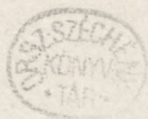


P
3.677/24/1



BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

FOLIA

PRACTICO-LINGUISTICA

XXIV. évf.

IV. ORSZÁGOS ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONFERENCIA

TÖBBNYELVŰSÉG AZ OKTATÁSBAN ÉS A KUTATÁSBAN

I. KÖTET



1994

IV. ORSZÁGOS ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONFERENCIA

TÖBBNYELVŰSÉG AZ OKTATÁSBAN ÉS A KUTATÁSBAN

I. KÖTET

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

Szerkesztők

Aradi András

Dr. Sturcz Zoltán

Szőllősy-Sebestyén András

A Folia Practico-Linguistica szerkesztőbizottsága

Aradi András

Dr. Estók Tivadarné

Hársné Kigyóssy Edit

Mohácsi János

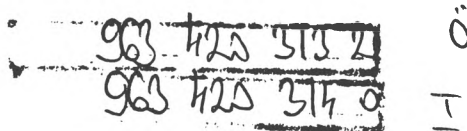
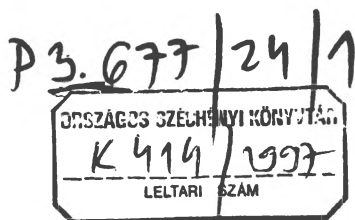
Perényi Katalin (technikai szerkesztő)

Szőllősy-Sebestyén András (főszerkesztő)

A kiadvány

a "Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap"

támogatásával készült



ISSN 0134 – 0492

Felelős kiadó: Dr. Sturcz Zoltán, a BME Nyelvi Intézetének igazgatója

*A Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága által kezdeményezett sorozathoz a IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciát a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete rendezte 1994. április 7-8-9-én **Többnyelvűség az oktatásban és a kutatásban** címmel. Az intézet által megjelentetett Folia Practico-Linguistica című sorozatnak ez a két kötet ennek a konferenciának csaknem teljes anyagát tartalmazza, amely remélhetőleg magáért beszél - arról, hogy a többnyelvűség tényének és célkitűzésének napjainkban Magyarországon és Magyarországon kívül, magyarok és nem magyarok számára egyaránt mekkora jelentősége van, és hogy az alkalmazott nyelvészeknek erről, bármilyen szakterületen működjenek is, mennyi figyelemre, sőt közfigyelemre méltó mondanivalójuk van.*

A két kötetben a plenáris előadásoknak a szerzők nevének betűrendjében között szövege után a szekcióelőadások következnek tematikusan elrendezett fejezetekben, s azokon belül is - szándékunk szerint - tematikus sorrendben. A konferencián elhangzott előadások közül a kiadványból kevés hiányzik, ám azok hiánya annál fájdalmasabb, mert úgy érezzük, hogy velük együtt e két kötet magyarországi viszonylatban teljes, akár folyamatosan is olvasható áttekintést nyújtana a többnyelvűség témaköréről.

A kiadás esetleges más fogyatékoságaival ellentétben ezekért a hiányokért a szerkesztők nem érzik magukat felelősnek, de egy esetben - s mind között ez a hiány a legfájdalmasabb, mert immár pótolhatatlan - magát a hiányzó szerzőt sem okolhatják érte. Fülei-Szántó Endre, bár betegsége miatt személyesen már ekkor sem tudott megjeleni, előadásával még szerepelt ezen a konferencián a magyarral mint idegen nyelvvel foglalkozó szekcióban, azóta azonban örökre eltávozott körünkhől. Bizonyára mindannyiunknak hiányozni fog.

Budapest 1995. március 8.

A szerkesztők

TARTALOM

I. kötet

Göncz Árpád köszöntője	13
------------------------------	----

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Lengyel Zsolt: A kétnyelvűség: XX. századi hangsúlyok és hangsúlyváltozások	17
Papp Ferenc: Az ÉrtSz-VégSz utolsó gépi felvonása: a DT2	22
Szépe György: Egynyelvű magyar alkalmazott nyelvészet a többnyelvű világban	24
Szöllősy-Sebestyén András: Egy nyelv – több nyelv	36

SZEKCIÓK

Módszer tan

Szabályár Anna: Tanítási és tanulási célok a nyelvoktatásban a rendszerváltozás után	52
Erdei Gyula: Idegennyelv-oktatásunk gyakorlatának és elméletének az összevetése	58
Bakonyi István: Médiapedagógia: kép, hang, szöveg a többnyelvű videoórán	64
Bálint Zsuzsánna: About the methodology of English for specific purposes	70
Hajdú Erzsébet: A pszichopédia (szuggesztópédia, superlearning, NLP, relaxopédia és hasonló módszerek) alkalmazási lehetőségei a nyelvtanárképzésben	74
Kunyák Károlyné: Learners as teachers (Microteaching and its assessment)	83
Vargáné Drewnowska Éva: Ein methodisch-didaktisches Konzept für die Anwendung der Textlinguistik im Schreibunterricht für Germanistikstudenten	91
Schauer Hilda: Irodalmi szövegek a német mint idegen nyelv oktatásában	100
Szalay Györgyi: Ein Program zur Förderung der Verhandlungssprachlichen Kompetenz	107
Monika Dannerer: Formen mündlicher Kommunikation in deutschen und ungarischen Lehrwerken für Wirtschaftsdeutsch	111
Élthes Ágnes: A kezdet tapasztalatai a francia nyelv- és stílusgyakorlat órákon	118

Csűry István: I.2: A diszkurzív-textuális kompetencia fejlesztésének kérdései	124
Lendvai Endre: Praktikus orosz tantervek	130
Kocsis Margit: Egy holt nyelv mai élete – Vezérelt latin nyelvoktatás a JPTE-n	135

Felzárkózás és mobilitás: nyelvoktatás a szakmai felsőoktatásban

Sturcz Zoltán: Nyelvi képzés, alkalmazott nyelvészet, mobilitás	142
Cor Koster – Radnai Zsófia: International co-operation in a multilingual Europe; a joint Dutch-Hungarian project in setting up a university language centre	147
Répási Györgyné: A nyelvválasztás néhány tanulsága a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Nyelvi Lektorátusán	152
Hortobágyi Ildikó: A felsőfokú ismeretszerzést megalapozó készségek	155
Somos Edit Csilla: A német nyelvű képzés illeszkedése az európai oktatáshoz	161
Kelemen Éva: A Filière Francophone szerepe a BME oktatásában	167
Kiss Kálmán: Ki tanult száz évvel ezelőtt orosz a Műegyetemen?	175

Kéttannyelvű iskolai oktatás

Vámos Ágnes: A kétnyelvű oktatás története	182
Czuczor Sándor: Bilingual vs. dual language teaching in Hungary	187
Bognár Anikó: A kéttannyelvű iskolák lehetőségei és eredményei a magyar közoktatásban	195
Csapó Judit: Kétnyelvűség a szakközépiskolában	202
Nikolaus Douda: Bilinguale Schulen in Österreichs Nachbarstaaten	210
Borbáth Erzsébet: A kétnyelvű oktatás lehetőségei a moldvai csángó magyar falvakban	216
Pók Mária: Cross-curricular planning: Introducing themes from other subjects into foreign languages in the primary school	221

Nyelvtanárképzés és továbbképzés

Zánthó Róbert: Alkalmazott nyelvészet? Tanároknak?	228
Uzonyi Pál: A nyelvtanár és a nyelvészet	234
Szabylár Anna: A tudományosan megalapozott és a tanári pályára valóban felkészítő nyelvtanárképzésről	239

Boóczné Barna Katalin: Gondolatok az idegennyelv-szakos tanár továbbképzés kapcsán	247
Abkarovits Endre: Az orosz szakos tanárok átképzésének tapasztalatai az egri főiskolán	252
Réti Almée: English Teaching Resource Centre és a tanári továbbképzés.....	257
Petneki Katalin: Tanítani tanulni? – Tanulni tanítani!	263
Kárpáti Zsófia: Az iskolai nyelv szerepe a németórákon	269

Magyar mint idegen nyelv

Berényi Mária – Novotny Júlia: A magyar mint idegen nyelv oktatásának infrastruktúrája (iskolák, tanárok, nyelvkönyvek)	276
Hegedűs Rita: Külföldieket tanító magyartanárok továbbképzése az ELTE Nyári Egyetemén	282
Erdős József – Mátrai Veronika: Új magyar nyelvi szigorlat (és/vagy általános nyelvvizsga)	287
Tóth Etelka - Szőke Katalin: Néhány nyelvi kérdésről röviden a magyar mint idegen nyelv tanítása kapcsán	298
Dávid Mária: Az alanyi és tárgyas ragozás útvesztői	304
Kovácsi Mária: A nyelvtani témák sorrendje mint a kommunikációs készség gyors kialakításának meghatározó kérdése	309
Prileszky Csilla: A "Halló, itt Magyarország!" c. magyar nyelvkönyv ismertetése	315
Zaicz Gábor: A Hungarolingua-program szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában	319
Denke Virág: Magyar nyelv-oktatás a Debreceni Nyári Egyetemen	325
Koháry Ilona: Új igények – új módszerek a magyar mint idegen nyelv oktatása terén	331
Bazsó Zoltán: A magyar és a finn szakos képzés tantervi összekapcsolásának egy gyakorlati megoldási formája – a Moszkvai Lomonosov Egyetemen	338

Nyelvvizsgák

Bárdos Jenő: Egynyelvűség és többnyelvűség a nyelvvizsgák rendszerében	344
Erdős József: Számok, arányok, objektivitás (Észrevételek az állami nyelvvizsgákhoz)	354
Győri Anna: A spanyol nemzetközi nyelvvizsgák Magyarországon (1989–1993) ..	363
Ábrahám Károlyné: Az ifjúsági Pitman nyelvvizsgáról	371

Szaknyelvoktatás

Alistair Wood: Relevance theory and popular science texts	382
Kurtán Zsuzsa: A szaknyelvhasználat és a tantervkészítés összefüggései	388
Pongrácz Judit – Berényi Pálné: Többnyelvűség a szaknyelvoktatásban – (kényszerű)szükségyszerűség?	394
Fodorné Balthazár Enikő: A szaknyelv és ezen belül a gazdasági nyelv oktatásának időszerű kérdései	400
Sallai János: Akadályok a kétnyelvű kommunikációban	408

II. kötet

Fordítás, tolmácsolás

Klaudy Kinga: Párhuzamos korpuszok felhasználása a fordításkutatásban	420
Simigné Fenyő Sarolta: Szemantikai egyeztetés és fordítás	426
Dusan Tellingner: A reáliák szerepe a fordítók és tolmácsok képzésében	434
Szentgyörgyi Klára: A nyelvismeret, illetve tárgyismeret szerepe a fordításban	439
Szőllősy-Sebestyén András: A Fordítás tantárgy helye a BME szakfordító- és tolmácsképző programjában	444
Bassa Lia: Tolmácsolás tanítás a BME-n	457
N. Lőrincz Julianna: A kommunikatív ekvivalencia kérdéséhez (W. Wordsworth-versek és műfordításaik egybevető elemzése kapcsán)	462
Újszászi Zsuzsanna: A műfordítás-elemzés mint a versértelmezés eszköze angol szakos főiskolai hallgatók irodalmi szemináriumán	467

Kontrasztív nyelvészet

H. Stephanides Éva: Nyelvi hasonlóságok és különbségek	474
Lukács Gillike: A kontrasztív és funkcionális nyelvtan c. tantárgy oktatásának tapasztalatai	480
Csűry Andrea: A kontrasztivitás követelménye a nyelvtanításban	487
Kiss István: A kontrasztivitás és a fordítás összefüggésének néhány aspektusa	493
Lizanec Péter: A magyar és az ukrán mint idegen nyelv tanítása Kárpátalján	499
Laczik Mária: Orosz nyelv oktatása olasz anyanyelvűeknek II.	504

Katus Elvira: A bolgár rövid alakú névmások és a magyar tárgyas igeragozás használata közötti párhuzam	509
Sáfár Éva: Überlegungen zu einer möglichen kontrastiven satzsemantischen Analyse von deutschen und ungarischen Wahlprogrammen 1994	513
Katona Edit: A <i>hogy</i> , illetve <i>da</i> kötőszós függő idézet magyar-szerb kontrasztív vizsgálata	519
Andric Edit: Az elméleti és gyakorlati célú kontrasztív nyelvészeti vizsgálatok	525

Interkulturális kommunikáció

Rot Sándor: A plurilingvizmus pszicholingvisztikai és alkalmazott nyelvészeti aspektusai	532
Bárkán György: A jelentések ütközésének szerepe az interkulturális kommunikációban	539
Sziklainé Gombos Zsuzsa: Az eltérő kulturális háttér – mint az idegen nyelven folytatandó tanulmányokra felkészítés befolyásoló tényezője – külföldi hallgatók nyelvi kurzusainak megtervezésekor	544
Cs. Jónás Erzsébet: A nemzeti anyanyelvi kultúra hatása az idegen nyelvi szövegértelmezés folyamatában	552
Koutny Ilona: Nyelvi és kulturális kommunikáció az idegen nyelven	558
Molnár Katalin: A kommunikáció – elméleti és gyakorlati – oktatása az angol szakosok számára	565
Suszczyńska Malgorzata: Linguistic politeness and the speech act of apology	571
Svenka Savic: Some characteristics of spoken language: the conversation features of cursing	579
Székács Anna: A hangutánzó és hangfestő szavak szerepe a japán nyelvben és kommunikációban	590
Dévényi Márta: Az Interkulturális kommunikáció című tantárgy oktatása az Aalborgi Egyetemen Dániában	595
Abkarovits Endre: Az angol kultúra különböző területeinek tanítása a felsőoktatásban	599
Borgulya Istvánné: Interkulturális gazdasági kommunikáció és gazdaság	605
Kovács Ilma: Az Országismeret oktatása az egyetemen avagy Az Összehasonlító civilizáció oktatása szeminárium keretében	613
Cornelia Grosser: Vergleichende Kulturkunde Österreich - Ungarn	619
Antal Zsuzsanna: Országismeret-oktatás "team-teaching" módszerrel	625
Bakonyiné Berényi Katalin: Magyar irodalom angolul külföldieknek a BME-n	630

Lexikológia, lexikográfia, szemantika

Székely Gábor: Lehet-e szótárból idegen nyelvet tanulni?	638
Fábián Zsuzsanna: A vonzatok ábrázolása a kétnyelvű szótárakban	646
Nagy Ildikó: Instruments as agents	652
Hell György: A tárgyi és fogalmi jelentés az idegennyelv-oktatásban.....	660
Katona Mártonné: A metafora mint a humor potenciális forrása	666
Szász Zoltánné Veidner Katalin: Hogyan változtatják a francia szavak jelentéseiket a századfordulótól a 80-as évek közepéig? (avagy megfelelnek-e a mai iskolai követelményeknek francia szótáraink?)	671
Czeglédi Katalin: A <i>-jak</i> végű szavak vizsgálata a Volga vidéki földrajzi nevekben	677
Budai László: Menhíre kompetens az (angol) anyanyelvi kompetencia? (Az angol ige valenciászótárának előkészületi munkái)	683
Kugler Katalin: Változások az orosz sajtónyelvben	688
P. Csige Katalin: Intézménynevek mint kordokumentumok	693
Bihari Gábor: A művészettörténeti szövegtípus lexikai sajátosságai	698
Damokos Katalin: Magyar szójegyzék összeállítása Montens-Sciarone: De Delftse methode, Nederlands voor buitenlanders c. nyelvkönyvéhez	703
Szabó Édit: Választási szakszókincs az angol nyelv oktatásában – Angol nyelvű segédanyag az 1994-es választási évhez	709
Juhász Zsuzsanna Ágnes: Környezetvédelem a német nyelvi órákon	715

