés mélységei* feltárásának a neveletésünkkel, kulturális ismereteinkkel, tapasztalatainkkal való összefüggését tárgyalja irodalmi hivatkozásokkal, példákkal, rövid elemzésekkel alátámasztva.

A *fogalmazásról* szóló rész (ismét hangsúlyozva, hogy a retorika a prózai műfajok elmélete) a *szövegíró feladata*, a *fogalmazás szerkezete*, az *írásmű elhelyezése* és a *fogalmazástípusok* felől ad áttekinthető, jól tanulható, sok példával alátámasztott összefoglalást. Az utolsó részegység természetesen az esszével foglalkozik a legalaposabban, de kitér az egyéb fogalmazásfajtákra is (elbeszélés, folyamatleírás, leírás, napló, önéletrajz stb.).

A függelék foglalkozik az *érvelés* bemutatásával külön-külön részletezve a belső (a szövegben leírtakból következő) és a külső (a szövegen kívüli létező), másképpen tanúságtételnek is nevezett érvek fajtáit. A kötetet a legfontosabb szótárak bibliográfiai jegyzéke zárja.

A 33 témához 174 szöveget/szövegrészletet válogatott a szerző. A leggyakrabban előforduló szerzők: *Áprily Lajos, Márai Sándor, Wass Albert, Jelenits István, Jókai Anna*, vagyis az irodalomkönyvekben kevésbé jelen lévő alkotók. A kötetben szereplő több mint száz szerző jelzi, hogy egy-egy témát mindig több oldalról, változatos műfajú és mondanivalójú szövegekkel dolgoztat fel. A kötet tehát a szövegértő olvasás fejlesztését, az olvasóvá nevelés, a szépirodalmat felnőttként is igénylő-szerető emberré nevelés céljával elsősorban az irodalmi szövegek felhasználásával kívánja sok-sok ötlettel, változatos módon megvalósítani. Az egész kötet

annak a „hirdetése” is, hogy a szövegértő olvasás képességének fejlesztése hosszú folyamat, amelynek egészen az érettségiig jelen kell lennie az oktatásban.

A középiskolásoknak szánt összeállítás jól használható már a 0. évfolyamon is, és segíti az új típusú érettségire való felkészítést is.

A. Herbszt Mária

Catherine J. Doughty és

Michael H. Long (szerk.)

### **The Handbook of Second Language Acquisition**

Malden, MA: Blackwell, 2003. 888 p.

A tavalyelőtt megjelent *The Handbook of Second Language Acquisition* valóban azt nyújtja, amit a címe is ígér, olyan kézikönyv, amelyre az idegennyelv-elsajátítás iránt komolyabban érdeklődő kutatóknak, egyetemistának és doktori hallgatónak ténylegesen szüksége van. Bár a keménykötés miatt az ára igen borsos, ezért sajnos valószínűtlen, hogy a magyar célközönség otthoni könyvespolcán kézikönyvként fog szolgálni, de igen hasznos lenne, ha minden nyelvtanárképzéssel foglalkozó magyar intézmény könyvtárában fellelhető lenne. Ez a kötet szervesen illeszkedik a Blackwell kiadó nyelvészeti kézikönyveinek sorozatába, amely olyan hasznos címeket tartalmaz, mint például „Az alkalmazott nyelvészet kézikönyve”, „A kétnyelvűség kézikönyve”, „A szövegelemzés kézikönyve”. A kiadó most ismertetett kézikönyvének két szerkesztője az idegennyelv-elsajátítás területén évtizedek óta elismert szakteknitély: Catherine Doughty és Michael Long, akiknek sikerült elérniük, hogy a kötetben található tanulmányok valóban új szempontok alapján és megfelelő mélységben vitassák meg az általuk feldolgozott témaköröket, és ne forduljon elő az, ami hasonló kézikönyvekben megszokott, hogy ugyanis a szerzők már megjelent írásait olvashatjuk kissé átdolgozott formá-



ban. Így a kézikönyv nemcsak azoknak az olvasóknak hasznos, akik először találkoznak az adott témával és átfogó képet szeretnének kapni róla, hanem azoknak is, akik az adott területet jól ismerik.

A kötet az idegen nyelv elsajátítást elsősorban pszichológiai kérdésnek tekinti; a benne foglalt tanulmányok főként a nyelvtanulás pszichológiai aspektusaival foglalkoznak, kivételt ez alól mindössze két tanulmány képez, amely a nyelvi szocializációt (Karen Ann Watson Gegeo és Sarah Nielsen) és az idegennyelv-elsajátítás társadalmi kérdéseit tárgyalja (Jeff Siegel).

A könyv hét fő témakörre osztható, melyek közül az első, bevezető rész a szerkesztők tanulmánya az idegennyelv-tanulás céljairól és kutatásának áttekintéséről. – A második témakör az idegen nyelvi kapacitás és reprezentáció kérdéseivel foglalkozik. Az első három fejezet a nyelvtanulás három fő elméletét mutatja be: az univerzális nyelvtan elméletét (Lydia White), a veleszületett nyelvelsajátítási készség univerzális nyelvtan nélküli elméletét (William O'Grady) és a konnekcionista elméletet (Nick Ellis). Ebben a részben olvashatunk még a beszéd és beszédértés kognitív folyamatáról (Judith F. Kroll és Gretchen Sunderman) és a majdnem anyanyelvi szintű nyelvtudás fogalmáról is (Antonella Sorace). – A harmadik fő témakör az idegennyelv-elsajátítás környezetét tárgyalja, és itt található a fent említett két tanulmány a nyelvtanulás társadalmi aspektusairól, Susan Gass cikke az input és interakció szerepéről, valamint Catherine Doughty írása arról, hogy milyen hatással van a tanítás a nyelvtanulásra. – A negyedik témakör a nyelvelsajátítás folyamatait mutatja be. Az első három tanulmány a tanulás folyamatát vizsgálja (Robert DeKeyser: Implicit and explicit learning; Jan H. Hulstijn: Incidental and intentional learning; Norman Segalowitz: Automacity and second languages), míg a további cikkek inkább nyelvészeti aspektusból tárgyalják a nyelvelsajátítást (Suzanne Romaine: Variation; Terence Odlin: Cross-linguistic influence; Michael Long:

Stabilization and fossilization in interlanguage). – Az ötödik témakör a nyelvtanulás biológiai és pszichológiai korlátait taglalja. A tanulmányok a fejlődési korlátokról (Kenneth Hyltenstam és Niclas Abrahamsson), a figyelem és a memória szerepéről (Peter Robinson), valamint a szintaktikai tudás elsajátításának lépcsőfokairól (Manfred Piennemann) szólnak. Ebben a témakörben találhatjuk volt kollégánk, Dörnyei Zoltán és Peter Skehan cikkét az egyéni változók szerepéről a nyelvtanulásban. – A hatodik témakör a kutatómódszertannal foglalkozik két cikk erejéig, amelyek közül az első a nyelvelsajátítás fogalmának meghatározását és mérését tárgyalja (John Norris és Lourdes Ortega), míg a második igen részletesen mutatja be a szakterületen használt kutatási eszközöket (Craig Chaudron). – A hetedik, a tanulmánykötetet lezáró szekció az idegennyelv-elsajátítás elméletének jelenlegi állását foglalja össze és értékeli.

A kötet a talán kissé elvontnak tűnő tanulmánycikkek ellenére a pszichológia és nyelvtanulás kérdéseiben minimális háttértudással rendelkező olvasó számára is érthető és érdekes olvasmányokat tartalmaz, és valóban átfogó képet nyújt a nyelvelsajátítás pszichológiai aspektusairól. Ha valaki azonban azt gondolja, hogy a nyelvtanulás nem csak pszichológiai kérdés, annak sajnos egy másik kézikönyvet kell fellepöznia.

*Kormos Judit*

Bánki Timea, Csete Beatrix  
és Nagy Erika

### **Correcto**

**300 ejercicios gramaticales  
Niveles básico e intermedio**  
Budapest: Editio Mediterranea,  
2005. 199 p.

A Magyarországon spanyol nyelvet tanulók és tanítók számára valóban régi hiányt pótol a 300 alap- és középszintű feladatot tartalmazó, az Editio Mediterranea magánkiadó

gondozásában megjelent nyelvtani gyakorlókönyv. Ebben a műfajban a hazai spanyol nyelvoktatás egyáltalán nincs elkényeztetve, ha figyelembe vesszük, hogy hasonló feladatgyűjtemény mintegy tizenöt éve jelent meg Spanyolországban, itthon pedig körülbelül egy évtizede, a Kertész Judit-féle spanyol középszintű nyelvtani gyakorlatok, majd minden spanyolul tanuló és oktató alapkönyve.

A *Correcto* című kiadvány, ahogy címében is jelzi, alap- és középfokú nyelvtani feladatokat tartalmaz, így bármelyik hasonló szintű tankönyvcsaláddal párhuzamosan jól használható, kiegészítendő azokat a feladatokat, amelyek a magyar anyanyelvű tanulók számára rendszerint nehézséget jelentenek.

A kiadvány ötvenhárom nyelvtani kérdés/jelenség köré csoportosítja a feladatokat, melyek átfogóbb tematikája, az eredeti sorrendtől függetlenül, a következő: a spanyol létigék használata, a spanyol igeragozás rendhagyóságai és a különböző igeidők használata, névmások, elöljáró szavak, melléknévek és összehasonlításuk, igemódok: különös tekintettel a felszólító, a feltételes és a kötőmód használatára.