Pszicholingvisztika, nyelvelsajátítás

Gósy Mária: A "kétnyelvűség" egy sajátos formája: non-verbális produkció, verbális percepció	722
Nikolov Marianne: The critical period hypothesis: The strong version challenged ...	728
Erdei Iván: A neurolingvisztika oktatásának lehetőségei a tanárképzésben	737
Damó Eszter: A dyslexia fogalma, tünetei, megjelenési formái az általános iskolában	745
Siegler Jánosné Bujdos Éva: A felső tagozatos és gimnazista dyslexiás gyermekek olvasás-írás tanulási zavarának maradványtünetei a tapasztalatok alapján	752
Lőrincz Józsefné: Dyslexia és nyelvtanítás	758

Anyanyelvi kultúra a többnyelvűség korszakában

Eőry Vilma: Az anyanyelvi kommunikációs készség fejlesztésének fontossága és lehetőségei a többnyelvűség korszakában	763
M. Korchmáros Valéria: "Anyanyelvi szinten" – magyarul	764
Szabó István: A funkcionális szempont érvényesítése a gimnáziumi anyanyelvoktatásban, nyelvi nevelésben	776
Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella: Anyanyelvi nevelés kétnyelvű környezetben	782
Kis Ádám: Kötődés és elszakadás Számítógépes szaknyelvünk és az angol szaknyelv a szakszótárakban	788

Számítógép és alkalmazott nyelvészet

Seregy Lajos: Az élő nyelvek leírásának új számítógépes modellje	796
Koltay Tibor: A hipertext és a többnyelvűség	802
Torma István: A StaTOR szöveges adatbázis-kezelő program	808
Rovny Ferenc: Előkészületek egy többnyelvű Számítógépes Szaknyelvi-Lexikai Adatbázis Központ létrehozására a KLTE Idegennyelvi Központjában.....	812
A szerzők névmutatója	822



A MAGYAR KÖZTÁRSASÁG
ELNÖKE

A IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia résztvevőihöz
B U D A P E S T

Kedves Barátaim!

Hadd kezdjem egy vallomással. A hetvenes évek végén a szegedi József Attila Tudományegyetem bölcsészkarán tanítottam – az alatt a három év alatt, amikor az angol tanszék megpróbálkozott a csaknem lehetetlennel: a tolmács és fordító szakos hallgatók képzésével.

A többnyelvűség oktatásának – mostani konferenciájuk központi témájának – színét és fonákját, örömeit és buktatóit tehát a magam tapasztalataiból ismertem meg, hadd mondjam így: a magam bőrére. Tudom tehát, hogy az alkalmazott nyelvészeknek mekkora a felelősségük, miközben naponta meg kell küzdeniük a munkájukat fitymálók értetlenségével. Pedig az információrobbanás korában, a tudomány nemzetközisége, többnyelvűsége idején talán még fontosabb, mint volt korábban: a tudomány annyit ér, amennyit saját nyelvünkön, anyanyelvünkön megértünk belőle. Annyit, amennyit az Önök munkájának köszönhetően közvetít számunkra a nyelv.

Ami a tudomány hihetetlen fejlődését tekintve nem kis feladat! Ráadásul divathullámokkal (sőt hóbortokkal) szemben. Márpedig az isten mentsen meg minket a félig értett szövegektől, a féltudástól, a félismerettől!

S akkor még egy szót sem szóltam a nyelv romlásának veszélyeiről!

Kívánom, hogy a nyelv – anyanyelvünk – védőszentjei segítsék Önöket, legújabbkori neológusainkat! Most pedig hadd kívánjak kitűnő hangulatú, eredményes tanácskozást valamennyiőnk érdekében és védelmében!

Meleg barátsággal:

Budapest, 1994. április 17.



PLENÁRIS ELŐADÁSOK

A KÉTNYELVŰSÉG: XX. SZÁZADI HANGSÚLYOK ÉS HANGSÚLYVÁLTOZÁSOK

Lengyel Zsolt

A kétnyelvűség: életre szóló állapot és program (*Bilingualism through life* span K. Hyltenstam és L.K. Obler, 1989.) Megítélése viszonylag -- századunk viszonylatában -- széles határok között mozog.

1. A század első évtizedeiben különösen a korai kétnyelvűségről inkább negatív vélemény alakult ki. A leggyakrabban hangoztatott ellenvetések az alábbiak voltak:

- (i) akadályozza a fogalomrendszer kialakulását;
- (ii) túlságosan igénybe veszi a kognitív-mentális erőket (ezért a gyerekek képtelenek, vagy csak alacsonyabb szinten képesek más ismereteket elsajátítani);
- (iii) kétséges: két nyelv tökéletes birtoklása;
- (iv) nyelvi keveredés: csökkenti az intelligenciát, az önfegyelmet; növeli a mentális letargiát.

1.2. Bizonyítékkal különböző intelligenciatesztek szolgáltak, melyekről azonban a későbbiekben kiderült, hogy

- (i) nemigen alkalmasak a kitűzött cél mérésére;
- (ii) eleve hátrányos szociális helyzetű populációt vizsgáltak.

1.3. Ronjat (francia-német) és Leopold (angol-német) az, akik az egyoldalú pszichológiai nézőpontot feladják, kiváló esetleírás (longitudinális megfigyelés) alapján jutnak olyan következtetésre, melyek igazságát ma sem

kérdőjelezzük meg (pl. a Ronjat megfogalmazta tételt: "egy személy -- egy nyelv").

2. Közvetlen előzmények (50-70-es évek)

2.1. A jelzett időszak egyik metodológiai követelménye volt: a fogalmak pontos meghatározása. A kétnyelvűsége vonatkozásban Bloomfield (1933-ban) úgy foglalt állást, hogy ez két nyelv anyanyelvi szintű használatát kell, hogy jelentse. Napjainkban Thiéry lép fel ezzel a szigorúsággal. Ezt a közelítést kettős monolingvis elméletként szokás emlegetni.

Haugen egy sor tanulmányában úgy foglal állást, hogy elegendő, ha a bilingvis az L2-n érthető mondatot tud produkálni; Diebolt már csak az L2-n való értést tartja követelménynek.

Különböző társadalmi mozgások következményeként felvetődik egy újabb dimenzió. Mi jellemezze a kétnyelvűt a nyelv frott változatát tekintve (eddig ui. inkább csak az orális nyelvi képességekről nyilatkoztak a szakértők).

Napjainkban Grosjean holisztikus megközelítése tűnik legtermékenyebbnek: a bilingvis nem két komplett/incomplete monolingvis összege. Ugyancsak hangoztatja, hogy az egynyelvűség negatív kognitív következményeit is vizsgálni kellene.

2.2. Chomskynak az "ideális anyanyelvi beszélő" tétele hatására az 50-60-as években a kétnyelvűség vizsgálatában túlsúlyba kerül a neurolingvisztikai, a biológiai nézőpont. Ez különböző megfogalmazásokban ölt testet: Penfield és Roberts a gyermeki agy plaszticitását

hangsúlyozza, **Lenneberg** "kritikus periódus" címen elemzi a szóban forgó jelenséget (maga a lateralizációs vita szinte napjainkig folyik).

2.3. 70-80-as években a szociolingvisztikai nézőpont és a különböző szintetizálási törekvések is szerephez jutnak.

3. A jelen

3.1. A bilingvizmus kialakulásában, jellegében változatlanul az életkornak van meghatározó szerepe. E szerint: csecsemő-, (infant), gyermek-, kamasz- és felnőttkori kétnyelvűséget szokás megkülönböztetni. A kisgyermekkori kétnyelvűség két alaptípusát különbözteti meg az irodalom: 3 éves kor előtt a két nyelv elsajátítása szimultán módon történik, 3-6 éves kor között konszekutív kétnyelvűségről beszélünk (ennek egyik lehetséges formája az óvodai nyelvtanítás). Egyébként a szimultánnak mondott nyelvelsajátítást illetően komoly elnevezési gondok is vannak ("kétnyelvűség mint első nyelv", "anyanyelvi kétnyelvűség", "két nyelv anyanyelvi elsajátítása", "két első nyelv szimultán elsajátítása").

3.2. A korai (0-3 éves) kétnyelvűségnek többféle változata ismeretes, attól függően ui., hogy milyen nyelven beszél a gyerekhez az apa, anya, nagyszülő, mi az iskoláztatás (instrukcionált oktatás) nyelve, milyen nyelvet használ a gyerek mikroközege.

3.3. Közös törvényszerűségek

3.3.1. Kezdetben nem feltétlenül válik el a kétféle nyelvi kód: keverések figyelhetők meg, bár ez eltérő módon érinti az egyes nyelvi szinteket. Leggyakrabban a lexikai

szinten (egy "kiszolgáló centrum") figyelhető meg, szórványosabban lép fel grammatikai, fonetikai interferencia. A nyelvi hibák jellege teljesen megegyezik a monolingvis gyerekek hibáival.

Három éves kor után: szinte teljes a nyelvek szerinti megkülönböztetés, minimális az interferencia. Ha a gyerek változatlanul keveri a két nyelvet, akkor szemilingvizmusról szoktunk beszélni (ennek oka: a környezet következtlen nyelvhasználata, a gyerek számára az input adatok nem válnak el világosan).

3.3.2. A nyelvhasználati különbség felismerése és ennek nyomán a kódváltás képessége a nyelvi rendszer ismeretének nagyobb fokú tudatosságát eredményezi. A 60-70-es években számtalan tanulmány mutatta ki ennek előnyeit (a kétnyelvűek fogékonyabbak az absztrakt rendszerek iránt; hamarabb tudatosul számukra a nyelvi jel önkényes volta; hamarabb választják el a jelentést a hangzástól; jobb a fogalomalkotó képességük, jobb a divergens gondolkodásuk, kognitív flexibilitásuk, magasabb a kreativitási indexük, hamarabb és könnyebben koncentrálnak a szavak helyett a gondolatokra, fejlettebb a szociális érzékenységük stb.).

Újabban vannak aggodalmak is. Ezek szerint a pozitív hatások csak mindkét nyelv ismeretében egy bizonyos küszöbérték elérése esetén jelentkeznek.

4. Jelen és jövő

4.1. A problémák egyaránt elméleti és alkalmazott jellegűek. A mainál pontosabban kellene ismerni és mérni a

bilingvizmus fokát, kiterjedtségét és gyenge pontjait. Oktatási és kulturális szempontból nem megnyugtató a kétnyelvűekkel szembeni szociokulturális kötődés követelménye, amennyiben ez inkább választásos jelleget ölt.

A kétnyelvűség különböző jellemzői, kísérői (nyelvi lojalitás, nyelvmegőrzés stb.) nincsenek kellően felkutatva. Nagy a felelőssége az iskoláztatásnak: Weigt szerint pl. a török-német kétnyelvű gyerekek iskolai nehézségei mögött nyelvi és nem mentális, (kognitív) okok húzódnak.

4.2. Bőségesen vannak hazai (magyar) teendők is. Tulajdonképpen nincsenek Kárpát-medencei magyar -- bármely kétnyelvűségi esetleírások, nem vagyunk felvértezve oktatáspolitikailag a hangzó (orális) -- írott kétnyelvűség sajátos esetéinek kezelését illetően, nem ismerjük magyar vonatkozásban a kétnyelvűség előnyös és hátrányos társadalmi tényezőit.

Vannak szűkebben vett **oktatási feladatok**. Nincsenek pl. pontos ismereteink arról, hogy a nyelvtanulásban a követő (szeriális) vagy a párhuzamos szervezési elv ad-e jobb eredményt. Anyanyelvi tantárgypedagógiai és alkalmazott pszicholingvisztikai probléma a hangzó (orális) tájnyelv és az írott irodalmi nyelv elsajátítási problémái.

AZ ÉRTSZ VÉGSZ UTOLSÓ GÉPI FELVONÁSA: A DT2

Papp Ferenc

1. Az előadás címében foglalt három műszó feloldása: 1964 őszén kezdett készülni a DT1, a debreceni thesaurusz első változata. (Akkor még persze nem tudtuk, hogy az az *első* -- azt hihettük, hogy az egyetlen lesz, nem is volt "DT1" elnevezés.) Vagyis a Magyar Nyelv Értelmező Szótárának (ÉrtSz) kerekítve 60 000 címszava listákra került: maga a címszójegyzék (az "alfás rész") a KLTE BTK gépíróőinek gépírásával, utánuk egy-egy sorban a grammatikai, stilisztikai stb. számkódok a munkálatban részt vevő, külön előkészített, hetenként összeülő stb. diákok (nevük felsorolva a VégSz címlapjának versóján) kézírásával. Így került az egész bizonylat bár hibrid, de a KSH adatrögzítői által elfogadható formában a Buday László utcába. (Az anyaghoz nyúló emberi kezek ennyire tüzetes felsorolása több szempontból fontos lehet. Így például látni fogjuk, hogy az elmúlt évtizedek alatt az anyag nem hogy fogyott, ami még érthető lenne -- kártyák elvesznek --, hanem egy-kettővel még nőtt is. Ez a növekedés pedig csak az anyaghoz hozzáférő emberi kezeken száradhat.)

A DT1 még fizikailag megfogható volt: kártyák. Két további konkrét-fizikai termék készült róla (készülhetett volna persze akkor is, ha már a DT1 valamely absztraktabb matérián, például elektronikán alakul-őrződik). Egyrészt a szóvégmутató szótár (VégSz), mely könyvalakban először 1969-ben látott napvilágot, másodsor, változatlan utánnyomásban, alkalmasint most fog, 1994-ben vagy az után. Másrészt a DT2, egy kártyamásolat a DT1-ről, mely ismeretlen -- értelem szerint köztes -- időben von der Ohe kolléga (akkor NDK) számára készült, azóta nevezett bölcsészdoktori értekezését is megvédte belőle. (Egyik opponense e sorok írója volt. Von der Ohe kivált a hangrend-illeszkedés terén tett sok érdemleges megjegyzést.) (Maga a DT2 nyilván egy további kártyamásolat von der Ohe példányáról, melyet elvitt magával Lipcsébe.) De a lényeg, ma már világosan látjuk, nem a fizikai megjelenés. Hanem az a felleges, megfoghatatlan, ma elektronikán őrzött valami, amit DT-nek (így, szám nélkül) hívhatunk. Mely

egyrészt az ÉrtSz egyre pontosabb másolata. Másrészt készülhet belőle elég széles határok között szinte bármi: egy újabb magyar szóvégmутató szótár (mondjuk, a VégSz egy javított kiadása), egy szófajonkénti szótár ábécé vagy AT sorrendben, egy összetétel-képző-szótár stb. (Debreceni egyetemi dolgozó-szobámban nagy, részben bekötött papír- – ti. output – kötegek helyezkedtek el a szekrényekben: több tucat ilyen rendezés. Az akkori technika mellett még ez kellett az efféle kombinációk kézben tartásához. Ma – l. alább: 3.)