A szerzők a nyelvtani jelenségek kiválasztásakor elsősorban azokra a kérdésekre helyezték a hangsúlyt, amelyek a spanyol nyelvet tanulók számára általában problémát jelentenek, mint például a létigék vagy a különböző igeidők használata, de jó érzékkel olyan grammatikai szerkezetek gyakoroltatását is fontosnak tartották, amelyek a magyar anyanyelvűek számára, a két nyelv eltérő felépítése miatt jelentenek nehézséget. Ebbe a körbe tartozik a *gustar* típusú igék használata, vagy például különböző igeidőknek a valószínűség kifejezésében betöltött szerepe stb.

Az egyes grammatikai kérdésekhez kapcsolódó feladatok száma azok nehézségi fokától függően változik, az egyszerűbb feladatoktól haladva a bonyolultabbak felé. A kötetnek ez a fajta strukturális felépítése nemcsak a nyelvet szervezett keretek között

tanulók, de az önállóan gyakorlók és az ismétlők számára is lehetővé teszi az egyre nehezebb feladatok begyakorlását, amit a kötet végén található megoldó kulcs segítségével ellenőrizhetnek.

A leggyakrabban alkalmazott feladattípusok között említhetjük meg a mondat kiegészítést, irányított mondatalkotást, szöveg kiegészítést, mini-dialógusalkotást, kérdés-feltevést, kérdésekre adott választ, képleírást, mely feladatokat az egyes nyelvi jelenségek specifikus gyakorlatai egészítik ki.

A szokványos mondat kiegészítési gyakorlatok sorában újszerű és üdvözlendő megoldás a sokszor erőltetettnek tűnő „nyelvtani példamondatok” helyett az életszerűbb, egy-két mondatos párbeszéd alkalmazása első sorban a kezdő szinten, valamint a képleíró feladatok alkalmazása, mely képek között, sajnálatos módon, olyanok is szerepelnek, melyek felismerése vagy értelmezése nem mindig könnyű.

Külön csoportot alkotnak az önálló mondatalkotásra, dialógus rögtönzésére vagy önálló beszámolóra szólító, többségükben középszintű feladatok, melyek a kommunikatív nyelvoktatás módszerét alkalmazva segítik a beszédképesség fejlesztését, megtörve ugyanakkor a nyelvtani feladatsorokat általában jellemző egyhangúságot. Hasonló célt szolgálnak azok a gyakorlatok is, amelyek antonímák, tagadó mondat szerkezetek alkalmazására vagy önálló véleményalkotásra készítette segítik valamely nyelvtani jelenség elsajátítását.

A feladatgyűjteményben külön kiemelendők azok a részek, amelyek országismereti és civilizációs témákkal összefüggésben gyakoroltatják például a számneveket, vagy az igeidőket, például Salvador Dalí életpályájának bemutatásával a Pretérito Indefinido igeidőt.

A gyakorlókönyv egyik legnagyobb érdeme, hogy a kötet mintegy fele a spanyolul tanuló magyarok számára a legtöbb problémát jelentő, különböző igeidők használatával foglalkozik. Ezek a feladatok először magukra az igei paradigmákra, ezen belül a

rendhagyóságokra összpontosítanak, majd a nyelvtani példamondatokat tartalmazó gyakorlatokat olyan összefüggő, szöveges részek követik, amelyek életszerűbb módon segítik a helyes igeidő használat elsajátítását. Ezt erősíti az a szerencsés elrendezés is, mely szerint, például a kijelentő mód három múlt idejének gyakoroltatása több szövegen belül, először a kontrasztív használatokat kiemelve, párhuzamosan, majd egyszerre történik, összefoglalásképpen pedig több, hosszabb lélegzetű szöveg által.

Ugyancsak pozitívumként kell szóba hoznunk a spanyol jövő idő, valamint a feltételes mód használatában a sajátos esetekre is kiterjedő gyakorlatokat, melyek a legtöbb feladatgyűjteményben csak érintőlegesen szoktak szerepelni. Itt elsősorban a valószínűség kifejezésében betöltött szerepükre utalunk.

A spanyol nyelvben ugyancsak problematikus kötőmód használatát is többféleképpen járják körül a szerzők, a középhaladó szintnek megfelelően tematizálva a különböző gyakorlatokat.

Az Editio Mediterranea vitathatatlanul széleskörű igényt kielégítő kiadványának egyetlen hiányosságaként említhetjük meg az instrukciók néhol pontatlan megfogalmazását, de ez semmit sem von le a kiadvány vitathatatlan értékéből, és reméljük, hogy a szerzők hasonló, haladóknak szóló gyakorlókönyv megírására is vállalkoznak majd.

*Czöndör Klára*

Charles van Leeuwen &  
Robert Wilkinson (szerk.)  
**Multilingual Approaches in  
University Education:  
Challenges and Practices**  
Universiteit Maastricht: Uitgeverij  
Valkhof Pers, 2003. 189 p.

A Maastrichti Egyetem által kiadott kötet dán, finn, holland, magyar, norvég, svéd és svájci egyetemek idegennyelvű képzéseit

mutatja be. Azoknak a kihívásoknak, problémáknak és jól bevált módszereknek a gyűjteményét találhatjuk benne, amelyek a többnyelvű oktatáshoz vezető útra jellemzőek.

Az 1. fejezetben „Az egyetemi nyelvtanítás megvalósíthatósági programja ma” címmel C. Van Leeuwen a nyelvi központ szerepét taglalja a két- és többnyelvű egyetemeken. A szerző háromrétű kurzuskínálatot mutat be, melyben elsődleges fontosságú az angolnak, a tudományok nyelvének, az oktatása. A második szempont az egyetem helyi nyelvének az oktatása, míg a harmadik további nyelvek elsajátításának az igénye. A nyelvoktatásnak az egyetemi képzésben kompakt, célirányos kurzusokon kéne folytania egy központi elhelyezkedésű intézetben.

A 2. fejezetben M. Lagner „Szaknyelvek idegen nyelvként: a kétnyelvű egyetemi tanulmányok szervezési és didaktikai kihívásai” címmel a Freiburgi Egyetem Multimédiás Nyelvi Laborjának gyakorlatát mutatja be. A francia–német nyelvi határon elhelyezkedő egyetem francia, német és angol általános, továbbá a két hivatalos nyelvből szaknyelvi kurzusokat indít. A médiatárban az önálló tanuláshoz szükséges anyagok és eszközök állnak a hallgatók rendelkezésére, itt részesülhetnek tanulási tanácsadásban, s van lehetőségük bekapcsolódni az unitandem programokba.

A 3. fejezetben G. O. Hellekjaer és M. R. Westergaard „Felmérés a skandináv egyetemeken folyó angol nyelvű képzésről” című cikkében 52 dán, finn, norvég és svéd felsőoktatási intézmény képzési programját tekinteti át és veti egybe. Úgy vélik, több figyelmet kéne szentelni a képzés során az idegen nyelvben rejlő potenciálnak. Nyelvi segítséget kell nyújtani a hallgatóknak és az oktatóknak – az előbbieknél az egyetemi tanulmányaikhoz szükséges készségeik, az utóbbiaknak az idegen nyelvű pedagógiai készségük szempontjából.

A 4. fejezetben G. O. Hellekjaer és R. Wilkinson „Az angol nyelvű egyetemi képzésben megnyilvánuló tendenciák: kritikai észrevételek” című írásukban a maastrichti

helyzetet veszik górcső alá, ahol az angol nyelvű képzések tendenciaként érvényesülő jellemzője a tartalomalapú nyelvoktatás térnyerése, és a hallgatók felhasználói véleményének figyelembevétele. A szerzők szerint az egyetemi képzésben nem elég, ha az idegen nyelv csak oktatási eszköz és tanulási közeg, a hallgatóknak szisztematikus nyelvoktatásra is szükségük van.

Az 5. fejezetben a Helsinki Egyetemről T. Lehtonen, P. Lönnfors és A. Virkkunen-Fullenwider „Angol nyelvű tanítás: egy egyetemi esettanulmány” című cikkükben felméréseikről számolnak be, melyekből azt szűrték le, hogy a külföldi oktatók és hallgatók előnyére válna, ha megismernék a finn egyetemi kultúrát és követelményeket, s mindenkinek, aki a képzésben részt vesz, figyelembe kéne vennie a kulturális különbségeket.

A 6. fejezetben R. Klaassen, a Delfti Műszaki Egyetem Kommunikációs és Technológiai Intézetének oktatója, „Angol nyelvű diplomásképzés a felsőoktatásban: a megvalósítástól a minőségbiztosításig” címmel egy oktatási innováció többszintű modelljét mutatja be. Szerinte ez négy ütemben valósul meg: kezdeményezés, alkalmazás, intézményesítés és integráció. A siker három kulcsfontosságú tényezőjének a makro- (EU), mezo- (ország, egyetem) és mikro-szintű (kar) kedvező feltételek meglétét tekinti, s ezeket dokumentumok elemzésével és egy munkakonferencia bemutatásával vizsgálja.

A 7. fejezetben Kurtán Zsuzsa „Tanárok felkészítése angol nyelvű képzésre” címmel a Veszprémi Egyetemen folyó tanár-továbbképzést mutatja be. A veszprémi kísérletre szükségletelemzés után az 1999–2000-es tanévben került sor az egyetem és a British Council támogatásával az EAP, a kommunikációs készségek fejlesztése, a különböző írásbeli és szóbeli műfajok jellegzetességeinek tudatosítása valamint a többnyelvű, nemzetközi hallgatósággal való foglalkozásra történő felkészítés céljából.

A 8. fejezetben R. Wilkinson „Szakmaspecifikus írás: pszichológiai tárgyú írás-

készség szerzése” címmel egy longitudinális vizsgálatról számol be, mely az íráskészség és a szaktudás közötti összefüggések feltárására irányult, példaként szolgálva arra, hogy kerülhetik el a lektorátusok, hogy marginális szerepre legyenek kárhóztatva. A modell szerint a műfaj alapú íráskészség-fejlesztés új utat nyit az individualizálódó, diák-központú oktatás felé, mely során a nyelvtanár szerepe az, hogy képessé tegye a hallgatót azon műfajok elemzésére, melyekre tanulmányai és munkája során szüksége lehet.

A könyvet a felsőoktatási nyelvi képzés ügye iránt érdeklődőknek ajánlom, akik szeretnének képet kapni az európai tendenciákról. A kötet gazdag, többnyelvű bibliográfiával zárul, s bőséges az Interneten elérhető írások jegyzéke is.

*Lévai-Asztalos Erzsébet*

Lugi Tassoni és Fóris Ágota (szerk.)  
**Olasz nyelvi tanulmányok**  
 Pécs: Iskolakultúra, 2000. 212 p.

Az Iskolakultúra Pécssett 2000-ben kiadott *Olasz nyelvi tanulmányok* című számának első részében nyolc nyelvpolitikai írás olvasható. A könyv második fejezetének hat tanulmánya az idegennyelv-oktatás különböző problémáit taglalja. Az érdeklődő alkalmazott nyelvészei Ph. D. hallgatók, nyelvtanárok, nyelvészek és az érdeklődők haszonnal forgathatják a kötetet, hiszen közelebb kerülnek Olaszország különböző tartományainak a nyelvi kérdéseihez és az olasz mint idegen nyelv oktatásának a problémáihoz.

Ablonczyné Mihályka Livia az olasz nyelv szókincsét vizsgálja az angol eredetű jövevényszavak szempontjából. Kiemeli az anglicizmusok gyors terjedésének a veszélyét: egyre inkább eltűnnek az olasz szakszavak a műszaki szakterminológiából. A multikulturalizmus napjaink divatos témái közé tartozik, viszont az emberekben tudatosítani kell, hogy idegen szavak felesleges haszná-

lata olyan esetben, amikor használhatnának anyanyelvi szót is, nem multikulturalizmus, hanem tudálékosság, sznobizmus. Jövevényszó és jövevényszó között óriási különbségek vannak: az egyikben felismerhető az eredeti alak, de már alkalmazkodott a befogadó nyelv hangrendszeréhez (pl. *snoobbare*), a másik viszont megtartotta eredeti alakját (pl. *boss, target, pullman*) Egy-egy új szó bekerülése a nyelvbe társadalmi vitákat is kiválthat. Olaszországban ilyen volt legutóbb például az *euro* esete, amelyet olaszul nem lehet többes számba tenni, így sokan furcsának tartják az új pénz nevének a használatát, különösen a többes számban is használható *lira-lire* után.

Józsa Judit a 2000-ben elfogadott olaszországi nyelvtörvényt foglalja össze, amely 12 történelmi kisebbség nyelvét ismeri el hivatalosként, annak minden nyelvi–jogi következményével együtt. Áttekinti Olaszország 1861-es egyesítése utáni történelmi hátterét. A tanulmány szerzője meg sem próbálja a lehetetlent: számba venni Olaszország nyelvjárásait, valamint különbséget tenni azok és az országban hivatalos státust élvező neolatin nyelvek között, ugyanis ma még a kutatók sincsenek tisztában azzal, hogy nyelvészeti szempontból mely neolatin nyelvjárás számít nyelvnek és melyik nyelvjárásnak. Például a venét, a szicíliai és a nápolyi dialektus miért számít nyelvjárásnak és a szárd vagy a friuli pedig nyelvnek? Ez a kérdés végigkíséri nemcsak a fiatal Olaszország, hanem az évszázadokig fennálló Itália történelmét is. Józsa Judit – tanulmánya végén – részletesen taglalja Friuli–Venezia-Giulia nyelvi helyzetét.

Kollár Andrea dolgozata a Latin-Amerikában élő olasz kisebbség nyelvi jogait taglalja, részletesen ismertette a kivándorlók szociológiai jellemzőit és a kivándorlás okait. Az Olaszországból emigrálók körülbelül fele Európában, másik része pedig Amerikában és Ausztráliában telepedett le. A latin-amerikai olaszok spanyol-, francia- és portugáltudásában rengeteg az interferenciajelenség (különösen a lexikában), ami a neo-

latin nyelvek hasonlóságának köszönhető. A vegyes házasságban született második generáció már általában spanyol, francia vagy portugál ajkú, de számukra az olasz nyelv használata semmilyen akadályba nem ütközik. Legtöbben az anyaországgal is tartják a kapcsolatot. Viszont az egységes latin-amerikai olasz elterjedésének nem kedvez az a tény, hogy a kivándorlók különböző tartományokból származnak, így eltérő nyelvjárásokat „visznek magukkal” az Újvilágba. Uruguay tipikus befogadó ország, ahol sok olasz él. A második generáció tagjainak 90 %-a beszél olaszul, de jellemzően csak a családban. A vegyes házasságban élők otthon is leginkább spanyolul beszélnek és az iskolai oktatásban mindannyian spanyolul vesznek részt. A harmadik generáció általában semmilyen kapcsolatot nem tart az anyaországgal. Az uruguayi olasz kisebbség sporadikus jellegű, ami szintén az olasz nyelv használatának a nehézségeihez járul hozzá. Argentínában egy kicsit más a helyzet: az ottani olasz kisebbség többen él, mégpedig Bahía Blancában, ez a tény pedig az olasz nyelv fennmaradásának kedvez. Mindazonáltal elmondható, hogy a latin-amerikai olasz kisebbségeket a nyelvvesztés fenyegeti.

Miklós Magdaléna tanulmánya az olaszországi nyelvekkel és nyelvjárásokkal, illetve a beszélők nyelvválasztásával foglalkozik. Tudományos kutatások adataira támaszkodva a szerző megállapítja, hogy az olaszok 60 %-a csak formális helyzetben beszéli az olasz nyelv irodalmi változatát, informális helyzetben inkább az adott tartomány nyelvjárását használja – aminek társadalmi okai vannak – és ez egyedülálló a neolatin nyelvű országokban. Az olasz nyelvjárások többsége szóbeli, nincs írásbelisége. Miklós Magdaléna rövid történelmi áttekintést ad az ókortól napjainkig, amelyben a latin és a különböző olasz dialektusok státusát, elterjedtségét taglalja. Rávilágít arra a tényre is, hogy a XX. században – köszönhetően az írott és elektronikus sajtónak, illetve a közoktatás széles körű elterjesztésének – felgyorsult az olasz nyelvjárások és

az irodalmi nyelv egymáshoz való közelsége.

Molnár Krisztina tanulmánya Dél-Tirol nyelvpolitikáját foglalja össze, amely modellértékű lehet a kelet-közép-európai országok számára. A szerző röviden bemutatja a tartomány történelmi hátterét, amely 1919-ben került Ausztriától Olaszországhoz, és amelynek a politikai helyzete nem mindig volt ilyen nyugodt és stabil, mint napjainkban. Molnár Krisztina kitér a német és olasz nyelv interferencia-jelenségeire és azok okaira is. A déltirolói német lexikájában nagyon sok tükörfordítással találkozunk, elsősorban azon szavak esetében, amelyekre nincs német szó, és így nehezen lehetne körülírni, vagy amelyekkel e nyelvváltozat beszélői az olasz kultúra közvetítésén keresztül találkoztak. A déltirolói gyerekeknek az iskolában írási-olvasási problémái vannak, amelyek nem a német és olasz nyelv találkozásából, hanem a diglossia-helyzetben együtt élő német irodalmi nyelv és déltirolói változat különbségeiből erednek.

Salamon Eszter tanulmánya a friuli nyelv helyzetét mutatja be. Olaszország nyelvi szempontból Európa egyik legsokszínűbb állama, lakosságának nagy része (körülbelül 60 %-a) informális helyzetben nem az irodalmi nyelvet használja, hanem valamely regionális változatot. A friuli anyanyelv nélküli kisebbségi nyelv. Az olasz állam nyelvpolitikája a friuli esetében se nem tiltó, se nem támogató, így a nyelv fennmaradása teljes mértékben csak belső kezdeményezésre lehetséges. A helyzetet nehezíti, hogy a friulinak nincs írásbelisége, de megkönnyíti, hogy a saját rádióknak és nyomtatott sajtónak köszönhetően viszonylag magas a presztízse.

Szóka Bernadett írása Svájc Ticino nevű tartománya olaszajkú lakosainak az identitását taglalja. A 280 000 lakosú tartomány 83 %-a beszéli az olaszt és számukra ez a nyelv a nemzeti identitás szimbóluma, az elsődleges szocializáció és az iskolai oktatás nyelve. Az olasz nyelv ilyen mértékű elterjedésének kedvez az anyaországgal való

közös határ és az ennek köszönhető kapcsolattartás a családtagokkal, barátokkal, valamint az olasz nyelvű oktatás és sajtó széleskörű elterjedtsége. Ticino lakossága azonban heterogén – sokan Olaszországból és más európai országokból települnek be. A fiatalok megtanulnak olaszul (az iskolakötelesek kénytelenek), az idősebbek erre nem mindig hajlandóak, ők általában megmaradnak saját anyanyelvük használatánál.