2. Az ÉrtSz utolsó kötetének utolsó, 671. lapján 58002 önálló szócikk[el rendelkező címszó] van feltüntetve a hét kötet tartalmaként. Ezzel szemben a DT1 58323, a DT2 58328 egységet (rekordot) tartalmaz. A DT2 egy plusz rekordjára jöttünk rá eddig: *lukasztó* (rögzítve mint a törvényesen szereplő *lyukasztó*), a DT2 kakukkfíókája: *browse*.

3. Korszerű PC-ken másodpercek alatt előtűnk van egy-egy ilyen összeállítás akkora (tízezres) nagyságrendű rekordmennyiség alapján, mint az ÉrtSz. (Ti. a képernyőn – amíg ez printer segítségével papíron is a kezünkben van, ahhoz még ma is esetleg néhány perc kell.) (Az előadás alatt egy írásvetítővel kivetíthető számítógép monitor segítségével ez bemutatásra is került: négy tőből álló címszavak, ún. "8-as képzőjű" [gyakori idegen szóvéggel szereplő] címszavak, tőszavak stb.) Olykor bonyolultabb műveletekre van szükségünk, ilyen a példaként felhozott magánhangzó-illeszkedés a magyar főnév esetében.

EGYNYELVŰ MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZET A TÖBBNYELVŰ VILÁGBAN*

Szépe György

1. Az alkalmazott nyelvészetnek ma érvényes (hivatalos) története az idegen nyelveknek, elsősorban az angolnak nyelvészeti alapon, nyelvészek által történő oktatásával kezdődött. Aztán ez fokozatosan szélesedett: másféle interlingvisztikai, majd interdiszciplináris területek felé. Az alkalmazott nyelvészet ágazataiból egyre több lesz; ezek követik a felmerülő kérdéseket, megoldandó feladatokat. Általában azonban közös bennük a korszerű nyelvtudomány eredményeinek figyelembevételére irányuló törekvés.

S volt még egy másik közös elem is: az alkalmazott nyelvészet kezdettől fogva nemzetközi szervezésű volt, tehát szinte sehol sem a már meglevő - államnyelv kutatására alapuló - "nemzeti nyelvészet"-ből nőtt ki. Ezeknek párhuzamos szervezete már megvolt; ilyen volt például a Magyarországon a nyelvművelés szélesebb koncepciója, amely számos alkalmazott nyelvészeti feladatot is ellátott. Ez azt is jelenti, hogy a "klasszikus" (vagy "hagyományos") keretben is számos olyan témát vizsgáltak magas szinten, amelyet aztán az alkalmazott nyelvészet keretébe soroltak be a kongresszusokon és a bibliográfiákban. Lőrincze Lajosnak és Deme Lászlónak méltó helye lesz a széles értelemben vett magyarországi alkalmazott nyelvészet történetében.

Az természetes volt, hogy a többségükben eredetileg nem magyar szakos alkalmazott nyelvészek érdeklődését felkeltették anyanyelvük problémái is. Ebből néha nagy összeütközések is származtak, amikor az alkalmazott nyelvészek másféle prioritások alapján foglalkoztak olyan

* Az előadáshoz nem készültek jegyzetek. Sz. Gy.

témákkal, mint az anyanyelvi nevelés; ez ugyanis több országban is a nemzeti tabukhoz tartozik.

Természetesen bőven akadtak nem oktatási problémák is az anyanyelvre irányuló alkalmazott nyelvészet keretében. Ezeket vagy külön-külön kutatták és oktatták (illetve sehogys sem oktatták) az egyetemeken, vagy, nagy ritkán, összefoglalták egy áttekintő kurzus (szeminárium) keretében.

Én a hatvanas években tartottam utoljára (akkor a budapesti egyetemen) olyan egyetemi kurzust, amelyen kizárólag a magyar nyelvvel kapcsolatos alkalmazott nyelvészeti témákkal foglalkoztunk. A jelen (1994. évi tavaszi) félévben ismét hirdettem ilyen kurzust a pécsi egyetemen. Nem tudtam a régebbi minta szerint dolgozni, mert nyilvánvalóvá vált számomra: megváltoztak a keretek, valami másra, újra van szükség.

Rá kellett jönnöm arra, hogy a nyelvészetnek és az alkalmazott nyelvészetnek (ezen belül a magyar nyelvre vonatkozó alkalmazott nyelvészetnek) - a történelemben és a saját történetében lezajlott eseményeken kívül - legalább egy további ponton szempontváltásra volna szüksége. (Erre vissza fogok térni; előadásom fő célja voltaképpen ennek a szempontváltásnak a kifejtése.)

2. Ha már így együtt vagyunk, akkor hadd szóljak röviden a rendszerváltásról is a nyelvészet és ezen belül az alkalmazott nyelvészet szempontjából.

Én úgy látom, hogy az egyének és csoportok elsősorban a saját szempontjukból élik meg a rendszerváltást. A hagyományos nyelvészek annak örülnek, hogy végre lehet nyíltan a nemzeti keretet vállalni, a modernisták pedig annak, hogy nem fogják őket idealistának, anti-marxistának, Amerika-barátnak stb. minősíteni csak azért, mert nem művelődéstörténeti keretben vizsgálják a nyelvet. (S tegyük hozzá: a nyelvelmélettel foglalkozókat pedig az tölti el

megelégedéssel, hogy egy pluralista tudományos-filozófiai környezetben tudnak dolgozni.)

A felsőoktatásban nagyobb lett a tanszabadság; ugyanakkor az országos képesítési feltételek megalkotásával feltehetően a nemzetközi normákat jobban megközelítik az oktatás formai jellemzői (s talán a színvonala is). Igaz, hogy a tudományos fokozatok területén sikerült talán a világ legbonyolultabb változatát kialakítani, amelyben különösen hátrányos helyzetben vannak az alkalmazott diszciplínák. Reméljük azonban, hogy az egyes szakmáknak - köztük az alkalmazott nyelvészetnek - a nemzetközi közvéleménye előbb-utóbb érvényesül az egyetemeken és másutt folyó tudományos minősítésekben.

Ezeknél fontosabbnak látszik, hogy a nyelvtanulás országos mozgalommá vált: a szakemberek, a vállalatok és jóformán mindenki és minden szervezet felismerte ennek a fontosságát. Megszűnt az orosz nyelv monopóliuma, amellyel - szerintem - nem az volt a fő baj, hogy egy kötelező nyelv volt, hanem az, hogy kudarc-élménnyel indította az egész iskolai nyelvtanulást. Helyébe került részben a tanulók spontán választása révén, részben a Művelődési és Köznevelési Minisztérium erőteljes támogatásával (világbanki kölcsönnel stb.) az angol és a német nyelv; valamelyest növekedett az összes tanított idegen nyelv (francia, spanyol, olasz, illetve latin) iránti érdeklődés, s megmaradt bizonyos - 7-12 - százalékban is az orosz választása. Továbbra is minimális a keleti nyelvek jelenléte a magyarországi közoktatásban; s továbbra is hiányzik a szomszédos országok nyelve iránti érdeklődés.

Igen nagy energiával folyt az orosz tanárok átképzése, valamint a hároméves nyelvtanárképzés kiépítése; az igazság kedvéért hozzá kell tennünk, hogy mindkettő már a rendszerváltás előtt beindult. (S hadd jegyezzem meg, hogy a három éves nyelvtanárképzés nem mindenütt integrálódott a magyarországi felsőoktatás és nevelőképzés rendszeréhez.)

A világbanki kölcsönök egyik jelentős fajtája a FEFA; ezen belül már kétszer volt külön pályázat az idegennyelv-oktatás számára; erről külön kerekasztal-szekció lesz a konferencia keretében. (Itt említendő meg a PHARE-akció, valamint a felsőoktatásnak, különösképpen az ottani nyelvi képzés szempontjából igen fontos TEMPUS is.)

Jelentős vívmány a magán nyelviskoláknak és a nemzetközi nyelvvizsga-rendszereknek az egyre növekvő szerepe. Természetesen felmerül majd ennek a verseny-mezőnynek a szabályozása (ezt igen nagy körültekintéssel kell majd elvégezni).

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium által folyamatosan pártolt Nemzeti Alaptanterv (NAT) keretén belül az anyanyelvi fejezet meglehetősen ideológikussá sikerült. Az idegennyelvi fejezet már sokkal jobb; ez - ha jól tudom - szakemberek nyomására került be (s még mindig tartalmazza a korai kezdéssel kapcsolatos babonákat, amelyeket a hetvenes és nyolcvanas évek minisztériumi tisztviselői hivatali állásfoglalásként érvényesítettek).

Új szín a magyarországi nemzetiségi nyelvoktatás, amely az egész nemzetiségi és etnikai kisebbségi szabályozás keretében ténylegesen jobb helyzetbe kerülhet, mint régen volt. (Sajnos, ezt nem mondhatjuk el a cigányok nyelvének kutatásáról és oktatásáról.) S kétségtelenül új és pozitív vonás a külföldi magyarok anyanyelvi és kétnyelvűséggel kapcsolatos kérdéseire irányuló figyelem és segítőkészség.

3. A fentiekhez még hozzátartozik néhány szempont. A műholdas televíziózás révén kialakulóban levő "globális falu"-szindróma, aztán a számítógépes korszak, amelyben szinte minden eddigi technikai megoldásnál újabb, jobb és egymással integráltabb megoldások állnak majd rendelkezésünkre. Végül egyes országokban - így nálunk is - az utazási feltelek megjavulása mind kifelé: más országok irányában, mind befelé: országunk irányában.

Tessék csak elgondolni, hogy mennyivel nemzetközibbé lett mára a világ.

Ebben a keretben nagyon nehéz elkerülni azt a felismerést, amely szerint az egyes nyelvekre vonatkozó alkalmazott ("vagyis egynyelvű") nyelvészet másként működik a többnyelvűséget figyelembe véve, mint a klasszikus (XIX. században kialakult) formájában, vagy akár az ötvenes-hatvanas-hetvenes években.

4. Legelőször is egy szembenállást szeretnék oldani. Az alkalmazott nyelvészek részéről - amennyire én tudom - nem kívánja senki sem veszélyeztetni az anyanyelv használatát abban a körben, amelyben kizárólagos a helyzete. Ez azt jelenti, hogy sem a családban, sem a magán szférában, sem a közösségi nyelvhasználatban (beleértve az egyházakat, egyesületeket, pártokat stb.) senki sem tervez változást a nyelvhasználatban - eltekintve a nemzeti és etnikai kisebbségek belső nyelvhasználatának prognosztizálható fejlődésétől.

A "többnyelvű világ", "Európa", a "globális falu", a "külföld" hatása feltehetően nem "szubtraktív" lesz, tehát nem elvesz, hanem "additív", tehát hozzáad a meglevő magyarországi magyar nyelv-használathoz.

Nem a nyelvhasználatban, hanem annak kezelésében kívánatosak bizonyos változások, mégpedig olyanok szükségesek, amelyek igazodnak az egyének és szervezetek módosuló nyelvi szükségleteihez és lehetőségeihez.

5. Az ugyanis nyilvánvaló, hogy törekedni kellene bizonyos összhangra a magyar és a számunkra fontos nyelvek között a nyelvhasználati, terminológiai és írásra vonatkozó szabályokban.

Más kérdés, hogy melyek ezek a fontos nyelvek, s hogyan alakul ki közöttük is bizonyos közösség.

Hosszú távon nehéz bárkire is rákényszeríteni egy nyelv tanulását (eltekintve az erőszakos asszimiláció vagyis

etnocídium esetétől). Pierre Bourdieu, francia szociológus szerint egy nyelv annyit ér, amennyit beszélői érnek. Ez az érték nem feltétlenül gazdasági jellegű; nagyon meglehet, hogy technikai értelemben vett kommunikációs, kulturális, tudományos, politikai, vallásos, turisztikai, sporttal kapcsolatos, földrajzi, személyes mozzanatok is megtalálhatók ebben az összetett érték-fogalomban. Persze ezek a mozzanatok el is ültethetők bizonyos fokig; elsősorban az iskolának lehet ebben igen nagy szerepe.

Mindezt azért mondom, hogy világos legyen: nem véletlen az úgynevezett világnyelvek népszerűsége.

Most úgy látszik, hogy bizonyos fokú nyelvi és írásbeli szabványosításnak az európai közösség [unió] nyelvei szolgálnak majd alapjául; ezen belül is azok, amelyek nálunk is jelen vannak "világnyelvként": az angol, a francia, a német, az olasz és a spanyol. Ezek egymáshoz való közelítése minta értékű lehet a magyarra nézve is.

Igy például egyelőre aligha valószínű, hogy a spanyolok feladják a tildét, a franciák az accent circonflexe-et, vagy a németek az umlautot. Viszont elképzelhető, hogy olyasmiben, mint a zárójel, idézőjel, a dátumok és a postai címek írása kialakul valamilyen egység.

Sokkal valószínűbb, hogy a terminológiai megfelelések és a fordítási konvenciók terén folytatódik az az egységesülési tendencia, amely a tizennégyek Európájának 11 nyelvével kapcsolatban megindult. Ez legalább olyan fontos lehet a magyar nyelv történetére, mint az a nyelvi "Anschluss" [csatlakozás] a német világhoz a XVII-XVIII. században, amelyről Henrik Becker nevezetes könyvét írta.

Mindez nyilván a terminológia, szaknyelv, fordítástan előtérbe kerülését eredményezheti a kutatásban és az oktatásban egyaránt. A többnyelvűsége is törekvő európai középiskolában nyilvánvaló, hogy mind az anyanyelv, az idegen nyelvek és más szaktárgyak keretében szükség lesz bizonyos terminológiai képzésre.

Viszont az is igaz, hogyha a magyar is az európai unió hivatalos nyelvei közé tartozik majd, akkor lehet, hogy magyarok is részt vesznek majd a közös európai szabályok alakításában.

6. Az is elképzelhető, hogy egy nyelven belül többszintű szabályokra is szükség lesz átmenetileg. Ilyen jellegű példa volt a francia helyesírás "tolérance" szabálytípusa, amelynek keretében a műveltség/iskolázás szintje szerint követeltek meg egyes szabályok betartását. Hasonló elgondolása volt Simonyi Zsigmondnak is; ő a némileg korszerűtlen akadémiai helyesírás mellett egy párhuzamos "iskolai" helyesírás bevezetésére tett javaslatot. Ilyenek bizonyos transzkripciók szabályok is a magyarban, amikor másként kell átírni a könyvtárak számára, s másként a filológia számára a nem latin betűs neveket, címeket stb.

Valamint "egységes nyelvhasználat" védelmében szokták elutasítani vagy marginalizálni az ilyen javaslatokat. De hol van az egységes nyelvhasználat? Azonkívül, hogy az ilyesmi szocio-lingvisztikai szempontból naiv dolog, viszonylag friss és pontos ismeretek állnak rendelkezésre a magyarországi írásbeli nyelv-használattal kapcsolatban. Terestyéni Tamásnak a magyar írás és olvasás ismeretéről készített felmérése alapján nyilvánvaló, hogy a magyarországi magyar nyelvhasználat az olvasás és az írás használatában is távol áll az egységestől. A mintegy 27 százaléknyi magyarországi felnőtt funkcionális analfabéta számára illúzió a magyar helyesírás többszáz elitista (gyakran nyelvészeti ismereteket megkívánó) szabályainak ismerete.

Nagyon időszerűnek látszik napirendre tűzni a rétegezett nyelvhasználat felismeréséből adódó problémák megoldását nemcsak az anyanyelv használatában, hanem az idegen nyelvek tanításával kapcsolatban is. (Nyilvánvaló például az, hogy a funkcionális analfabétákat nem lehet

írásbeli alapon - grammatizálva és fordítás segítségével - idegen nyelvre tanítani.)

7. Részleges újragondolásra szorul - véleményem szerint - a nyelvi norma a magyarban. A nyelvészet több ágazatának - elsősorban a nyelvművelés elméletének és a szociolingvisztikának (sőt nyelvpolitikának is) - a kutatói értékes eredményeket értek el a nyelvi norma vizsgálatában; nyilvánvaló, hogy a jogtudomány és a modális logika eredményei is gazdagíthatják - közvetve - a norma kutatását (a stilisztikáról nem is beszélve); de az alkalmazott nyelvészet többi ága, így például a számítógépes nyelvészet és a fordítástan is rendelkezik mondanivalóval ebben az ügyben. Feltehető továbbá, hogy ez a kérdéskör sem tekinthető a jövőben az intern magyar nyelvészet kizárólagos illetékességi körébe tartozónak.

Egyrészt a nemzetközi kifejezések ("idegen" szavak) beilleszkedését időről időre újra kell vizsgálni, hiszen az "idegenség" változó kategória. Az európai terminológiai rendszerhez történő illeszkedés azonban nyilvánvalóan kihat majd a magyar nyelv lexikológiai-szemantikai szerkezetének egy bizonyos rétegére is.

A fentiekén túlmenően még az is elképzelhető, hogy az eddiginél jobban elválik a hivatalos és a magán szféra nyelvhelyességi kezelése; s az is feltehető, hogy a műfaji szempont is jobban érvényesül majd.

Hangsúlyozni szeretném azonban, hogy a magyar nyelvet használók száma és súlya feltehetően a jövőben is lehetővé teszi, hogy minden olyan technikai területnek létrejöjjön a magyar terminológiája, amelyet szélesebb körben használnak. (Nyílt kérdés, hogy valamennyi - a magyarnál - kisebb létszámú és súlyú újonnan önállósult európai nyelvközösség képes lesz-e erre.)

8. Ismereteseek az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-
oktatás összehangolására irányuló törekvések; most ezekkel

külön nem foglalkozom. Mindössze Temesi Mihálynak egy klasszikus - aforisztikus - megfogalmazását idézem fel. Temesi professzor arra hívta fel a figyelmet, hogy ha nyolctól kilencig a magyar nyelvtan keretében mást tanul a diák a mondat szerkezetéről, mint kilenctől tízig az idegen nyelvi órán, az bizony akadályozhatja mindkét tárgy tanítását, mivel ennek a diáknak egy és ugyanaz a feje van mindkét órán.

9. Néhány példát mutatok be az általam javasolt nemzetközi keretben művelt (magyar) alkalmazott nyelvészetre. (Elsorolom a felmerült témákat; csak egy-kettőhöz fűzök megjegyzést.)

a számítógép (szövegszerkesztő hatása a fogalmazásra),
a televízió és a mai magyar nyelvhasználat,
a videózás nyelvi problémái,
a telefax nyelvi és kommunikációs problémái,
az e-mail nyelvi és kommunikációs problémái,
a telefonálás nyelvhasználati és fonetikai problémái,
a filmszinkronizálás és filmfeliratozás kérdései,
a magyar nyelvű kérdőívek és blanketták nyelvi kérdései,
a reklám nyelve (a sajtóban, a rádióban és a tévében),
a napilapok és hetilapok nyelvi rovatainak nyelvfelfogása,
a magyar spell-check rendszerek összevetése,
a magyar szóelválasztás számítógépes modelljei,
betűrendező programok,
taxisok URH-beszélgetése,
a hitelkártyákkal kapcsolatos nyelvi problémák,
újabb nemzetközi és magyar tendenciák a rövidítésben,
a környezetvédelem nyelve,
külföldi gyártmányú áruk magyar nyelvű használati utasítása,
a privatizáció terminológiája,
kereskedelmi és politikai falragaszok, hirdetések nyelve,
a vasúti menetrend mint nyelv,
az alapítványok nyelvhasználati problémái,
az új pártok terminológiai problémái,
az 1990 után létrejött magyar újságok nyelvi sajátosságai,
a nem történeti egyházak nyelvhasználati problémái,
a nyilatkozatok, hivatalos közlemények, cáfolatok szférája,
a válságelhárító nyilatkozat, a bagatellizáló nyilatkozat,
az óriás plakátok szintaxisa,
a képregények nyelve és fordítása,
az apróhirdetések nyelvi, stilisztikai és műfaji problémái;

Valószínűleg mindegyik téma időszerű (de nem ugyanazon oknál fogva). Az első csoport a kommunikáció új technikai körülményei folytán lett aktuális; a többiek az intézményi újítás következményei, illetőleg régebbi kereteknek újszerű tartalommal történt megtöltése révén lettek érdekesek.

Hangsúlyozni szeretném, hogy ezeket a témákat le kell írni, elemezni kell, hogy segítsük sikeres működését egy-egy új kommunikációs eszköznek, illetve egy adott nyelvhasználati körön belül történő nyelvhasználatot. A nyelvhelyesség csak ezt követően, ennek keretében alkalmazható szempont.

10. Ne feledjük, hogy most a Budapesti Műszaki Egyetemen vagyunk, egy olyan intézményben, amelynek talán a legnagyobb a nyelvi intézete Magyarországon. Itt nem kell külön hangsúlyoznia szaknyelv kutatásának és oktatásának a fontosságát. Itt nem kell arra rábeszélni senkit sem, hogy a nemszakosok számára a felsőoktatásban oktatható legmagasabb szint a szakfordítás.

S talán helyénvaló, hogyha előadásomnak az oktatásra vonatkozó konklúzióját épp itt mondom el. Olyan szakemberek kiképzésére volna szükség, akik jól ismerik a szakmájukat s arról sikeresen tudnak kommunikálni (szóban és írásban) az anyanyelvükön és legalább egy idegen nyelven.

Mindennek az egyik kínálgató kerete az "academic skills" program, amelybe a nyelven kívül még más is beletartozik (például a számítástechnika), de a központi szerepe az említett nyelvi "skill"-eknek van.

S itt szeretnék szelíden állást foglalni azon szemlélet ellen, amely szerint a felsőoktatásnak nem kell foglalkozni a hallgatók idegennyelv-oktatásával, mivel azt már a középiskolában el kellett volna sajátítani (s aki ezt nem tette, tegye meg saját költségén az intézményen kívül).

A magyarhoz hasonló viszonylag kis elterjedtségű nyelv esetében nem csökkenteni, hanem erősíteni kellene a felsőfokú - célzott - nyelvoktatást. Nem megszüntetni,

hanem megszilárdítani kellene az idegennyelvi lektorátusokat; s ki kellene szélesíteni a tevékenységüket az anyanyelvi kommunikációra, a külföldi diákok számára a magyar mint idegen nyelv oktatására, a magyar szaknyelv és szakmai kommunikáció oktatására és kutatására. Fokozatosan alkalmazott nyelvészeti központokká kellene őket fejleszteni.

11. Konklúzióm másik része az alkalmazott nyelvészet jövőjéről szól. Az előadást - rövidítve - bemutattam a magyar alkalmazott nyelvészeti szeminárium diákjainak is. Ennek során felmerült, hogy voltaképpen ki is az alkalmazott nyelvész? Van-e olyan egyáltalában, hogy "alkalmazott nyelvész" (elsősorban vagy kizárólagosan alkalmazott nyelvészettel foglalkozó szakember)?

Nekem az a felfogásom, hogy az alkalmazott nyelvészet nem feltétlenül valamilyen külön tudomány, hanem az alapkutatások és a gyakorlatra ható fejlesztésnek a köztes területe: tipikusan interdiszciplináris terület. (Ez az, amit "híd-funkciónak" is szoktunk nevezni.) Az alkalmazott nyelvészet feladatra irányuló kutatás, gyakran "akciókutatás" (amelyben a kutató saját maga is része lehet a kutatott komplexumnak). Kapcsolódhat magához a nyelvészethez vagy más tudományhoz; része lehet egy szakmának vagy egy alkalmi összefogásnak; szituálható egy nevelési-oktatási ágazathoz vagy életkori-iskolázási szakaszhoz; és még egyéb változatok is elképzelhetők.

Ez azt jelenti, hogy az alkalmazott nyelvészettel foglalkozó maga is sokféle lehet: kezdve attól a szakembertől, akinek az a specialitása, hogyan old meg nyelv segítségével gyakorlati feladatokat (vagy bármilyen nyelvi problémát) egészen a tankönyvíró nyelvtanárig (aki néha ideges lesz az "alkalmazott nyelvészet" kifejezés hallatára).

Egy dolog azonban közös bennük: innovatív személyiségek (akárcsak a sok szakmából verbuválódott korai szociológus és a számítógépes szakemberek voltak).

S ez a biztosíték arra, hogy ezentúl hosszú ideig fennmarad az alkalmazott nyelvészet mint az alkalmazott nyelvészek tevékenysége. Természetesen egyesület, akadémiai bizottság, folyóirat és egy ilyen konferencia-sorozat mind-mind sokat jelenthet ebből a szempontból.

EGY NYELV – TÖBB NYELV

Szöllősy-Sebestyén András

Az alkalmazott nyelvészet, amennyiben egyáltalán mondhatjuk, hogy nyelvekkel foglalkozik, voltaképpen mindig több nyelvvel, az egyes nyelvekkel és nyelvi megnyilvánulásokkal is egymáshoz képest; az elméleti nyelvészet ezzel szemben minden nyelvvel és nyelvi megnyilvánulással, mint *a* nyelv, vagy valamely nyelv konkrét megvalósulásával foglalkozik. Ez számos félreértésre ad okot a kétféle diszciplína között, sőt kölcsönös szemrehányásokra, a legrosszabb esetben pedig arra, hogy kölcsönösen semmibe vegyék egymás fölfedezéseit.

Amíg nyíltan vagy rejtve abból a feltételezésből indulunk ki, hogy az alkalmazott nyelvészet olyan nyelvészeti elméletek alkalmazása, amelyek (jószérivel kivétel nélkül) az anyanyelvi beszélők kompetenciáját: tudását, vagy akár e tudásra épülő tevékenységét: beszédét, vagy akár teljesítményét: performanciáját írják le, addig az elméleti nyelvészettől – vagy éppen az összefüggésben szívesebben mondanám úgy: a nyelvészeti elméletalkotástól – sem várható, hogy akár tudományos, akár gyakorlati szempontból megnyugtatóan tisztázza a nyelvek egymáshoz való viszonyát a több nyelven beszélők, illetve a különböző nyelveken beszélők közösségei számára.

Voltaképpen két kulcsfogalomról: az első és a második nyelvről van szó, amelyeket az alkalmazott nyelvészetben három fogalompárral szoktunk megjelölni: ezen kívül anyanyelvről és idegen nyelvről, illetve forrásnyelvről és célnyelvről szoktunk beszélni. Ennek a dichotómiának vagy dichotómia-rendszernek meglehetősen kiterjedt szakirodalma van, ennek ellenére nem merném azt állítani, hogy a tudományosság követelményeinek megfelelő pontossággal, sőt azt merem állítani, hogy nagyon bizonytalanul és elnagyoltan használjuk ezeket a fogalmakat az alkalmazott nyelvészet különböző területein.

Az anyanyelv és az első nyelv fogalma között tulajdonképpen nem is szoktunk különbséget tenni, legfeljebb a tárgyalás kontextusa dönti el, hogy az alkalmazott nyelvészet egyik vagy másik területén melyik terminust használjuk,

és ott mit értünk rajta. Ez bizonyos fokig még a forrásnyelv fogalmára is érvényes, hiszen a nyelvtanításról illetve -tanulásról szólva is használjuk ezt a kifejezést ugyanebben a homályos értelemben, és csak a fordításelméletben van ezektől jól megkülönböztethető értelmezése, ahol az a nyelvvel folytatott sajátos tevékenységből - tehát ismét csak a tárgyalás kontextusából, nem pedig egy fogalmi meghatározásból következik.

Úgy tűnik, hogy az idegen nyelv és a második nyelv megkülönböztetésében tisztább a helyzet, legalábbis az idegennyelv tanítás-tanulás és a második nyelv tanítás-tanulás körülményei között különbséget tudunk tenni, de a megkülönböztetés pontos kritériumaival itt is probléma lehet. Például egy beszédközösségben a második nyelv az első nyelv anyanyelvi beszélői számára vajon második vagy idegen nyelv? (A volt Jugoszláviában erre a speciális esetre vezették be a környezetnyelv fogalmát.) Ráadásul a dichotómiák vázolt rendszerében a második, harmadik vagy többedik nyelvnek az első nyelv felelne meg, az idegen nyelvnek az anyanyelv, viszont az ott hiányzó megkülönböztetés homálya bizonyos fokig rávetül erre a világosabb megkülönböztetésre is. Ezen az oldalon harmadikként még a célnyelvnek a fogalma merül fel, nyilvánvalóan csak olyankor, amikor a nyelvvel folytatott valamilyen tudatos tevékenységről van szó, mint tanulás, tanítás, fordítás és hasonlók.

Ha lenne rá helyünk, bővebben is ecsetelhetnénk azt a problémát, hogy a dichotómia-rendszer hat kategóriájának tartalma, s hogy egy nyelv mikor, milyen összefüggésben, melyikbe sorolandó, - nincs kellőképpen tisztázva. Ráadásul a dichotómiák oppozíciójából intuitive az is következik, hogy egyazon nyelv egyidejűleg nem tartozhat két szembenálló kategóriába: az anyanyelv nem lehet egyszersmind idegen nyelv, az első nyelv nem lehet második nyelv, a forrásnyelv nem lehet célnyelv és viszont. Az anyanyelv, az első nyelv, és sok esetben a forrásnyelv egybeesik - és együttesen állnak szemben a második vagy idegen nyelvvel, mint célnyelvvel.

Holott ha egy kicsit megpróbáljuk fogalmilag elemezni ezeknek a terminusoknak akár hagyományosan bizonytalan használatát, akkor úgy tűnik, hogy különböző szempontok szerint különböző döntések sorozata áll mögöttük, s e sorozatban háromnál biztosan több elágazás, és hatnál biztosan több csomópont van. Nagyjából a következők:

Az első kérdés, hogy a nyelvet a beszélő egyén vagy a beszélő közösség szempontjából, pszicholingvisztikailag vagy szociolingvisztikailag minősítjük-e.

Az egyén oldaláról vagy pszicholingvisztikai szempontból a nyelveket az elsajátítás sorrendjében vagy a vele végzett tevékenység: fordítás, tanulás irányában haladva soroljuk az egyik vagy másik kategóriába. (Szándékosan kerülöm most, hogy e kategóriákat megnevezzem, hiszen éppen e megnevezések pontatlanságáról van szó.)