Tóth Hajnalka tanulmánya a nyelvészeket régóta érdeklő kérdést feszeget: dialektus vagy nyelv a szárd? A szerző röviden összefoglalja a szárd nyelv történelmét, részletesen ismertetve a nyelvet ért pun, arab, bizánci, görög, germán, spanyol, katalán, olasz hatásokat és összehasonlítva a különböző nyelvjárások jelenségeit, különös tekintettel a jellemző mássalhangzó-kapcsolatokra. Leírja a szárd fonetikai, morfológiai és szintaktikai szerkezetét, majd a nyelv és dialektus fogalmát taglalja Bell hét kritériuma szerint, kitérve az 1997. október 15-i regionális törvénynek a szárd nyelvre és kultúrára vonatkozó cikkelyére. A tanulmány konklúziója: a szárd teljes értékű, írásbeliséggel rendelkező és híres írókkal büszkélkedő nyelv.

Fóris Ágota a világ különböző országai-ban megjelent olasz gyakorisági szótárakat veszi számba az 1933-ban Torontóban kiadottól napjainkig. A technika fejlődésének köszönhetően az 1950-es években terjedt el a statisztikai adatok gépi feldolgozása, amely jelentős mértékben megkönnyítette a gyakorisági és szöveg-szótárak összeállítását. A szerző részletesen tárgyalja a mintavétel és egy-egy szócikk születésének a menetét, amely a különböző szótárak esetében eltérő. A gyakorisági szótárak használata elengedhetetlen a nyelvkönyvszerzők és gyakorló nyelvtanárok munkájában.

Hegyí Ágota napjaink egyik legnépszerűbb és legelterjedtebb nyelvtanítási módszerét, a kommunikatív módszert ismerteti. Kitér a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás különbségeire, valamint a kommunikatív nyelvtanításban előforduló különböző feladattípusokra, azok előnyeire és hátrányaira.

Felhívja figyelmünket a valós szituációk alkalmazásának fontosságára és arra, hogy időnként más módszereket is alkalmaznunk kell a hatékony nyelvvoktatás érdekében.

Kovács Mónika tanulmánya az olaszországi bevándorlók nyelvi problémáit foglalja össze. Olaszország az 1980-as években vált befogadó országgá, elsősorban Tunéziából, Marokkóból, Egyiptomból, Kelet-Európából, illetve a volt Jugoszláviából és Albániából érkeznek ide menekültek. A bevándorlók többsége az olasz nyelv ismerete nélkül telepedik le új hazájában, ami nagymértékben megnehezíti társadalmi beilleszkedésüket. Egyéni tényezők is befolyásolhatják a sikeres nyelvtanulást, azonban Olaszországnak is elemi érdeke, hogy új állampolgárai integrációját a nyelvtudás hiánya ne akadályozza. Sokan spontán sajátítják el az olaszt, de a nyelvvoktatás megszervezésére is számos lehetőség kínálkozik a különböző nyelviskolákban. A nyelvtanárnak figyelembe kell vennie a bevándorlók anyanyelvét és olasz tudásának mértékét, a két ország közötti kulturális különbségeket is.

Pelles Tamás tanulmánya a kelet-európai olasz célnyelvű iskolákat mutatja be. A térségben az 1980-as, 1990-es években lezajló politikai rendszerváltással és a nyugati világ felé való nyitással egy időben terjedtek el a kéttannyelvű iskolák. A diákok – felismerve a hosszabb távú társadalmi igényeket – leggyakrabban az angolt, majd a németet, franciát, olaszt és spanyolt választják oktatási nyelvként. A szerző név szerint is megemlíti a szófiai, a prágai, a pozsonyi, a budapesti, valamint a pécsi olasz kéttannyelvű gimnáziumot, amelyek mindegyike a mindenkori olasz kormány kezdeményezésére jött létre. Elsőként a pécsi Kodály Zoltán Gimnáziumban indult olasz kéttannyelvű osztály 1987-ben, majd a prágai, a pozsonyi és végül a bulgáriai iskolák következtek. Az olasz nyelvű osztályok indításánál problémát jelentett, hogy az olaszországi illetékesek számára teljesen ismeretlenek voltak a kelet-európai oktatási rendszerek, így a speciális tananyag-fejlesztés megoldhatatlan gondot

okozott. A legtöbb iskola erre úgy reagált, hogy az Olaszországban oktatott könyveket rendelte meg. Olaszország igen készségesnek mutatkozott a személyi, tárgyi és anyagi eszközök biztosításában. A vasfüggöny lebontása óta – a kereskedelmi kapcsolatok egyre intenzívebbé való válása miatt – egyre nagyobb szükség van az ilyen típusú iskolák alapítására.

Rozsnyói Zsuzsanna tanulmánya a filológiai tudományok fellendülése, azaz a XVI. század óta Magyarországon megjelenő latin és magyar nyelvű szótárakkal foglalkozik. Az első ilyen munka 1533-ból származik, az ismeretlen magyar szerző Joannes Murmelius német–latin szójegyzékét egészítette ki magyar szavakkal. Az első önálló magyar szótár 1538-ban jelent meg, és Pesti Gábor műve. Mindkettő az iskolai oktatás céljaira készült. A XVII. században egyre nőtt az ilyen típusú munkák száma, ekkor alkotott Szenczi Molnár Albert és Calepinus. Ezek a szótárak már a polihisztorok, utazók, katonák igényeit is kielégítették. A szinte a teljes ismeretlenség homályába vesző, Magyarországon tevékenykedő Luigi Fedinando Marsili bolognai hagyatéka őriz több magyar vonatkozású anyagot is, többek között hazánk történelmét, föld- és vízrajzát feldolgozó és csillagászati témájú írásokat. Szilárdy Ákos és Carlo Tagliavini kutatta ezt a hagyatékot. A XX. századi magyar szótárkutatók közül Gáldi László és Melich János munkássága említésre méltó, akik a XVII–XVIII. századi szótárakat dolgozták fel.

Wallendums Tünde tanulmányában kiemeli a kommunikáció sikerességében alapvető fontosságú udvarias, illetve bizalmasabb megszólítási formák, a kapcsolatfelvétel helyes alkalmazását. A megszólítási formák változásai tükrözik a társadalmi változásokat. A megszólítási formákra jellemző a konzervativizmus, az újabban kialakult kapcsolatrendszerekre általában újabb megszólítási formák születnek, a régiek fennmaradása mellett. Ez eltérő nyelvekben eltérő gyorsasággal és mértékben megy vége – az adott társadalom szokásaitól függően. Egy

XIII. században született novelláskötet, a *No-vellino* hűen tükrözi kora megszólítási formáinak az alkalmazását. Pontos információkat kaphatunk belőle a lovagok, kereskedők, parasztok, vándorok, koldusok, különböző mesterségeket űzők, falusi és városi lakosok, nemesek és egyszerű emberek megszólítási formáiról. Wallendums Tünde a *messere, ser, sere, sire, signore, domine, maestro, cavaliere, madonna, donna, dama, buona femina, monsignore, padre, figliuolo mio, compagno mio, uomo* megszólítási formákat tárgyalja részletesen.

Kuthy Erika

Földes Csaba

### **Interkulturelle Linguistik: Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata**

Veszprém: Universitätsverlag  
Wien: Edition Praesens, 2003

Az *interkulturalitás*, az *interkulturális kommunikáció* manapság olyan divatszavak, amelyek nem hiányozhatnak a magukra valamit is adó felsőoktatási intézmények egyikének tudományos profiljából vagy oktatási kínálatából. De mit is kell valójában érteni interkulturális kommunikáción, interkulturális vizsgálatokon, azok tárgyán, illetve tartalmán?

Földes Csaba, a Veszprémi Egyetem germanista professzora *Interkulturelle Linguistik* című kismonográfiájában nem arra tesz kísérletet, hogy ezeket a kérdéseket globálisan és végérvényesen megválaszolja, hanem az interkulturalitás problematikáját nyelvészeti oldalról megközelítő alapkérdéseket fogalmaz meg, illetve egy általa javasolt *interkulturális nyelvészet* – mint új diszciplína – lehetőségeiről és esélyeiről értekezik.

A tanulmány tehát egyfajta, ún. interkulturális nyelvészetnek, illetve tágabban az interkulturális vizsgálatoknak az elméleti hátterét, jelenlegi helyzetét taglalja, a tárgy, a

tartalom, a definíció, a terminológia problematikáját, valamint rendszerbe foglalásának lehetőségeit veszi szemügyre. Megkísérel meghatározni annak nyelvtudományági irányvonalait, továbbá igyekszik rávilágítani a nyelv és a kommunikáció kulturális aspektusaira és hangsúlyozza ezen aspektusok kutatásának fontosságát.

A szerző a *kultúra* és az *interkulturalitás* kulcsszavakból indul ki, amelyek a mai tudományos gondolkodásban fontos – mint mondja – „kódszavak”. A kultúra fogalmának nyelvtudományi aspektusáról szólva megállapítja, hogy a kultúra fogalmát az általános nyelvtudomány és a germanisztika is különbözőképpen határozta meg. A kultúra mint kulcsfogalom nyelvtudományi megközelítésében Földes először a diakrón nyelvészeti vizsgálatokra tér ki. Kiemeli a W. Humboldt által képviselt nyelvfilozófiai irányzatokat, valamint Weisgerber energetikai nyelvfelfogását. Majd Bopp és Grimm mellett Paul reflexiója következik, aki szerint a nyelv nem más, mint kultúra-tudomány. Frings kultúrföldrajzi és kultúr-morfológiai kutatásai is említésre kerülnek, amelyek Paul munkáin alapulnak. A történeti jellegű vizsgálatok szintetizálása mellett a szerző a színponton leírásokat is részletesen taglalja. Először Fillmore „Scenes-and Frames”-elméletére tér ki, majd az aktuális kutatások kognitív irányultságára az ún. *cultural-schema-theory*-t hozza példának. Az orosz etno-pszicholingvisztika képviselőjének, Szorokinak az ún. lakúna-elmélete Földes szerint használható módszereket szolgáltat az interkulturális kutatások számára az adott kultúráktól függő potenciális kommunikációs problémák pontos meghatározásához, leírásához és tipologizálásához.