Ez az egyik pszicholingvisztikai besorolási szempont, de ugyancsak pszicholingvisztikai besorolási szempont a használat elsődlegessége. A használat elsődlegességét megint kétféle szempontból lehet megítélni, nevezetesen, hogy egy adott nyelvi funkcióban vagy használati körben a számbajöhető nyelvek elsődleges vagy másodlagos szerepet játszanak-e; de szinte megkülönböztetés nélkül szoktuk ezt összekeverni azzal a kérdéssel, hogy a lehetséges nyelvi, nyelvhasználati funkciók többségében több szóba jövő nyelv közül melyiket használjuk. Tehát hogy azt nevezzük első nyelvnek, vagy azt nevezzük anyanyelvnek, amelyet bizonyos nyelvhasználati funkciókban elsődlegesen használunk, vagy azt, amelyet a nyelvhasználati funkciók többségében használunk.

De van ugyanezeknek a terminusoknak (legalább) kétféle szociolingvisztikai vonatkozásuk is. Az egyik tulajdonképpen a közösség vonatkozásában él ugyanazokkal a megkülönböztetésekkel, mint amelyeket az előbb az egyén vonatkozásában említettünk. Tehát hogy a használat szempontjából melyik nyelv elsődleges egy beszédközösségben, eldönthető annak alapján, hogy az adott kultúrában lehetséges nyelvi funkciók közül kiválasztott egy domináns funkcióban melyik az elsődleges, illetőleg hogy az adott kultúrában megvalósuló nyelvi funkciók többségét melyik nyelv tölti be.

Másfelől szociolingvisztikailag egy beszélő közösséget a tagjai, tagjainak nyelvhasználati szokásai - pszicholingvisztikai karakterisztikái határoznak meg, amelyek különböző mintázatokat adhatnak aszerint, hogy a közösségben milyen arányban vannak reprezentálva. Egy nyelvközösség meghatározása általában statisztikai alapon történik: például azt mondjuk, hogy a magyar nyelvközösség tagjainak többsége a nyelvi funkciók többségében a magyar nyelvet használja. Ez a durva meghatározás azonban jószerivel semmit nem mond arról, hogy a nyelvközösség tagjai milyen arányban sajátítják el elsőnek a magyar nyelvet, milyen funkciókban használják azt kizárólagosan vagy elsődlegesen -

pszicholingvisztikai vagy "csak" szociolingvisztikai értelemben. És ha nem elsőnek sajátítják el, milyen nyelvet vagy nyelveket sajátítanak el elsőnek, mikor és milyen körülmények között sajátítják el a magyar nyelvet, az egyes nyelvi funkciókban milyen nyelvet vagy nyelveket használnak elsődlegesen, s a pszicholingvisztikai meg a szociolingvisztikai elsődlegesség mikor és mennyire van egymással harmóniában.

Hogy ezek mennyire nem mondvacsinált kérdések, nyomban világossá válik, ha nem a magyar, hanem mondjuk az angol nyelvközösségre gondolunk. Milyen sokféle anyanyelvű beszélő használja az angolt csaknem kizárólagosan a szociális érintkezésben, s ezek nem szükségképpen ugyanazok a beszélők, akik bizonyos funkciókban, például a szakmai vagy a tudományos kommunikáció, és nemcsak a kommunikáció területén, hanem gondolkodásukban is elsődlegesen az angol nyelvet használják.

Nem dicsekvésképpen mondom, bár nem is szégyenkezem miatta, csupán példának hozom föl, hogy arról a témáról, amelyről itt éppen szó van, több alkalommal, így legutoljára is, angolul kellett beszélnem, s így angolul kellett végiggondolnom. Bár a probléma számomra először természetesen magyarul, sőt a magyar (mint idegen) nyelvvel kapcsolatban vetődött föl, e pillanatban mégis olyasféle fogalmazási problémákkal küszködöm, mintha gondolataimat egy idegen nyelven kellene megfogalmaznom. Azt jelentené ez, hogy nem vagyok egészen magyar anyanyelvű, vagy hogy az a magyar nyelv, amelyen itt írok, nem azonos azzal a magyarral, amelyik az anyanyelvem?

A szavak hagyományos értelmében természetesen mindkét feltételezést visszautasítanám, tudományos szempontból viszont az a véleményem, hogy itt a funkcionális többnyelvűség egy nem is különösképpen sajátos esetéről van szó. A sorrendbeli és a különféle szempontú funkcionális elsődlegességek között természetesen vannak szokásos egybeesések, amelyeket normálisnak szoktunk tekinteni: hogy az ember általában az elsőnek elsajátított nyelvet használja a legtöbb funkcióban kizárólagosan vagy elsődlegesen. Ám abban a pillanatban, ha akár pszicholingvisztikai, akár szociolingvisztikai értelemben többnyelvűségről akarunk beszélni, az atipikus esetek válnak érdekessé. Máskülönb ennek a konferenciának a legtöbb és legérdekesebb témáját: a nyelvtanulás különféle lehetséges formáit, az idegennyelv-tudás hatását az ember nyelvi viselkedésére, az anyanyelv szerepét a nyelvtanulásban illetőleg a többnyelvű társadalmakban stb-t nem is lehetne értelmesen tárgyalni - de még problémaként megfogalmazni sem.

Ha már most a nyelvközösséget ennek megfelelően olyan tágan határozzuk meg, hogy magába foglalja mindazokat, akik az adott nyelvet bármilyen funkcióban használják, akkor a saját példámnál maradva, én nyilvánvalóan nemcsak a magyar, hanem az angol nyelvközösségbe is beletartozom. A magyar a felsorolt szempontok többsége szerint nyilvánvalóan az anyanyelvem, de az a magyar nyelv, amelyen most fogalmazok, abban a konkrét funkcióban, amelyben éppen használom, nem tekinthető elsődlegesnek: bár anyanyelv, mégsem első nyelv.

Ebben a megközelítésben a nyelvek tagolása az intuíciónktól - és az elméleti nyelvészet szempontjaitól teljesen eltérő módon történik. A funkcionális elsődlegesség szempontjai szerint - mint "anyanyelvi beszélő" többnyelvű lehetek: nyelvi kompetenciám nem homogén, mert legalább két különböző grammatikán alapszik, amelyek azonban együttvéve az én idiómámat - pontosabban annak csak egy részét határozzák meg. Ez az idióma ugyanis ugyanazokat a nyelveket: mindenek előtt a magyart, de az angolt, a németet, az orosz is különböző minőségekben: anyanyelvként és idegen nyelvként, első nyelvként és második nyelvként, forrásnyelvként és célnyelvként is tartalmazza.

Ezek után akár élére is állítható a kérdés oly módon, hogy a funkcionálisan meghatározható anyanyelvet, idegen nyelvet, első nyelvet vagy második nyelvet, vagy a strukturálisan (ugyancsak nem egészen egyértelműen) meghatározható magyar, angol, német vagy orosz nyelvet tekintsük-e egy nyelvnek. Akkor ugyanis a másikat szükségképpen több nyelvnek kell tekintenünk. Ha azonban kitartunk amellett, hogy mind a kettőt érvényes nyelv-fogalomnak akarjuk tekinteni, akkor meg kellene mutatnunk, hogy mi bennük a közös mozzanat, a kétféle megközelítésben mi az állandó?

Az egyik megközelítés - amelyik a magyar, az angol és a többi nyelvről beszél - az elméleti nyelvészeté, a másik - amelyik az itt tárgyalt fogalmakat használja előszeretettel - az alkalmazott nyelvészeté. A kettő közötti félreértések és kölcsönös szemrehányások alapja általában az, hogy mind a ketten azt hiszik, hogy az alkalmazott nyelvészet nem egyéb, mint az elméleti nyelvészek által konstruált elméleti modellek gyakorlati alkalmazása - vagy legalábbis annak kellene lennie. Ehhez képest az alkalmazott nyelvész az elméleti nyelvészet által felkínált modelleket öncélúnak találja: a maga praxisában soha nem találkozik azzal az ideális nyelvvel, amelyen ezek a modellek beszélnek. Az ő beszélői részint többet, részint kevesebbet, vagy mást tudnak: egy kevésbé formális nyelven, azon viszont értelmesen beszélnek. Az elméleti nyelvész viszont azokat

a fogalmakat, amelyek segítségével az alkalmazott nyelvész az embernek erről a formális grammatikákon túli többlet tudásáról számot próbál adni, durván szólva tudománytalannak tartja. Mint láttuk, nem is egészen alaptalanul, amíg ezek a fogalmak tudományos szempontból nincsenek egyértelműen és megnyugtatóan definiálva.

Bizonyára téved azonban, ha ebből azt a következtetést vonja le, hogy e fogalmaknak a számára nincs jelentősége; mint ahogy az alkalmazott nyelvész is tévedne, ha azt hinné, hogy számára a nyelvek elméleti, grammatikai modelljei irrelevánsak. Hiszen szempontjaik nem csupán - részben - ugyanarra a tárgyra: a nyelv működésére és felhasználhatóságára vonatkoznak, hanem keresztezik is egymást: empirikusan biztosan nem függetleníthetők egymástól - éppen ezért kell elméletileg világosan elválasztani őket. Nyilvánvalóan nem mindegy például, hogy konkrétan melyik - milyen típusú nyelv a tanulás tárgya, azt a beszélő elsőnek vagy másodikként sajátítja-e el, ha másodikként, melyik vagy milyen típusú nyelv a forrásnyelv, s ha bármiképpen elsajátította, milyen funkciókban és milyen módon használja. E tényezőktől aligha lehet független, hogy milyen típusú elméletekkel lehet a nyelvi működést a korszerű tudományosság igényeinek megfelelően leírni, megmagyarázni és megjósolni.

A kétféle megközelítés szembenállása abban csúcspontozódik ki, hogy az elméleti nyelvész a beszélőtől vagy beszélőktől független nyelvről beszél, de valójában az anyanyelvére gondol, és még jó, hogyha nemcsak a saját anyanyelvére, hanem általában a beszélőére. Az alkalmazott nyelvész amikor a nyelvről beszél, valóságosan beszélt nyelvre gondol, amelyet sem a beszélő - legyen az gép vagy ember -, sem ő nem ismer teljesen, és azt kutatja, hogy mit és hogyan kell megtanulnia ahhoz, hogy használni tudja. A két kulcsfogalom itt - azt hiszem - a *tanulás* és a *használat*.

Nem véletlen, hogy ezzel az alkalmazott nyelvészeti két önálló kutatási területét neveztük meg - az elméleti nyelvészettel szemben. Igaz, hogy ha így fogalmazzuk meg az alkalmazott nyelvészeti kutatás orientációját, hogy *tanulás* és *használat*, akkor valójában belül maradunk az elméleti nyelvészeti előföltételeinek körén, miszerint eleve van egy nyelv, amelyet előbb megtanulunk, azután pedig használunk. Ha valóban alkalmazott nyelvész módjára akarom megfogalmazni ugyanezt a problémát, akkor inkább azt mondanám, hogy az alkalmazott nyelvész kutatási területe a konstrukció és a működés: a nyelv evolúciója: keletkezése és működése, létrejötte és felépítése.

A tapasztalat hálaistennek azt mutatja, hogy az ember bizonyos nyelveket akkor is tud használni, ha az nem az anyanyelve, amikor még nem is tudja tökéletesen, (és vajon valaha megtanulja-e "tökéletesen"?),- következésképpen az alkalmazott nyelvész tulajdonképpen tudatosan vagy tudat alatt idegen nyelvre gondol, amikor nyelvet mond, olyan nyelvre, amely megtanulható, és a nyelv tudását nem azonosítja az anyanyelvi kompetenciával, hanem a legjobb esetben is csak a performanciával: az anyanyelvi beszélőéhez esetleg megtévesztésig hasonló teljesítmény mögött is egy, a már meglévő anyanyelvi kompetenciára épülő másik kompetencia, összetettebb, vagy egyszerűen csak másfajta mechanizmus állhat.

Az elméleti és az alkalmazott nyelvészet közötti gyakori félreértések alapját tehát ebben látom: hogy mind a kettő nyelvről beszél, de közben nem egészen ugyanarra gondol. Mindannyian érezzük, hogy valahol ugyanarról beszélnek, de míg az elméleti nyelvész a dolgot természetből vagy Istentől adott, az ember által megismerendő és használható objektív, bár spirituális valóságnak tekinti, az alkalmazott nyelvész a természet és/vagy az ember által létrehozott, ebben az értelemben a nyelvész által is konstruált, és nem tőle függetlenül eleve létező dolognak. Itt az adottság áll szemben a létrehozás aktusával vagy ismétlődő aktusaival a használat és a működés során.

Az alkalmazott nyelvész tehát a nyelvet a természet és az ember által létrehozott, folyamatosan alakuló és mindig alakítható tárgynak tekinti, amelynek sem mibenlétét, sem működését nem lehet megérteni a környezetéből kiszakítva. Ha ez ilyen tömören kimondva közhelynek tűnik is, vagy tűnhet, az alkalmazott nyelvészet diszciplináris státusát illetően figyelemre méltó, és érdemes is hangsúlyozni, hogy mindkét megközelítésnek megvan a maga - eltérő - ismeretelméleti, sőt filozófiai háttere - és ezáltal a maga létjogosultsága.

De ha nem emelkedünk ennyire elvont magaslatokba, hanem megmaradunk a tudományelmélet szűkebb keretei között, akkor ebből a szempontból érdemes elgondolkodni azon, amit itt már nem lesz alkalmunk különösebben részletezni: hogy a kétféle megközelítés közül, tehát amelyik a tárgyat adottnak tekinti úgy ahogy van, illetve amelyik a tárgyat létrejöttében és állandó változásában alakulónak és ennek következtében alakíthatónak tekinti, - hogy e kétféle megközelítés közül melyik tekinthető tudományosabbnak. Vagy ha nem akarunk ennyire szigorúak lenni, úgy is kérdezhetjük, hogy melyik tekinthető korszerűbbnek. Melyik ígér a másiknál általánosabb, tehát olyan elméleti keretet, amely magába foglalja a másikat. Melyik ígér úgynevezett

falzifikálható, azaz cáfolható elméleteket, tehát olyanokat, amelyek empirikusan vagy experimentálisan összevethetők a tényekkel, és melyik az, amelyik egy korábbi tudományos paradigma szerint csak az önmagában való bizonyítás vagy bizonyíthatóság, a logikai koherencia szempontjából tekinthető tudományosnak. És így tovább.

E kérdésekkel azt szeretném sugalmazni, hogy ha az alkalmazott nyelvészeti kutatás a maga munkáját nagyobb elméleti igényrel, ha tetszik, több öntudattal végzi, akkor - én legalábbis úgy gondolom - az elméleti nyelvészet modelljei azok, amelyek az alkalmazott nyelvészeti modellekhez képest partikulárisabbnak fognak bizonyulni. Akkor sem szükségtelennek, csak az általánosabb elméleti keretet az a szemlélet fogja biztosítani a számukra, amelynek forrásait én az alkalmazott nyelvészeti kutatásokban vélem fölfedezni.

Az alkalmazott nyelvészet kétségtelenül az általános nyelvészet egyik ága, de ha az eredetét megpróbáljuk visszavezetni a XX. századi nyelvészet válaszútjára, amikor de Saussure megkülönböztette egymástól a *langue* és a *parole* lingvisztikáját, akkor nyilvánvaló, hogy az alkalmazott nyelvészet az az ág, amelyik a *parole* lingvisztikájával foglalkozik. Mivel a beszéd tevékenység, és még absztrakt értelemben sem tárgy, mint a nyelv, úgy gondolom, hogy ez az irány ontológiai és/vagy funkcionális jellegű elméletek alkotásához vezethet; szemben az elméleti nyelvészetével, amely véleményem szerint kénytelen megmaradni a strukturalizmus keretei között. Ezt úgy értem, hogy tipológiai szempontból strukturális jellegű modelleket hoz létre, és nem funkcionálisakat. Nehézségei abból adódnak, hogy a formális nyelveket tekinti a természetes nyelvek modelljeinek, és ezekhez viszonyítva állandóan anomáliákba, eltérésekbe ütközik a valóságos beszéd eredményeképpen előálló természetes nyelvi megnyilvánulásokban. Ezért az elméleti nyelvészet modelljei az egyre magasabb szintű absztrakció irányába haladnak, míg az alkalmazott nyelvészeti iránytól az várható, hogy a természetes nyelvek létrejöttének valamilyen tudományos magyarázatát adja, éppen a nyelvi működés környezetének figyelembevételével. Persze anélkül hogy tagadhatná, hogy a természetes nyelvek evolúciója, vagy legalábbis evolúciójuk egyik iránya a formális nyelvek irányába vezet. De a formális nyelveket csak úgy tekintheti, mint amelyek már feltételezik a természetes nyelvek meglétét.

Amikor egy ilyen evolúciós jellegű magyarázó elmületről beszélek, akkor – csak a félreértések elkerülése végett szeretném megjegyezni - nem a szó hagyományos értelmében vett történeti megközelítésre, kifejezetten nem

nyelvtörténetre gondolok; ugyanis a nyelvtörténet a már kialakult természetes nyelvek változásairól szól. A kettő közötti döntő különbséget - és egyben az igazi kihívást az alkalmazott nyelvészet számára abban látom, hogy minden formális nyelvelmélet a szemantikát adottnak, a jelentést a jól-rosszul előre definiált jel inherens részének tekinti, amíg az alkalmazott nyelvészet megközelítési módja az, hogy egy tágon értelmezett pragmatikai keretből, a kontextusból vezeti le a jelentést is, mint a szerkezet egy lehetséges funkcióját.

Az elméleti és az alkalmazott nyelvészeti modellekben (bár az utóbbiakat is bátran nevezhetném magyarul elméletnek) a pragmatika fogalmát bevallva vagy bevallatlanul két, különböző értelemben használják. Az elméleti nyelvészek által használt logikai értelemben a pragmatika a grammatika szemantikai komponenséhez kapcsolódik - és a jelölt világról szól: hogy a kifejezések használatának nyelven kívüli körülményei hogyan befolyásolhatják szemantikai értelmezésüket, illetőleg aktuális referenciájuk a nyelven kívüli valóságban hogyan befolyásolja - ha befolyásolja - a kifejezések használatát. Az alkalmazott nyelvészet ezzel szemben inkább a beszéd tárgyát, a szöveg referenciáját tekinti kiinduló pontnak, a pragmatika tehát ebben az értelemben inkább a grammatika lexikai és szintaktikai komponensének "meghosszabbítása" a formális elméletek által számba sem vett *stilisztika* irányába. Ez a pragmatika a nyelv által felkínált ill. a grammatika által megengedett összes, tetszés szerinti terjedelmű formát a különböző tárgyról való beszéd lehetséges változatainak, a beszédet pedig konkrét mondanivaló: gondolati, érzelmi, egyszóval tudati tartalom kifejezési eszközének tekinti; és azzal foglalkozik, hogy a beszéd nyelven kívüli körülményei - magát a nehezen definiálható tartalmat, a beszéd tárgyát, a beszéd belső és külső körülményeit, okát és célját is közéjük értve - hogyan befolyásolják a beszélő választását a nyelv által rendelkezésére bocsátott kifejezési formák között, illetőleg hogy e választások eredményeképpen előállt szövegváltozatból ezek a körülmények - amelyek az elméleti nyelvészt egyáltalában nem érdeklik - miképpen rekonstruálhatók.

Figyelemre méltó, hogy az előbbi értelemben vett pragmatika a nyelvet az emberi gondolkodás formájának tekinti anélkül, hogy figyelembe venné a gondolkodás szociális, organikus és evolúciós vonatkozásait; míg az utóbbi értelemben kizárólag az emberi kommunikáció formájának, anélkül, hogy érdemben számon tartaná a nyelvnek az emberi magatartás más vonatkozásaiban - egyebek között a gondolkodásban - betöltött szabályozó szerepét.

Szemmel látható, hogy az emberi nyelv a gondolkodás - a környezet organizmuson belüli modellálása - és a cselekvés - e belső modell működtetése, alkalmazása - evolúciójának metszéspontjában helyezkedik el; de e két dimenziója csak egy olyan - kognitív - modellben lesz együtt kezelhető, amely a beszédet, mint kommunikatív cselekvést, csak a gondolat egyik lehetséges megnyilvánulásának tekinti, másfelől a nyelvet az egész emberi magatartás szabályozásának összefüggéseiben szemléli.

Az alkalmazotti nyelvészet saját(os) elméletét azért tartom nélkülözhetetlennek egy ilyen általános nyelvelmélet megalkotásához, mert az elméleti nyelvészet elméletei egyáltalában nem veszik figyelembe, hogy a nyelvi jelek nem csak egy világról szólnak, de maguk is egy világban működnek, amely nem alkot formális rendszert. Tehát a tudatunkban reprezentált és a nyelv által kifejezett, a jelölt világ pragmatikáján kívül van egy "másik" pragmatika: annak a világnak a pragmatikája, amelyben a jeleket használjuk.

Ha az anyanyelv-elsajátítás folyamatát gyermek- és fejlődéslélektani összefüggésben vizsgáljuk, akkor explicite kimutatható, ahogy a kétféle pragmatika, mintegy a szemünk láttára elfálik egymástól: a nyelvileg kifejezhető világ - a képzelet és a mesék világa elválik a valóságtól - attól a világtól, melyben a nyelvet használjuk; majd később, a felnőtté válás során a kettő fokozatosan újra összehangolódik.

Reméljük, hogy a nyelvtudomány felnőtté válásával ez az összhang az elméleti és az alkalmazott nyelvészet között is létrejön. Talán nem túlzott részrehajlás egy alkalmazott nyelvész részéről, ha úgy gondolja, hogy ehhez az elméleti keretet az alkalmazott nyelvészet fogja biztosítani - de persze csak akkor, ha maga is felnőtté válik, s egy pusztán terminológiai félreértés következtében többé nem sorolja magát kizárólag az alkalmazott tudományok körébe, mint a biotechnológia, a műszaki fizika, vagy a gyógyszergyógyászat.

Manapság ugyanis legalább két dolgot nevezünk alkalmazott nyelvészetnek, s abból az egyik bizonyosan gyakorlati tevékenység, bármilyen magas színvonalon műveljük is: a nyelvelméletek alkalmazása az oktatásban, és minden más területen. A másik azonban tudomány a javából, melynek tárgya a nyelv - de nem önmagában, hanem biológiai, pszichológiai, társadalmi, kulturális és technológiai környezetével dinamikus kölcsönhatásban. Ez a fajta kutatás csak annyiban indulhat ki az elméleti nyelvészet eredményeiből, hogy minduntalan megkérdőjelezze annak állításait. Nem feltétlenül kétségbe vonja, hanem csak

rákérdez, hogy miért olyan a nyelv, mint amilyen, s hogy valóban megfelel-e annak a környezetnek, amelyben működik. Ez a tudomány tehát a nyelv használatával foglalkozik, de éppen ezért magát a nyelvet sem tekinti változhatatlannak.

Az elmondottakkal ennek a megközelítésnek a lehetőségeit - főleg elméleti perspektíváit akartam jelezni: hogy az alkalmazott nyelvészet - legalábbis a szó egyik értelmében - tudományos igényű elméletalkotó tevékenység. Vagy ha ma még nem az, mihamarabb azzá kell válnia.

* * *

Végezetül - utóiratként - még egy megjegyzés, amelynek jelentősége az elmondottak szempontjából nem lehet kétséges, ezért is iktatom ide az előadás elhangzását követő érdekes vitából kiemelve.

Előadásom után az egyik hozzászóló joggal vetette fel, hogy nem volna-e célszerű ezt a tudományt nevében is megkülönböztetni az alkalmazott nyelvészettől, mint tudományos alapokon álló, de gyakorlati tevékenységtől. Elvégre ha a dolog valóban úgy áll, ahogy elmondtam, akkor az egyik a szó valódi értelmében kutatási és fejlesztési, sőt alapkutatási célokat szolgál, a másik viszont közvetlen társadalmi célokat, ha tetszik fogyasztói igényeket elégít ki; s a kettő az alkalmazott nyelvészet szinte minden területén, pl. a nyelvoktatásban, fordításban, tolmácsolásban, világosan, s egyre inkább intézményesen is elkülönül egymástól. A kettő között pedig, mint más gyakorlati tevékenységeket érintő tudományok esetében is, a szakmai képzés létesít kapcsolatot, amely a gyakorló szakemberek rendelkezésére bocsátja a tudományos kutatás eredményeit.

Erre csak azt tudtam - illetve tudtuk válaszolni más hozzászólókkal együtt, hogy egy tudományág megnevezése, sőt egy tevékenységi terület tudományos státusának társadalmi elismerése sem pusztán elhatározás kérdése, de még csak nem is csupán tartalmi kérdés. Talán már ki is alakult és integrálódott a szóban forgó tudomány - *kognitív nyelvészet* néven, ám ennek tudományos státusa mértékadó elméleti nyelvészek, de más szaktudományok számos művelőjének megítélése szerint is, akik általában kétségbevonják a kognitív tudományok létjogosultságát, amelyek sorába a kognitív nyelvészet is tartozna, egyelőre kétséges.

A kérdés szemmel láthatólag általánosabb tudományelméleti, egyszersmind tudományszociológiai problémát érint: a tudományágak átrendeződésének lehetőségét a tudomány fejlődése során, és ennek kapcsán a hagyományos akadémiai tudományok kompetenciájának határait. Nyugodtan állíthatjuk, hogy az ún. elméleti nyelvészek többségének álláspontja szerint például a kognitív nyelvészet ha tudomány is, biztosan nem nyelvészet, hanem más tudományok (biológia, neurológia, pszichológia, szociológia, etnológia, kulturális antropológia, számítástechnika stb.) elméleteinek alkalmazása a nyelvre. De még ellenkező esetben is "csak" alkalmazott nyelvészet: biztos tudományos alapokon álló nyelvészeti elméletek alkalmazása az említett vagy említhető tudományok (nem egyszer ingoványos) területén, amit csupán az különböztet meg az alkalmazott nyelvészet más területeitől: ugyanezen elméletek közvetlen gyakorlati alkalmazásától, hogy itt tudományos megismerési céllal, kutatási vagy fejlesztési tevékenység keretében alkalmazzák őket. Amennyiben azonban ez az alkalmazás pl. a neurolingvisztikában vagy a pszicholingvisztikában a szóban forgó nyelvészeti elméletek ellenőrzésének tekinthető, annyiban ismét inkább a neurofiziológia illetőleg a pszichológia nyelvészeti alkalmazásáról kellene beszélnünk.

A kognitív tudományok perspektívájából tekintve azonban egyazon tudományos problémáról: egy megismerő rendszer, esetünkben a nyelv (az emberi gondolkodás, és talán csak másodsorban a beszéd) modellezésének háromféle lehetőségéről van szó, ami élesen megkülönböztethető e modellek gyakorlati alkalmazásától. Az egyik modelltípus a kognitív tevékenységet végző rendszer materiális hordozójának empirikus feltárásából, szerkezetének és működésének leírásából indul ki, s ebből igyekszik a rendszer lehetséges funkcióira nézve érvényes következtetéseket levonni. A másik típus a nyelvészek által is előszeretettel alkalmazott elméleti modell, amely a funkciót adottnak tekinti, és hipotéziseket fogalmaz meg arra nézve, hogy milyen rendszer milyen input alapján képes ellátni az adott funkciót. A modellek harmadik típusa tulajdonképpen nem más, mint az elméleti modellek implementációja, technikai eszközökkel történő megvalósítása, aminek eredménye azután mind funkcionálisan, mind strukturálisan közvetlenül összevethető a modellek előbbi típusaival.

Ezt a kis kitekintést azért láttam szükségesnek hozzáfűzni az előadottakhoz, mert úgy vélem, hogy ebből a perspektívából még világosabban látszik, hogy az elméleti nyelvészet is csupán egy része, és ugyancsak korántsem

lezárt, befejezett része egy tágabban értelmezett nyelvtudománynak, amelybe a hagyományosan az alkalmazott nyelvészet körébe sorolt tudományos diszciplínák is szervesen, elidegeníthetetlenül beletartoznak.

Azért mondom, hogy az elméleti nyelvészet sem lezárt része ennek a tudománynak, mert mindig is önkényes, de önkéntes, mert módszertanilag elkerülhetetlen korlátozásokkal határozta meg az általa vizsgált rendszernek, a nyelvnek azokat a funkcióit, amelyeknek magyarázatára egy-egy reprezentatív elméletével vállalkozott; de mint ahogy eddigi története során többször is tette, a kutatást újabb és újabb funkciókra kiterjesztve idővel olyan problémák is az elméleti nyelvészet hatókörébe kerülhetnek, amelyekkel korábban csak az alkalmazott nyelvészet foglalkozott. Jelen pillanatban elsősorban a diskurzus-elmélet kialakulására gondolhatunk: a szövegten behatolására az elméleti nyelvészet területére, ami pedig nyilvánvalóan az alkalmazott nyelvészet "illetékességi" területén keletkezett, s az elméleti nyelvészet jó ideig ellenállt neki. Mint korábban a pragmatikának, még az előtt a szemantikának, sőt a szintaxisnak, ami - ki hinné ma már - nem volt mindig része a grammatikának...

SZEKCIÓK

MÓDSZERTAN

TANÍTÁSI ÉS TANULÁSI CÉLOK A NYELV OKTATÁSBAN A RENDSZERVÁLTOZÁS UTÁN

Szablyár Anna

Ha tanulmányozzuk a magyar újságok, hetilapok hirdetési rovatát, rögtön szép példákat találunk arra, hogy bizonyos állások betöltésénél milyen fontos szempont a nyelvtudás. Egyre több az angol és német nyelvű álláshirdetés is.

Ugyanakkor különböző közvéleménykutatások adatai azt bizonyítják, hogy hazánkban a 14 éven felüli felnőtt lakosság jelentős része, a GfK-Hungária Közvéleménykutató Intézet vizsgálata szerint a munkaképes korosztály kb. fele egyetlen idegen nyelvet sem beszél. Ugyanennek a vizsgálatnak talán legelgondolkodtatóbb adata szerint honfitársaink 85%-a különböző okokból nem is szándékozik idegen nyelve/ke/t tanulni.¹⁾

Milyen reális célokat kell/kellene kitűznie nyelvoktatásunknak a megváltozott körülmények között?