A tudománytörténeti fejtegetések kapcsán kiderül: a nyelvek és kultúrák speciális szimbiózisával csak néhány éve kezdtek el intenzívebben foglalkozni a nyelvtudományban, néhány nyelvész még az interkulturális perspektíva létjogosultságát is megkérdőjelezi, bizonyos irányzatok pedig tudatosan kirekesztik a kulturális tényezőket.



Az interkulturalitás-kérdés hátterének, a problematika eredetének vizsgálata után több német és nem német nyelvű szerző interkulturális germanisztikával, a nyelvtudomány és kultúrtudomány kapcsolatával foglalkozó elméletét elemzi, és arra a megállapításra jut, hogy az utóbbi 30 évben kialakultak ugyan interkulturális célzatú kutatási irányzatok, azonban az interkulturális nyelvészetet egyik szerző sem akarja a nyelvtudomány önálló részterületének tekinteni, inkább csak kutatási irányzatnak.

A szerző elemzései során teljességre törekszik, így figyelmét nemcsak tudományos publikációkra fordítja, hanem megvizsgálja, hogy a felsőoktatásban van-e nyoma interkulturális nyelvészeti stúdióknak. Megállapítja, hogy a nemzetközi felsőoktatásban egyre inkább felbukkan egyfajta „cross-cultural linguistics”, azonban hiányoznak ezzel kapcsolatban az összefüggő, átfogó definíciók és elméletek.

Földes egy újabb, önálló fejezetben vázolja fel az inter-, illetve transzkulturális nyelvészet körvonalait, valamint rendszerbeli elhelyezésének kérdéseit taglalja. Mint írja, az interkulturális nyelvészet címszó kapcsán különösen a német nyelvű szakirodalomban sok az ellentmondás és a tisztázatlan kérdés. Rámutat, a fogalmi és terminológiai állomány igen sokrétű és bonyolult és egy „interkulturális nyelvészet” státusának meghatározása sem problémamentes. El kell gondolkodni azon is, hogy autonóm tudományágnak tekinthető-e.

A megcélzott tudományág tárgykörét illetően is még tisztázásra vár, hogy milyen területekre vonatkozathatók a kutatásai és milyen témákban illetékes. A tárgykör kérdése mellett a szerző részletesen foglalkozik egyfajta interkulturális nyelvészet definiálására irányuló próbálkozásokkal is. A vizsgált definíciókat többek között azzal egészíti ki, hogy a kultúrkontraszt jelensége mellett érdemes lenne foglalkozni a nyelvek és kultúrák kapcsolatainak dimenziójával is. Szükséges lenne továbbá a nyelvi és kulturális átfedéseket és az átfedési helyzeteket is le-

írni. A kultúrák nem zárt, homogén entitások, hanem nyílt szabály-rendszerek, amelyek egymást kölcsönösen meghatározzák, egymásközi kommunikációra épülnek és állandóan változnak.

Mindezek alapján a szerző következőképpen összegzi az általa körvonalazott interkulturális nyelvészet definícióját: olyan kutatási irányultságot ért rajta, az abból eredő elméleti és gyakorlati eljárásokkal együtt, amely egyrészt a rendszernyelvészeti, másrészt főként pszicho-, szocio-, pragma- és kontaktlingvisztikai, illetve nyelvpolitikai megközelítések kombinációja. Ezek a vizsgálatok nyelv- és kultúrákülönbségekre, kultúrákat átfogó kommunikációra és az idegenséghez/mássághoz való nyelvi-kommunikatív viszonyulásra irányulnak.

Földes rávilágít, hogy az interkulturális nyelvészet tartalmi kérdései szintén nem egyértelműen tisztázottak. A vizsgált vélemények kapcsán a szerző hangsúlyozza a pragmatika és a szemantika fontosságát, kiegészítve azzal, hogy a frazeológiát és a metafora-kutatást is figyelembe kell venni. Ugyanis a frazeologizmusok olyan „kulturális jelek”, amelyek sűrített formában tükrözik vissza egy nyelv-, illetve kultúrközösség érték-, gondolkodási és értelmezési rendszerét. Földes szerint az interkulturális nyelvészet ígéretes kutatási területét képezhetik az interkulturális kommunikáció különböző változatai, pl. a nyelvi-kommunikatív viselkedés értékelése, saját, illetve idegen kultúrával kapcsolatos sztereotípiák különböző megítélése vagy különböző kulturális tapasztalatok. Ezenkívül a nyelvprodukciónak és recepciónak kérdésköre is egy interkulturális nyelvészet feladatkörébe tartozik. További központi témája a nyelv és kommunikáció szerepének vizsgálata az idegenség/másság értékelésében, az idegenség-kutatásban. A szerző itt a Jung-féle xenológia-nyelvészetre is hivatkozik. A nyelvi és a nyelvileg közvetített identitás problematikája szintén aktuális kérdés lehet egy interkulturális nyelvészet számára. Ezzel kapcsolatosan gyakorlati példaként idézi a szerző pl. Vlgyi-

mir Kaminert, a németországi orosz író, aki a fenti probléma kapcsán így nyilatkozik: „Magánemberként orosz vagyok, foglalkozásom német író. A siker megerősítet. A Goethe-Intézet mint német kultúrnapkövetet küld el a világ különböző pontjaira, az oroszok azt akarják, hogy az orosz kultúrát népszerűsítsem, a zsidó szervezetek pedig mint zsidó írótlól várnak el tőlem nyilatkozatokat” (p. 50).

A szerző levezeti, hogy a fordítás- és tolmácsolás-tudomány úgyszintén releváns egy interkulturális nyelvészet számára. Különösen érdekes lehet, ha ún. „high-”, vagy „low-context”-kultúra közötti közvetítésről van szó.

A koherens interkulturális nyelvészet kimunkálásához még homogén terminológiai háttér is szükséges. Interkulturalitás kapcsán ugyanis abból a „hagyományos” szociokulturális helyzetből szokás kiindulni, hogy két egymástól különböző nyelv és kulturális rendszer interakciója áll fenn, vagy pedig, hogy egy nyelvet vagy kultúrát egy másik perspektívájából vizsgálunk. A szerző itt arra hívja fel a figyelmet, hogy más a kiindulási helyzet például a német mint kisebbségi nyelv esetében Közép-Kelet-, Kelet-, vagy Délkelet-Európában, ahol a két- vagy többnyelvűség különböző esetei a jellemzők. Földes szerint olyan terminusra van szükség, amely pontosan jelöli ezt a jelenséget is. Ez lehetne a *transzkulturális nyelvészet* fogalma, amely az interkulturális nyelvészet különleges esete.

A szerző a továbbiakban a multikulturalitás, az interkulturalitás és a transzkulturalitás koncepcióját vizsgálja. Mint írja, az utóbbi évtizedekben egyre gyakrabban használják a *multikulturális*, illetve az *interkulturális* terminust, amelyek a különböző kultúrák egy társadalmon belüli együttélésének problémáit fejezik ki. A *transzkulturalitás* terminus számos társadalom tényleges mai helyzetére utal, ahol különböző kulturális rendszerek különböző okok következtében

egymással szimbiózist alkotnak, így a „saját” és az „idegen” megkülönböztetése egymástól gyakran alig vagy egyáltalán nem lehetséges.

A szerző zárszavában hangsúlyozza, hogy az interkulturalitás fogalmának az elméletalkotásban és a kutatási gyakorlatban egyaránt döntő szerepet kell szánni. A tanulmányban tárgyalt fogalmak, terminusok, koncepciók tudományelméleti kontúrjai azonban még mindig nem rajzolódtak ki végérvényesen. Így a tanulmány szándéka nem az, hogy minden nyitott kérdést megválaszoljon, hanem sokkal inkább körvonalazni igyekszik a téma topográfiáját, megpróbál fehér foltokra rámutatni és vitára érdemes csomópontokat feltérképezni. Mindehhez a nyelvhez és a kommunikációhoz való viszonyulás teljes körű újragondolása szükséges.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a nagy precizitással készült tanulmány számos tisztázatlan kérdésre világít rá az interkulturalitás problematikája kapcsán. Sikerült kimutatnia, hogy hiányos, ill. ellentmondásos az eddigi konceptualizáció, hiányoznak az összefüggő, átfogó definíciók, elméletek, eszköztárak. Meglehetősen bonyolult a fogalmi és terminológiai háttér. Az interkulturális nyelvészet tárgykijelölése is elvégzendő, státusának meghatározása sem problémamentes. A fent leírtak ellenére vagy éppen azok miatt a szerző szerint az interkulturális nyelvészet izgalmas kutatási területnek ígérkezik, amely nem lebecsülendő potenciállal rendelkezik; ehhez fogalmazott meg releváns javaslatokat. Azonban (Földes szerint is) részben hiányoznak még azok az előmunkálatok, amelyek hozzájárulhatnának az interkulturális nyelvészetnek mint önálló diszciplínának definiálásához, illetve megszilárdulásához. Nem véletlen tehát, hogy a szerző sem „az” interkulturális nyelvészetről, hanem „egyfajta” interkulturális nyelvészetről beszél.