Különösen az az új oktatási törvény és az évek óta készülő és vitatott Nemzeti Alaptanterv kapcsán kerültek ezek a kérdések a figyelem középpontjába. Milyen emberképet is kell célul kitűznie, megvalósítania a közoktatásnak? Melyek a legfontosabb tantárgyak feletti, általános pedagógiai célkitűzések?

Egyéni képességek, adottságok kibontakoztatása, felelős állampolgárrá válás, egymásért vállalt felelősségre nevelés, a gyermekek szabad felnőttekké, autonóm személyiségekké nevelése, kognitív, kreatív, szociális-affektív és nyelvi készségeik fejlesztése – az ilyen típusú **általános pedagógiai célkitűzések** közül jónéhány megvalósítható/megvalósítandó az idegennyelvórák keretei között, sőt ez a tárgy szinte kínálja magát megvalósításukra.

Az utóbbi évtizedek az ilyenfajta nevelési, pedagógiai célokat azonban sajnálatos módon lejáratták. Lehetséges lesz-e, minél hamarabb érvényt szerezni e valóban fontos céloknak?

A tanítás és az életben elvárt tudás, ismeretek közötti szakadék legfőbb oka, hogy nyelvoktatásunk sokáig a könnyen leírható, szintekre osztható, tanítható és éppen ezért könnyen ellenőrizhető nyelvi forma bővületében mozgott és

1 In:Köztársaság 1993/4

ért el jelentős /rész/eredményeket.

A nyelvtudást, ezt a komplex tanulási célt akkor érjük el, ha a nyelvtudás elemei (szókincs, nyelvtani struktúrák, beszédszándékok, kommunikációs szituációk, nyelven kívüli kifejezőeszközök, kiejtés, intonáció, nyelvi készségek stb.) egy - a kommunikációs és cselekvési érdek által meghatározott - nyelvi és cselekvési formában integrálódnak.²

G. Neuner is hangsúlyozza, hogy a tanterv éppenúgy korának gyermeke mint a tankönyv. Függ a társadalmi és kultúrspecifikus alapelvektől, a pedagógiai vezéreszméktől, de más tényezők is meghatározzák (ld.melléklet).³

Az Európai Közösségeken belüli gazdasági egység megvalósításától már a nyolcvanas években azt remélték, hogy Európa polgárai nagyobb számban tartózkodnak, dolgoznak majd hazájukon kívül mint korábban. 1987-ben például Németországban a kultuszminiszterek konferenciája állásfoglalásában célként tűzte ki, hogy a tanulók minél nagyobb része tudjon már tanulmányai befejezése előtt két idegen nyelvet a gyakorlatban használni. Az FMF, a Modern Idegennyelvek Szakegyesülete az ún. Koblenzi Nyilatkozatban (1989) átfogó és sokoldalú, mind az egyes polgárok igényeinek és képességeinek, mind a társadalom szükségleteinek megfelelő idegennyelvoktatásért szállt síkra. Hangsúlyozta, hogy az idegennyelvtanulás a saját anyanyelv által meghatározott tapasztalatok átértékeléséhez és relativizálásához is hozzásegít.⁴

Milyen következményei vannak a gazdasági-társadalmi változásoknak, és milyen oktatáspolitikai következményekkel jártak és járnak ezek a változások Magyarországon?

Gondoljuk végig ebből a szempontból alapelveinket! Tükrözik-e a megváltozott körülményeket, elvárásokat, valós társadalmi szükségleteket és egyéni igényeket? Az idegennyelvoktatásnak képessé kell tennie a tanulókat arra, hogy adekvát módon, a társadalmi elvárásoknak megfelelően

2 vö. Neuner:Deutsch aktiv 1 LH

3 Neuner:Zur Lehrplanentwicklung ...349.o.

4 Koblenzer Erklärung

használják a nyelvet és irányítani tudják a kommunikációt (**cselekvési kompetencia**).

A nyelvoktatás korábbi koncepcióival szemben az utóbbi években több országban is **meghatározott célcsoportokra szabott, tanulóközpontú, kommunikatív megközelítésű** curriculumok, tantervek íródtak.

E koncepciók fő jellemzője még a korábbi tananyagközpontúság, tanárközpontúság és a különböző teszteljárásokkal mérhető tanulási célok után:

a) a **pedagógiai irányultság** (a tanuló mint a tanulási folyamat alanya, egyéni és csoportspecifikus tanulási feltételek, stratégiák, stb.)

b) a **pragmatikus irányultság**, az idegennyelv

mint a megértés eszköze a munkában és a

szabadidőben

Curriculumainkból, tanterveinkből még mindig hiányzik e két aspektus érvényesítése és kidolgozása.

Melyek **nyelvtanulóink valós szükségletei** az adott nyelven?

Ennek különböző fokozatai vannak. Bizonyos szituációkban közléseket kell megérteniük és saját kommunikatív szándékaikat kifejezniük, egyszerűbb vagy igényesebb nyelvi eszközökkel. Fontos elvárás maga a hajlandóság arra, hogy kommunikáció jöjjön létre. Hogy milyen szinten valósul/hat/meg a kommunikáció, ez több körülménytől függ, pl. időfaktor, tanulási tempó stb., és a didaktikai tervezés tárgya.

Még konkrétabbá válik a kitűzött cél, ha ezt mondjuk: **kommunikatív kompetencia = sikeres kommunikáció anyanyelvekkel**. De itt rögtön felmerül a kérdés, vajon mit tudnak Magyarországon pl. a németül tanulók már tanulmányaik idején az iskolán kívül, vagy később felnőttként abból felhasználni, amit az iskolában a nyelvórákon tanulnak. Ennek megítélésében csak eddigi tapasztalatainkra, ill. feltételezéseinkre támaszkodhatunk. Végig kellene gondolni, vajon a magyar diákok hány százaléka tölt majd később turistaként, egyetemistaként stb. hosszabb időt a célnyelvi országban. Vagy többségük itthon marad és lingua francaként fogja használni a német vagy angol nyelvet?

De ha inkább munkájuk során kell majd kamatoztatniuk

nyelvtudásukat, ezt is mindenképp figyelembe kell venni a témák, tartalmak, beszédshituációk, megfelelő szerepek listájának összeállításakor. A valós és a szimulált helyzeteknél egyaránt fontos követelmény, hogy a nyelvtanulók saját magukat adhassák!

A tanultak alkalmazhatóságának kérdése a curriculum és a didaktika alapkérdése is.

A Kontaktschwelle DaF (1980) oly módon határozza meg a tanulási célokat, hogy leírja, mire kell képesnek lennie a tanulóknak a tanulási folyamat végén reális kommunikációs helyzetekben.⁵ A képességek, készségek részletes felsorolása teszi lehetővé a flexibilis használatot, a tanulók szükségletei, igényei szerinti bővítést, kiegészítést, helyettesítést.

De hiba lenne az iskolai nyelvoktatást kizárólag a pragmatikai-funkcionális célokra építeni, nem szabad megfeleledkezni az átfogó pedagógiai koncepcióba való beágyazottságról.⁶

Nyelvoktatásunk kudarcai részben arra vezethetők vissza, hogy nem tudtuk a célokat reálisan kitűzni, szűkíteni pl. az életkor, tudásszint, a rendelkezésre álló idő függvényében.

Külön kérdéskör, hogy mi a következménye annak, hogy a tanulók anyanyelve nem indoeurópai nyelv.

Persze ez a mérlegelés most a kerettantervekben, ill. helyi tanmenetekben megtörténhetne. Ám azt hiszem, ez olyan felkészültséget tételez fel, mellyel a pedagógusok nagy többsége valószínűleg nem rendelkezik. Azért sem, mert a rendszerváltás előtti időszak fokozatosan lazuló iskolapolitikai irányítása, ellenőrzése szinte feleslegessé tette az amúgy korábban már jócskán lejáratott tanterveket. Két "megoldás" kínálkozott. A tankönyv, sok esetben már az iskolai tankönyvet helyettesítő nyelvkönyv lett az ún. "rejtett tanterv". De ugyanez volt a funkciója pl. a középiskolai nyelvoktatásban az állami nyelvvizsgának is. (Mindkét esetben egyértelmű, hogy egyes pedagógiai célok mindenképpen háttérbeszorultak.)

⁵ Kontaktschwelle DaF 13.o.

⁶ vö. Neuner: Zur Lehrplanentwicklung ... 356.o.

Sajnos az imént említett magyar példával igazolhatjuk G. Neuner következő megállapítását: "Minél nehezebbek a tanítás feltételei, minél kevésbé kielégítő a tanárképzés, annál inkább a tankönyv határozza meg a tanítást." 7

Különösen fontos felhívni a figyelmet a következőkre:

Az egyik az autentikus TARTALMAK fontossága a tanulási folyamatban. Nemcsak lingvisztikai szempontból, hanem pedagógiai-társadalmi nézőpontból is vizsgálандók pl. az oktatásban szereplő idegennyelvű szövegek. Azokról a tartalmakról van szó, melyek a tanulónak saját kulturális háttéréből kiindulva különösen fontosak (Vö. nyelvkönyveink sokszor banális, tartalmatlan, de nyelvtanilag nehéz olvasmányai). Mára már tudatosult: országismereti, kulturális háttérinformációk, a saját kultúra és a célkultúra bizonyos fokú ismerete nélkül lehetetlen megfelelő szinten elsajátítani egy nyelvet.

A másik az ÉRTÉSI TEVÉKENYSÉG fontossága. Az értés a tanulási folyamat egyik alapja. Ennek komoly konzekvenciái vannak egy tanulócsoporthoz tartozó tantervkidolgozás esetében. Magyarország is azon országok sorába tartozik, ahol a megértésen alapuló didaktika és metodika fontos szeletét képezi a nyelvoktatásnak. Bizonyos tanulócsoporthoz tartozó esetekben (pl. 2. vagy 3. idegennyelv tanulásánál, vagy sokak nézete szerint a gyengébb képességű tanulók oktatásánál) ennek a készségnek a fejlesztéséből is ki lehetne indulni és erre lehetne építeni a közlési készség fejlesztését. Megbízható felmérések bizonyítják, milyen sok időt tölt az iskolások jelentős része idegennyelvű televíziósadások nézésével. Az iskolai oktatás feladata lehetne olyan stratégiák kifejlesztése, melyek segítségével a tanulók megtanulják, hogy hogyan lehet/kell a mai információözönben tájékozódni, az információkat kezelni. Ez egyben nyelvtanulási stratégia is.

Tanmenetek, tantervek, oktatási törvény, új tananyagok - mindez csak akkor fog a tanításban jobb eredményekhez vezetni, ha egyidejűleg minden erőfeszítést megteszünk, hogy a tanítás intézményes feltételeit és a tanárképzést megjavítsuk és a továbbképzés rendszerét létrehozzuk.

7 u.o. 370.o.

A tantervkészítés feltételerendszerének legfontosabb összetevői és egymáshoz való viszonyuk (Neuner 1989)

Társadalom Az iskola szerepének, funkciójának meghatározása az adott társadalmi keretek között

Iskola Általános, tantárgyak feletti pedagógiai célok és általános didaktikai és tanulásmóleti elvek megfogalmazása az adott intézményi keretek figyelembevételével

Szaktárgy Általános szakmai, tanulási célok megfogalmazása (tananyag kiválasztás, témák, tartalmak) a szaktudományok eredményeit figyelembe véve (lingvisztika, irodalom- és szövegelmélet, orvágiasmeret)

A szaktárgy tanítása Specifikus szakmai célok meghatározása (szintek, lépések, a tanóra) és annak megfogalmazása, miként kapcsolódik a szaktárgy tanítása a szakdidaktikai célokhoz, a tanítás tagolásához, a tanításiformákhoz és a tanítás megszervezéséhez a mindenkori célcsoport szubjektív tanulási feltételeit figyelembevéve.

Bibliográfia

Baldegger, M./Müller, M./Schneider, G.: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt 1993.

Fremdsprachenlehren und Fremdsprachenlernen für die Welt von morgen. Koblenzer Erklärung des Fachverbandes FMF Neusprachliche Mitteilungen 1989.

GfK-Hungaria Közvéleménykutató Int.: Idegennyelv-tudás Kelet-Közép-Európában. Köztársaság 1993/4.

Neuner, G./Ortmann, W.-D./Schmidt, R./Wilms, H.: Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrerhandbuch 1. Berlin/München/Wien/Zürich: Langenscheidt 1979.

Neuner, Gerhard: Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in Zielsprachenfernen Ländern In: Jahrbuch DaF 1989.

Tóth Pál: A kommunikatív kompetencia pedagógiai célú alkalmazott nyelvészeti modellje. Egyetemi doktori értekezés. Pécs 1990.

IDEGENNYELV OKTATÁSUNK GYAKORLATÁNAK ÉS ELMÉLETÉNEK AZ ÖSSZEVETÉSE

Erdei Gyula

az idegennyelv-oktatás gyakorlata
szerint

az idegennyelv-oktatás elmélete
szerint

1. Az idegennyelv-oktatás koncepciója:

praktikus tevékenység, amely nem
igényli azt, hogy következetesen
támaszkodjék az elméletére

interdiszciplináris, komplex, integ-
rált, alkalmazott tudományos tevé-
kenység

2. Az idegennyelv-oktatás tárgya:

az idegennyelv nyelvtana, szókincse ...

az idegennyelvi készségrendszer

3. Az idegennyelv-oktatás definíciója:

az idegennyelvre vonatkozó olyan
oktatási tevékenység, amelynek a
tárgya az idegennyelvi ismeretek
(nyelvtan, szókincs ...) közlése, rö-
gzítése és ennek alapján a nyelvi
kommunikáció ösztönzése az
idegennyelvi készségrendszer tudati
megalapozásának és fejlődésének a
szakszerű elősegítése nélkül

az idegennyelvre vonatkozó olyan
nyelvidaktikai, -pedagógiai tevé-
kenység, amelynek a tárgya az
idegennyelvi készségrendszer tudati
megalapozásának és felépülésének
a nyelvelsajátítás pszicho- és
neurofiziológiai törvényszerűségei-
hez igazodó, adekvát elősegítése

az idegennyelv-oktatás gyakorlata
szerint

az idegennyelv-oktatás elmélete
szerint

4. Az idegennyelv-oktatás prioritás-rendszere:

az írott nyelvnek prioritása van a
hangos (beszélt) nyelvvel szemben;
a hangos nyelvet is főleg az írott, a
tankönyvi változata alapján oktatja

a hangos nyelvnek prioritása van az
írott nyelvvel szemben; a be-
szédértésnek prioritása van a be-
széddel, az olvasásnak az írással
szemben

O. Tóth Pál idézi a DUFU 1/1991 26. lapján H. Altmannak azt a tételét, amely szerint a tanár úgy tanít, ahogyan őt tanították, nem pedig úgy, ahogyan tanítani tanították. Aligha fér kétség ahhoz, hogy ez a tétel hazánk nyelvtanárainak a döntő többségére is érvényes, vagyis igaz az az állítás, hogy elenyészően kevés nyelvoktató építi nálunk a munkáját következetesen a nyelvoktatás szakirodalmára. Ez egyben indokolja is a témaválasztásomat.