Patay Adrienn

## HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt olvasóink!

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

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

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna  
rovatvezető

### Beszámoló a „Beszédkutatás 2005” című konferenciáról

A Magyar Tudományos Akadémiai Nyelvtudományi Intézetében 2005. október 10–11-én került megrendezésre a „Beszédkutatás 2005” című tudományos ülés. A konferencia több mint tíz éves múltat tekint vissza: az elsőt 1992-ben tartották. Azóta – a nagy érdeklődésre való tekintettel – a Nyelvtudományi Intézet Fonetikai Osztályának szervezésében két-három évente sor kerül a beszéddel kapcsolatos kutatások eredményeinek bemutatására. Az idei ülés immáron a hetedik a konferenciasorozat történetében. Ezúttal is – mint minden alkalommal – az előadások átfogták a beszéddel kapcsolatos szinte valamennyi tudományterületet. A konferencián helyet kapott a fonetika és a fonológia, a beszédtechnológia, valamint a neurolingvisztika kutatási eredményeinek ismertetése.

Az előadások többsége a magyar nyelvvel kapcsolatos új adatokat, megállapításokat tárgyalta, de természetesen idegen nyelvekre vonatkozó vizsgálatok is bemutatásra kerültek, például a német vokalizált *r* és a *sva* kérdésköre (Harman László, Debreceni Egyetem) vagy az angol el-

liptikus összetett mondatok intonációs tagolása (H. Tóth Zsuzsa, Miskolci Egyetem).

A beküldött absztraktokat a szakmai bíráló bizottság pontozásos értékelése alapján fogadták el a konferencia szervezői. A kétnapos rendezvényen 30 előadás került bemutatásra. A szekciók programja nagyrészt tematikusan állt össze: hétfőn délelőtt kaptak helyet az idegen nyelvekre vonatkozó, és a beszédtechnológiai vizsgálatok; hétfő délután a spontán beszéddel kapcsolatos, illetve a megakadásjelenségekre vonatkozó elemzések. A keddi napon a neurolingvisztikával kapcsolatos kutatások, illetve a beszédre vonatkozó egyéb vizsgálatok (a főiskolások kiejtése, a rádiósok nyelvhasználata) eredményei hangzottak el.

A konferencia október 10-én, hétfőn Kenesei István, a Nyelvtudományi Intézet igazgatójának megnyitó beszédével vette kezdetét. Kenesei István méltatta a már évtizedes múltat visszatekintő tudományos ülés széleskörű tematikáját és tudományos hasznosságát. Kiemelte a kutatók interdiszciplináris jellegét, amelyet a

nagy számú társszerzőségben készült előadás is bizonyított. Az igazgató hangsúlyozta annak fontosságát is, hogy minél több újszerű, elsősorban a magyar nyelvre vonatkozó vizsgálat szülessen, amelyek ismertetésére a konferencia a jövőben is lehetőséget kíván biztosítani.

Az első napi 45 perces nagyelőadás a prozódiai szerkezeteket mutatta be eltérő közléstípusokban: a megnyilatkozás szupraszegmentális szerkezete változik attól függően, hogy hírfelolvasásról, mesemondásról, egy novella felolvasásáról, vagy reklámszöveg bemondásáról van szó. A műszeres akusztikai-fonetikai elemzés többek között kimutatta, hogy a mese és a novella meghangosításakor a beszélő magasabb hangfekvést használ, és jóval alacsonyabban a tempóértékek, mint például a reklámok esetében (Olaszy Gábor, MTA Nyelvtudományi Intézet).

A gépi beszédfelismeréssel kapcsolatban Mihajlik Péter (Budapesti Műszaki Egyetem) bemutatta, hogy a nemzetközi szinten bevált környezetfüggő beszédhangmodell-kialakítás a magyar nyelvre vonatkozóan számos esetben nem volt elég eredményes, ezért a Műszaki Egyetemen új eljárást dolgoztak ki a probléma megoldására.

A beszédfelismerő rendszerekkel kapcsolatos nehézségeket és lehetséges megoldásokat holland nyelvterületen is vizsgálták. Az egyik eredmény az volt, hogy javult a beszédfelismerő teljesítménye, ha a beérkező közlésekből mesterségesen kikiktatták a megakadásjelenségeket (Lendvai Piroska, Tilburg University).

A délutáni első szekcióban elsősorban az óvodás és iskolás gyermekek nyelvi folyamataival foglalkozó kutatásokat és következtetéseket mutatták be az előadók.

Kovács Magdolna (Debreceni Egyetem) óvodások szóelőhívási folyamatait vizsgálva megállapította, hogy a gyerekek szóasszociáció esetében nagyobb mértékben

támaszkodnak az adott szituációra, míg irányított spontán beszéd esetén a grammatikai megformálás irányítja a szóelőhívást.

Több előadás foglalkozott a megakadásjelenségek elemzésével. Ezeket a jelenségeket vizsgálták időskorban a fonológiai szerkezetépítő műveletek szempontjából (Szépe Judit, MTA Nyelvtudományi Intézet); kísérletileg kiváltott helyzetben (Gocsál Ákos – Huszár Ágnes, Pécsi Tudományegyetem), illetve a médiaszereplők spontán beszédében (Kaló Zsuzsa, ELTE). Egy eddig kevésbé vizsgált korcsoport, az óvodások megakadásjelenségeit elemző előadás is helyet kapott a programban (Horváth Viktória – Kalina Krisztina).

A keddi reggeli 45 perces nagyelőadásban Gósy Mária (MTA Nyelvtudományi Intézet) több mássalhangzó megvalósulását mutatta be a zöngéesség szempontjából. Akusztikai-fonetikai elemzésekkel – többek között – kimutatta, hogy minél távolabbi a hangszalagoktól a zárhangok képzése, annál nagyobb mértékben zöngésedik a szóvégi zárhang. Az előadás részletesen tárgyalta a /h/ megvalósulásának módjait intervokális helyzetben; és a zöngésségi hasonulás realizálódását fiatalok és idősek spontán narratíváiban.

A neurolingvisztika tárgyköréből Bánréti Zoltán (MTA Nyelvtudományi Intézet) az afáziások beszédét vizsgálva kimutatta, hogy a beteg az aktív részgrammatikákkal kompenzálja a nem kezelhető nyelvtani részrendszert. Csépe Valéria (MTA Pszichológiai Kutatóintézet) az eseményhez kötött agyi potenciálok (EKP) eljárásával arra kereste a választ, hogy az agy miként képes a hangsúly akusztikai összetevőiből perceptuális támpontot alkotni.

A beszéd szupraszegmentális tényezőivel több előadás is foglalkozott: a kutatások szerint ezek változnak az eltérő kommunikációs helyzetekben (Markó Alexandra, ELTE), s ez a változás befolyásolja a percepciót is. A beszédtempó gyorsulása

hatással van a feldolgozás eredményességére – ennek mértékét természetes és szintetizált mondatokkal is vizsgálták (Bóna Judit, ELTE). A hangsúly észlelésével kapcsolatos kutatás szerint a gyermekeknél időnként még problémát okoz az azonos szintaktikai szerkezettel rendelkező, de különböző hangsúllyal megvalósított mondatok értelmezése, és sok esetben a felnőttek észlelése és produkciója sem tökéletes ebben a tekintetben (Imre Angéla, ELTE).

A konferencia záró szekciójában olyan témák kaptak helyet, mint a korai és késői kétnyelvű személyek mentális lexikonának összehasonlítása a rendezettség szempontjából (Navracsics Judit, Veszprémi Egyetem); vagy a meggyőző hangzás szupraszegmentális ismérvei (Bata Sarolta, ELTE).

A „Beszédkutatás 2005” keretében rendezték meg Gósy Mária két új könyvének bemutatóját. A *Fonetika, a beszéd tudománya* (2004 szeptember) és a *Pszicholingvisztika* (2005 október) című köteteket Ola-

sz Gábor és Siptár Péter, valamint Nyomárkay István és Adamikné Jászó Anna ismertette. Mindkét munkát a tudományok mérföldköveként értékelték a bemutató során, méltatva azok rendszerező, a legújabb tudományos eredményeket ismertető és előremutató jellemzőit.

A „Beszédkutatás 2005” című tudományos ülészak – hagyományainak megfelelően – felvonultatta az egész ország területéről érkezett, különféle tudományterületeken működő kutatókat. A hallgatók megismerhették a beszédtudományok területein végzett legújabb kutatásokat első sorban a magyar, de az angol, a német és a holland nyelvre vonatkozóan is. A szervezők folytatni kívánják a sorozatot: két év múlva újra összehívják a legújabb eredmények megvitatására a legkiválóbb hazai szakembereket a beszédtudományok különböző területeiről.

Horváth Viktória

## Beszámoló az első szegedi gender-konferenciáról

„A nő helye a magyar nyelvhasználatban” címmel rendeztek kétnapos szakmai konferenciát a Szegedi Tudományegyetemen 2005. szeptember 8–9-én. A rendezvény szervezői Sándor Klára (SZTE JGYTKF, Magyar Nyelvi Tanszék) és Barát Erzsébet (SZTE BTK, Angol Tanszék) a konferencia központi témájának igen elismert hazai kutatói. A tudományos tanácskozás célja az volt, hogy a *nyelv, az ideológia és a média* szempontjából vegye számba a hazai gender-szemponú kutatási eredményeket.

Ez azért kiemelkedő jelentőségű vállalkozás, mert „az elmúlt tíz évben a magyarországi nyelvészeti kutatások is bekapcsolódni látszanak a nyelvhasználat és hatalom, a nyelvhasználat és ideológia összefüggé-

seinek értelmezését” (1. a konferencia programfüzetének előszavában) a társadalmi nemek szempontjából is vizsgáló európai és észak-amerikai kutatási trendbe, s most, a szegedi konferencia alkalmából került sor először arra, hogy számot vessünk azaz, hol is tartunk mi a gender-kérdésben. A szegedi konferencián elhangzott előadások azt bizonyították, hogy jelentős magyarországi eredményeink is vannak a társadalmi nemek kutatásában. A társadalmi nemek vonatkozásában hazánkban is több kutatási irány van kibontakozóban, ilyenek például a szexista nyelvhasználat nyelvi-nyelvészeti elemzése, a társadalmi nemek kommunikációs stílusának a gender-szemponú vizsgálata valamint annak empirikus kutatása, hogy hogyan reflektál a minden-

kori hatalom nyelvezete és a média nyelvhasználata a nemekre.

A szervezők célkitűzése az volt, hogy az első „szegedi gender-konferencián” elsősorban a szexizmus ideológiájára és annak nyelvi megjelenítődési formáira koncentráljunk, s kiemelt problémaként kezeljük a női nyelvhasználat, ill. a nő helyét a magyar nyelvben. Ebben a tekintetben a konferencia nemcsak hogy a magyar nyelvre vonatkozóan tudott tudományosan állást foglalni, hanem a két nap során kialakult az a fajta műhelybeszélgetés is az előadók között, amely a társadalmi nemek nyelvészeti jellegű kutatását Magyarországon a továbbiakban megalapozhatja, sőt a nemzetközi tudományos közösség számára is szolgáltathat új megközelítési módokat és új eredményeket.

A két napos program színvonalas szakmai tartalmáról már a programfüzet is sokat elárult. A konferenciát Szépe György professzor nyitotta meg, aki egyrészt a téma fontosságára és annak időszerű emberjogi vonatkozásaira hívta fel a hallgatóság figyelmét, másrészt leszögezte, hogy a hazai nyelvtudományban is van a helye és szerepe a nemek nyelvhasználatával foglalkozó nyelvészeti diszciplínának. Szépe György utalt arra is, hogy semmilyen szempontból nem hihetünk a semleges társadalmi attitűd létezésében, s a társadalmi nemek nyelvhasználati kérdéseit (is) kutató nyelvészeti diszciplínák nyilvánvalóan aktivista jellegűek.

A konferencián összesen 29 előadás hangzott el hazai és külföldi előadók részéről. A konferencia munkanyelve a magyar volt, s a magyart idegen nyelvként beszélők is magyar nyelven ismertették kutatási témájukat. A konferencia nyitó előadását Barát Erzsébet (SZTE BTK, Angol Tanszék) tartotta, aki arról beszélt, miben nyilvánul meg a *társadalmi nemek* kifejezés tarthatatlansága egyfelől nyelvi-nyelvhasználati, másfelől tudományos néző-

pontból, majd rámutatott arra, miért nem mondhatjuk a nyelvhasználat nemi szempontú és gender perspektívából történő elemzését egymással azonos kutatói álláspontnak. Előadását azzal zárta, hogy a nemek és nyelvhasználat összefüggéseit kutató nyelvészeknek nemcsak a társadalmi nyelvhasználat kérdéseivel célszerű foglalkozniuk, hanem felül kell vizsgálniuk saját nyelvhasználati módjukat is, hiszen kutatási tárgyuknak egyik legfontosabb jellemzőjéről, a nyelvhasználatról saját beszédmódjuk által is jelentéssel ruházzák fel a *nem* fogalmát.

Ezt a gondolatot fűzték tovább a konferencia első napjának előadói is (P. Balogh Andrea, Joó Mária, Kérchy Anna és Koller Nóra, Loránd Zsófia, Berán Eszter, Farkas Zita, Dér Csilla Ilona és Vasvari Louise), akik egyrészt a különböző szövegtípusokban és -fajtákban (sok-sok példával illusztrálva) elemezték a nő nyelvi pozicionálását, a női szerepek nyelven keresztül történő ábrázolását, az írónők nyelvhasználatát, másrészt pedig azt mutatták be, hogyan jelenítődnek meg a nemek (különös tekintettel női nem) a politikatudományi, a filozófiai, az irodalomtudományi és a hétköznapi diskurzusformák legkülönbözőbb változataiban. Az előadásokat hozzászólások követték, amelyek között elsősorban Huszár Ágnes módszertani felvetései keltették fel a hallgatóság figyelmét. A szervezők körültekintő munkáját dicséri, hogy abban az esetben, ha az előadó személyesen nem tudott jelen lenni a konferencián, a tanulmányt bekérték a szerzőtől, amelyet a szekcióülésen egy általuk felkért személy vagy adott esetben ők maguk olvastak fel. Ily módon nem maradt el előadás, aminek köszönhetően a konferencia ideje maximálisan kihasználható volt arra, hogy valóban átfogó képet kapjunk a hazai nyelvészeti jellegű gender-kutatásról és bepillanthassunk a téma nemzetközi eredményeibe is.

A konferencia második napjának reggelén két szekcióban folytatódott a munka. Az egyik szekcióban a nők nyelvi pozicionálásának speciálisabb eseteit (pl. a nők névviselési szokásait, a nők (ön)megnevezéseinek formáit, a nőkkel kapcsolatos sztereotípiákat, ill. magának a nő lexémának a jelentésmezőit) az úgymond hagyományosabb kereteket jelentő nyelvészeti módszerek segítségével mutatták be az előadók (Fercsik Erzsébet, Raázt Judit, Dede Éva, Suszczynska Malgorzata, Lőrincz Jenő, Kegyesné Szekeres Erika, Géro Györgyi és Boronkai Dóra). A másik szekcióban a diskurzus, ill. a konverzációelemzés módszerét előtérbe helyező és azok alkalmazásával kutató előadások hangzottak el. Néhány előadás a film és az irodalom diszkurzív terében jellemezte a nemek nyelvhasználat (Eliisa Pitkäsalo, Katarzyna Pabijanek, L'Homme Ilona, Zsák Judit), míg más előadások a munkahelyi interakció közegében vizsgálták a női és a férfi beszédmód közötti különbségeket (Schleicher Nóra, Konczosné Szombathegyi Márta). *Bajner Mária és Huszár Ágnes* előadásaikban pedig arra keresték a választ, miért különbözik egymástól nemi szempontból a nyelvhasználat, és hogyan értelmezhető a nyelvhasználat szintjén is megnyilvánuló nemi különbségek. Huszár Ágnes a biológiai és a társadalmi nem összefüggésében mutatott rá arra, hogy a társadalmi nemek nyelvhasználatának, ill. a nemekkel kapcsolatos nyelvi képességek kutatásában milyen döntő jelentőségű egyrészt az, hogy milyen minőségű és mennyiségű nyelvi adattal dolgozunk, másrészt az, hogy milyen elméleti keretek között interpretáljuk a kapott eredményeket. Ebben a kérdésben döntő szerep jut az ún. metanalíziseknek.

A délutáni szekció előadásai a társadalmi nemek nyelvhasználatának problema-

tikáját az oktatás és a nyelvoktatás szempontjából tárgyalták (Bojda Bea, Thun Éva). A nyelvoktatás tekintetében különösen tanulságos volt Marju Ilves és Csire Márta vizsgálata, melyet Barát Erzsébet olvasott fel. A szerzők célja az volt, hogy magyar, finn és észt összevetésben elemezzék a vonzatszótárak példamondatai által közvetített gender-szerepeket. A példákat hallgatva mindannyian meggyőződhattünk arról, hogy a konferencia témája a nyelvtanulás, a nyelvtanítás speciális közegében sem elhanyagolható. A nyelvtanuló kezébe kerülő tankönyvek többsége ugyanis konzerválja a társadalmi sztereotípiákat, redukált formában ábrázolja a társadalmi szerepeket. Nem mindegy tehát, milyen gender-képet láttatnak a nyelvkönyvek, mivel egy adott nyelvi közösség nyelvi kultúrájának alapvető része a társadalmi nemeket reprezentáló beszédmód is.

A konferencia utolsó programpontja workshop jellegű volt. A résztvevők és a szervezők közösen gondolkodtak el arról, milyen irányban érdemes tovább lépni a gender tudományos vizsgálata terén és ebben milyen szerep jut a jövőben a nyelvtudománynak. A szervezők bejelentették, hogy hagyományteremtők szeretnének lenni, s jövőre is lesz gender-konferencia Szegeden. Erről előljáróban még csat annyit érdemes mondani, hogy a workshop résztvevői élénk beszélgetést folytattak arról is, melyik legyen az a társadalmi nemeket nyelvészeti szempontból is átfogóan érintő kérdés, amely a következő konferencia tematikáját alapvetően meghatározza majd.

Reméljük, hogy a konferencián elhangzott előadásokat hamarosan kötet formájában is olvashatjuk.

*Kegyesné Szekeres Erika*

**A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete,  
az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és  
a Szent István Egyetem Humántudományi, Nyelvi és Tanárképző Intézete**

**2006. április 10. és 12. között megrendezi a**

## ***XVI. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUST***

A kongresszus központi témája:

**NYELVI MODERNIZÁCIÓ**

Szaknyelv, fordítás, terminológia

### **Témakörök:**

1. Nyelvpolitika: regionális nyelvek, közvetítő nyelvek, nyelvtervezés, nyelvi jogok
2. Alkalmazott pszicholingvisztika, beszédtechnológia
3. Alkalmazott szociolingvisztika, két- és többnyelvűség; a magyar nyelv változatai
4. Kognitív nyelvészet
5. Alkalmazott szövegnyelvészet, stilisztika
6. Fordítástudomány
7. Kontrasztív nyelvészet
8. Lexikológia és lexikográfia, terminológia
9. Nyelvelsajátítás és nyelvi nevelés, alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben; nyelvművelés
10. Az idegen nyelvek oktatása, nyelvpedagógia: tanulási- és tanítási stratégiák, curriculum-fejlesztés, minőségbiztosítás és teljesítménymérés
11. A magyar mint idegen nyelv határon innen, határon túl
12. Kommunikációtudomány, metainformációs kutatások
13. Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat
14. Szaknyelvi kommunikáció
15. Az elektronikus média, a nyomtatott média és a nyelvhasználat, nyelvészet és informatika, internet az idegen nyelv-oktatásban
16. Korpusznyelvészet, nyelvtechnológia

### **Kerekasztalok**

- Fordítóképzés mesterszinten
- Szótárkritika
- Tartalomalapú szaknyelvoktatás
- A nyelvi norma kérdései

### **Felvilágosítás:**

Dr. Veresné Valentinyi Klára, telefon: (28) 522-000/1932, e-mail: veresne.valentinyi.klara@gtk.szie.hu  
A konferencia honlapján (<http://www.manye.pte.hu>) és a SZIE GTK Humántudományi, Nyelvi és Tanárképző Intézete honlapján (<http://nyila.gtk.szie.hu>) megtalálható minden információ, amely a konferencia szervezési és tartalmi kérdéseivel kapcsolatos.

**Részvételi díj február 10-ig:** MANYE tagoknak 14 000 Ft, nem tagoknak 17 000 Ft.

**Részvételi díj március 17-ig:** MANYE tagoknak 16 000 Ft, nem tagoknak 18 000 Ft.

A jelentkezés és az absztraktok leadásának határideje: **2006. január 20.**



# KONGRESSZUSI NAPTÁR

## 2006

**Január 11–13.**

*Budapesti uralisztikai workshop*

**Színhely:** Budapest, Magyarország  
**Felvilágosítás:** MTA Nyelvtudományi Intézet  
 E-mail: [bum5@nytud.hu](mailto:bum5@nytud.hu)  
 Web: <http://www.nytud.hu/bum5>

**Január 17–19.**

*3. Európai fonológiai konferencia (OCP 3)*

**Színhely:** Budapest, Magyarország  
**Felvilágosítás:** MTA, Nyelvtudományi Intézet, Tóth Marianna  
 Web: <http://nytud.hu/ocp3/>

**Január 20–22.**

*A Kínai Nyelvészek Európai Egyesületének konferenciája (EACL-4)*

**Színhely:** Budapest, Magyarország  
**Felvilágosítás:** MTA, Nyelvtudományi Intézet, ELTE Kelet-Ázsiai Tanszék  
 Fax: 322-9297 (Bartos Huba)  
 E-mail: [eacl4@nytud.hu](mailto:eacl4@nytud.hu)  
 Web: <http://www.nytud.hu/eacl4/>

**Január 27–29.**

*A GeSuS (Gesellschaft für Sprache und Sprachen) 14. konferenciája*

**Színhely:** Trnava, Szlovákia  
**Téma:** Nyelv és nyelvek a közép-kelet-európai térségben  
 E-mail: [GeSuS@gesus.info](mailto:GeSuS@gesus.info)  
 Web: <http://www.gesus.info/Tagungen/>  
 Web: <http://www.gesus.info/Trnava/TrnavaNetz.pdf>

**Február 8–10.**

*Többnyelvűség és alkalmazott összehasonlító nyelvészet*

**Színhely:** Brüsszel, Belgium  
**Felvilágosítás:**  
 Web: <http://tryelo.ehb.belmaclconference/>

**Február 15–17.**

*A német nyelv Közép- és Kelet-Európa többnyelvű városközpontjaiban*

**Színhely:** Regensburg, Németország  
**Felvilágosítás:**  
 E-mail: [marek.nekula@sprachlit.uni-regensburg.de](mailto:marek.nekula@sprachlit.uni-regensburg.de)

**Március 30.–április 1.**

*Az AESLA (Spanish Association for Applied Linguistics) XXIV. konferenciája*

**Színhely:** Madrid, Spanyolország  
**Téma:** Nyelvtanítás, nyelvhasználat és kognitív modellezés  
**Felvilágosítás:**  
 E-mail: [aesla2006@flog.uned.es](mailto:aesla2006@flog.uned.es)  
 Web: <http://www.aesla.uji.es/Congreso/uned.htm>

**Április 8–12.**

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

**Színhely:** Harrowgate, Anglia  
**Felvilágosítás:**  
 Web: <http://www.iatefl.org/>

**Április 19–21.**

*Az ALTE (Association of Language Testers in Europe) konferenciája*

**Színhely:** Koppenhága, Dánia  
**Felvilágosítás:**  
 Web: [http://www.alte.org/further\\_info/index.cfm](http://www.alte.org/further_info/index.cfm)

**Április 20–22.**

*Első szlovén nemzetközi fonetikai konferencia*

**Színhely:** Ljubljana, Szlovénia  
**Felvilágosítás:**  
 Web: <http://slofon.zrc-sazu.si/>

Titkárság: PTE BTK 7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

Tel.: (72) 503-600/4335

E-mail: nagyagi@btk.pte.hu

Elnök: Szépe György

Honlap: <http://www.manye.pte.hu>

# MANYE

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

Ezt a **nyilatkozatot**, és a befizetést igazoló **bizonylat másolatát** (postai csekk vagy banki igazolás) kérjük, legkésőbb *minden tárgyévi február 15.-ig* küldje vissza az alábbi címre:

MANYE Titkárság, Baumann-Nagy Ágnes, PTE Nyelvtudományi Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

## BELÉPÉSI NYILATKOZAT és A TAGSÁG MEGÚJÍTÁSA

a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületébe (MANYE)

**Tárgyév: 2006**

Ezúton kérem felvételemet, illetve tagságom megújítását a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületébe (MANYE), s egyben kötelezem magam a tagdíj befizetésére. (A MANYE tagság egyúttal a FIPLV – Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes – tagságát is jelenti.)

Tagdíj egy évre:

Egyéni:  3000 Ft.

A tagdíjat kérjük a következő – a MANYE kezelésében levő – bankszámlaszámra utalni legkésőbb *minden tárgyévi február 15-ig*. A közlemény rovatban kérjük, ne felejtse el feltüntetni a következőket: „*név, 2006. évi tagdíj*”.

**Bankszámlaszám:**

ERSTE BANK HUNGARY RT.  
11654005 – 04640300 – 54000006

Név:\*

Végzettség (diploma):

Beosztás:

Születési hely, idő:

Munkahely megnevezése:

Értesítési cím:\*

Telefon:

Fax:

E-mail:\*\*

MANYE-tagságának kezdete:

Szakmai érdeklődési köre:

Egyéb információ:

Aláírás:\*

Köszönettel vennénk, ha adója 1%-át a MANYE részére ajánlaná fel – felajánlásán kérjük, az alábbi adatokat tüntesse fel:

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületébe (MANYE)

Adószám: 18927254-1-19

\* *Kötelezően kitöltendő rovatok.*

\*\* *Kérjük, csak akkor írja be az e-mail címét, ha rendszeresen használja, és szeretne információkat kapni rajta.*

## ***A XI. évfolyam 4. számának szerzői***

A. HERBSZT MÁRIA, Eötvös József Főiskola, Baja

BANDINÉ LISZT AMÁLIA, Veszprémi Egyetem, Idegennyelv-pedagógiai Doktori Program

BATÁR LEVENTE, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Program

BENKE ESZTER, Budapesti Gazdasági Főiskola, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

BENO ATTILA, Babeş-Bolyai Egyetem, Kolozsvár, Románia

CZÖNDÖR KLÁRA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pilisvörösvár, Spanyol Tanszék

GÁLNÉ MÉSZÁROS BEÁTA, Kossuth Lajos Gimnázium, Mosonmagyaróvár

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

JAKAB EDIT, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

KORMOS JUDIT, Eötvös Loránd Egyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest

LÉVAI-ASZTALOS ERZSÉBET, Miskolci Egyetem, Idegennyelvi Oktatási Központja

KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA, Miskolci Egyetem, Német Nyelvészeti Tanszék

KOVÁCS ÉVA, Eszterházy Károly Főiskola, Eger, Angol Nyelvészeti Tanszék

KUTHY ERIKA, Károly Róbert Főiskola, Gyöngyös

PAPP VANDA, MÜTF, Tatabánya

PATAY ADRIENN, Szolnoki Főiskola, Idegen Nyelvi Intézet

SIMONCSICS PÉTER, Babeş-Bolyai Egyetem, Kolozsvár, Románia

SZILVÁSI ZSUZSA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Program

MEGJELENT!



Irina Oszipova

## OROSZ NYELVKÖNYV KEZDŐKNEK

A könyv a kezdetektől az alapfokú tudásig juttatja el a tanulót, a cirill írás-olvasás tanulásától és a nyelvtani alapismeretektől kezdve a legfontosabb szavak és mondat szerkezetek elsajátításáig.

204 oldal, 3150 Ft

•

*A munkafüzet megjelenése év elejére várható,  
terjedelme 48 oldal, ára 750 Ft lesz.*