Ad 1: Ha a szakszerű idegennyelv-oktatás koncepciójának a vázlatban leírt, az idegennyelv-oktatás elmélete szerinti megfogalmazását fellengzősnek, elméletieskedőnek érezzük, ez már önmagában is rávilágít arra, hogy nyelvoktatásunk gyakorlata mennyire eltolódott az egyoldalú prakticismus irányába. Ez a megfogalmazás ugyanis lényegében olyan intellektuális tevékenységet körvonalaz, amelyet pl. egy átlagos, az egészségügyi alapellátás területén dolgozó orvos végez bármely közepes betegség diagnosztizálásakor. Ami pedig a nyelvoktatást támogató tudományos diszciplínák integrálását illeti, ezt a nyelvoktatás szakirodalma nagyrészt elvégzi.

Ad 2: A moszkvai Thorez Intézet kutatóinak a megfogalmazásában az idegennyelv-oktatás tárgya: a beszédcselkvések fajtái és pszichológiai tartalmuk, strukturális szerveződésük, mechanizmusaik... (Vö. Zimnjaja-Njemanova-Petropavlova 1986, 56.)

Ad 3: A nyelvtanulás és nyelvtanítás azt jelenti, hogy arányosan fejlesztjük a nyelvi készségeket: az auditív megértést, a szóbeli kifejezést, az olvasást és az írást. (Vö. Krammer-Szoboszlay 1972, 243.) Az egyes nyelvi készségek fejlesztésének az arányaival az I. Országos Alkalmazott Nyelvészeti

Konferencián foglalkoztam. (Vö. Erdei 1991, 594-595.) Minden nyelvről közép-pontjában a gyakorlás, a készségfejlesztés álljon. (Vö. Rosta 1978, 209.) A nyelv készségek komplexusa. (Vö. Horgosi 1975, 22.) Az idegennyelveket készség-tárgyként kell tanítani. (Vö. Gál 1991, 1.) Az iskolában még gyakran érvényes az az alapelv, hogy először tanulni kell, azután használni. Pedig a nyelvet használat közben sajátítjuk el – idézi Lutz Götze Jespersent. (*Fremdsprache Deutsch* 2/1993, 4.)

Ad 4: A hangzó beszéd az ember ősi, inherens tulajdonsága, az emberi léthez elengedhetetlenül szükséges. Az írás sokkal későbbi találmány, az emberi létezéshez nem föltétlenül szükséges. (Vö. Papp 1991, 5.) Az emberi nyelv auditív-akusztikai jelenség, alapvető jellegét tekintve hangnyelv. A nyelv írott megjelenési formája nem csupán történetileg másodlagos, hanem a jelen síkján is a hangnyelv sajátosságainak, törvényszerűségeinek a függvénye. (Vö. Balogh 1975, 67, 227.)

A nyelvtudomány klasszikusai is ugyanígy vélekednek a nyelvi prioritás problémakomplexusáról. Így pl. H. Paul az írást egy durva vázlatához hasonlítja és a nyelvet (= a beszédet) mint a legnagyobb gonddal megalkotott, színeiben pompázó festményt állította vele szembe. (Vö. Paul 1880, 376.) F. de Saussure szerint a nyelv és az írás két különböző jelrendszer, az utóbbi csak arra való, hogy az előbbit ábrázolja. (Vö. Saussure 1916, 28.) L. Bloomfield szerint pedig az írás nem nyelv, hanem csupán a nyelvnek látható jelekkel való rögzítése. (Vö. Bloomfield 1933, 21.)

A szóbeliség prioritásának az elve az idegennyelv-oktatás legfontosabb, specifikusan rá vonatkozó didaktikai-metodikai alapelve. (Vö. Banó-Kosaras 1977, 54, 166, 177.)

A nyelvi készségrendszer tudati megalapozásában és fejlődésében kiemelt szerepe van a beszédhallás-beszédértés fejlesztésének. (Vö. Krammer-Szoboszlai 1977, 221, 231.) A nyelvtanulásban, akárcsak az ének- vagy a zenetanulásban, a legfontosabb receptor a fül. (Vö. Banó-Kosaras 1977, 296.) A beszédhallás a hangnyelvi kommunikáció alapfeltétele. A nyelvtanuló csak azt tudja jól reprodukálni, amit helyesen hall. Ezért különösen az idegennyelv-oktatás kezdő szakaszában intenzív beszédhallás tréningnek kell folynia, amelyet kontrasztíve lehet a legjobban végrehajtani. (Vö. Desselmann-Hellmich 1981, 193.) A beszédhallásnak azért is alapvető jelentősége van a nyelvi kommunikatív kompetencia szempontjából, mert a beszédcselekvések komplex jellege

következtében a többi komponens fejlődését is szolgálja. Ezért a beszédhallás célképeességét valamennyi fokon speciális gyakorlatokkal is fejleszteni kell. (Vö. Desselmann–Hellmich 1981, 198.) A fonetikai komponenst az oktatásban a grafikus komponens előtt vezetjük be, azaz a nyelvtanuló előbb a hangképekkel és a hozzájuk rendelt jelentésekkel ismerkedik meg. Fordított eljárás esetén az írásképp negatív hatást gyakorolhat a hangképre, hiszen a betűkhöz elsődlegesen anyanyelvi fonémák kötődnek. (Vö. Desselmann–Hellmich 1981, 149.) A tanulók először hallás útján ismerkednek meg az új nyelvi anyaggal és begyakorolják a kiejtését. Amikor az új anyag hallás utáni megértése és reprodukálása beidegződött, csaknem automatikussá vált, kerül sor az új anyag nyomtatott képének a megismertetésére: az olvasásra, majd az írásra. (Vö. Rosta 1978, 47-48., Balogh 1975, 228.) Nagyon fontos az, hogy a hangkép legyen a nyelvi anyag lélektani komplexusának a középpontja a nyelvtanulói tudatban. (Vö. Banó–Kosaras 1977, 141., 173.) A tanuló tehát ne olvasson olyat, amit előzőleg nem hallott és nem mondott, s ne írjon olyat, amit előzőleg nem hallott, nem mondott. (Vö. Horgosi 1975, 14.)

Mivel a nyelv kétféle módon működik: hangos nyelvi rendszerként, azaz beszélt nyelvként, valamint grafikus jelek rendszereként, a beszélt nyelvet döntően beszélt nyelv, az írott nyelvet pedig írott nyelv formájában kell kezelni az idegennyelv-oktatásban. (Vö. Banó–Kosaras 1977, 167.) A beszélt nyelv oktatása szempontjából különösen fontosak az optikai, fototechnikai és elektroakusztikai eszközök, amelyek ugyanolyan forradalmi változást okoztak a kultúra történetében, mint a könyvnyomtatás feltalálása. Megszüntették a könyv, az írás kizárólagos kultúra-hordozó monopóliumát. (Vö. Banó–Kosaras 1977, 311.) Az audiovizuális módszer felszabadítja a könyvhöz kötöttségből és a hallás utáni megértésre építi a nyelvoktatást. (Vö. Kocsis 1973, 13.) A nyelvi anyag audiovizuális feldolgozása a nyelv természetének megfelelően az élő, beszélt nyelvet sajátítja el hallás utáni megértés és beszéltetés révén, majdnem természetes beszédhelyzetekben. Az idegennyelv-oktatásban a diafilm és a magnó együttes használata bizonyult a legeredményesebbnek. (Rosta 1978, 237.)

Az olvasás és az írás készsége a beszédhallás és a beszéd készségeire épül, ezekből fejleszthető ki. (Vö. Kocsis 1973, 72.) Olvasáskor tulajdonképpen nem betűket olvasunk, hanem a segítségükkel visszaemlékezünk az élő, hangzó beszédre és emlékeink alapján reprodukáljuk. (Vö. Papp 1991, 6.) Az olvasás helyes tanítása tehát az előzetesen már elsajátított idegen hangokra, szavakra, mondatokra épül. A feladat abban áll, hogy megtanítsuk a nyelvtanulókat arra, hogy

mely betűk mely idegen fonémákat és fonémastruktúrákat jelölnek, milyen hangképekhez milyen írásképek kapcsolódnak. (Vö. Rosta 1978, 63.) Az olvasás oktatásának az alapja, elengedhetetlen feltétele a jól végrehajtott auditív előkészítés. (Vö. Kocsis 1973, 172.) Az új ismeretek közlése az olvasás és az írás oktatásának az időszakában is maximálisan auditív úton történik. (Vö. Horgosi 1975, 112.) Tudatos csak akkor lehet az olvasás, ha a nyelvtanuló érti a szöveg szavait, a szókapcsolatok és a mondatok jelentését, ismeri a szöveg mondatai közti összefüggéseket, azaz ha tartalmi szempontból teljesen tisztában van a szöveggel. (Vö. Balogh 1975, 108.) Bármilyen szöveget csak akkor szabad felolvasni, ha az értelmét már ismerjük. A megértéshez csendes olvasással, esetleg fordítással jutunk el. Amikor már maradéktalanul értjük a szöveget, még egy csendes olvasás után kerülhet sor esetleg a hangos olvasásra. (Vö. Rosta 1978, 65.)

Az írásheli kifejezőképesség és fejlődése is a megfelelő szóbeli kifejezőképességre támaszkodik. (Vö. Desselmann–Hellmich 1981, 51.) Aki ír, hangnyelvi képzetek alapján fogalmaz. (Vö. Balogh 1975, 227.)

A szűkre szabott keretek miatt forrásként nagyrészt csak a hazai szakkönyvirodalmat idéztem. Remélem, hogy így is kiderült az, hogy idegennyelvoktatásunk gyakorlata szinte minden ponton élesen szembekerült a szakirodalomban leírt elméletével. Ebből pedig le kell vonnunk a nyilvánvaló következtetéseket.

Irodalom

- Balogh 1975 Balogh I. Az orosz nyelv és irodalom oktatásának módszertana. Budapest, 1975.
- Banó–Kosaras 1977 Banó I.–Kosaras I.: Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Budapest, 1977.
- Bloomfield 1933 Bloomfield, L.: Language. New York, 1933.
- Desselmann–Hellmich 1981 Desselmann, H.–Hellmich, H.: Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Leipzig, 1981.

- Erdei 1991 Erdei Gy.: Adekvát nyelvoktatás. – Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia II. Nyíregyháza, 1991.
- Gál 1990 Gál R.: Az idegennyelv-oktatás fejlesztésének néhány kérdése. – INYT 1990/1.
- Horgosi 1975 Horgosi Ö.: Az alsó-tagozati orosz-nyelvoktatás módszertana. Budapest, 1975.
- Kocsis 1973 Kocsis K.: Az orosz nyelv tanításának módszertana. Eger, 1973.
- Krammer-Szoboszlay 1972 Krammer J.–Szoboszlay M.: A modern nyelv és irodalom tanításának módszertana. Budapest, 1972.
- Papp 1991 Papp F.: A betű. – Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia I. Nyíregyháza, 1991.
- Paul 1880 Paul, H.: Prinzipien der Sprachgeschichte. Tübingen, 1880.
- Rosta 1978 Rosta S.: Az orosz nyelvtanítás elmélete és gyakorlata. Szeged, 1978.
- Saussure 1916 Saussure, F. de: Cours de linguistique générale. Paris, 1916.
- Zimnjaja-Njemanova-Petropavlova 1986 Zimnjaja, U.A.–Njemanova, R.P.–Petropavlova, L.B.: Vzaimosvjazannoje obucsenije recsevoj dejatelnoszti. – Russzkij jazik za rubezsom. 1986. 5.

MÉDIAPEDAGÓGIA: KÉP, HANG, SZÖVEG A TÖBBNYELVŰ VIDEOÓRÁN

Bakonyi István

A gazdag hazai és külföldi audiovizuális információ-áradat befogadása elől napjainkban már sem az egyén, sem a társadalom, sem az oktatási intézmények nem térhetnek ki. Feladatunk nem egyszerű: válogatnunk kell a bőséges kínálatból, célszerűen kell használnunk a médiumok kínálta szemléltetés előnyeit.

A szemléltetés egyidős az emberiséggel, a tapasztalatot átörökölt tanítással. Már az altamirai barlangrajzok elemzése is bizonyítja, hogy emlékézésre, tanításra használták őket /DÁLNOKI-FÉSŰS 1993:95/.

A látásnak a megismerésben játszott szerepe, a Comenius által meghatározott szemléletesség elvének megvalósítása az oktatásban azonban sokáig váratott magára. Hosszú évszázadokon át a tanári beszéd, a verbalizmus uralta a tantermeket. A szemléletesség csak az illusztráció szerepét töltötte be. Pedig az audiovizuális eszközök őseit a laterna-magica-t már Rákóczi fejedelem idején is ismerték és a korabeli iskolák használták is.

A vizualitás korának is nevezett századunkban a néma- és hangosfilm, a tévé és a videó térhódítása nyomán természetesen adódott, hogy az oktatás ismét a szemléletesség jelszavát írhatta zászlajára. Régóta bizonyított tény, hogy a látási és hallási ingereket felhasználó tanítás, a kétcsatornás ismeretközlés, vagy pl. az ötletes tévéreklám /kép, hang és szöveg együttese/ jóval hatékonyabb az egycsatornásnál.

A médiapedagógia jelenlegi feladata, hogy a tananyagot ne csak vonzóan illusztrálja, hanem sokrétű eszköztárával a teljes személyiségre hasson. S főleg ne csupán az érzékelési-észlelési apparátust aktivizálja, hanem a tanulót cselekvésre, gondolkodásra készítse. /BÁTHORY 1992:30-31/.

Az utóbbi évtizedek lélektani fogantatású nyelvoktatási

irányzatai a tanulót a nyelvelsajátítás főszereplőjévé emelték. A sikeres nyelvtanulás fontos előfeltétele lett az affektív /érzelmi/ területre is kiterjedő személyiségfejlesztés. Ezzel párhuzamosan nő a kognitív tanuláselméletek jelentősége, mely a nyelvoktatásban a problémamegoldást, a kreatív gondolkodást helyezi előtérbe. Az audiovizuális eszközökkel, a hanggal és képpel dúsított nyelvtanítás mind az affektív, mind a kognitív tanulási eredményekre pozitív hatást gyakorol, komplex módon megjeleníthető a nyelvország kultúrája és szokásvilága. A beszédértés tanításában a tévé- és videofilmek bemutatásakor a kép pótolja a hiányzó redundanciát, s a tanulót a természetes beszéd értéséhez szoktatja. A vizualitás szerepe óriási lehet a beszédkedv felkeltésében: a képi nyelv appercepiálása, a "látáskészség" fejlesztése elősegíti a valódi kommunikáció kialakítását

Közismert, hogy az idegen nyelvi szöveget jóval könnyebben értjük meg, ha szemünkkel követjük a hangzásnak megfelelő leírt sorokat. A korábban gyakran nem szinkronizált, hanem a nézők nyelvére lefordított, feliratozott szöveg segített a játékfilm megértésében. Amerikai russzisták a közelmúltban több orosz nyelvű játék- és dokumentumfilm bemutatásakor oroszul feliratozták a képanyagot, s így jelentősen növelték a filmanyag elsajátításának lehetőségeit. A film megértését csak részben segíti elő a pl. orosz és lengyel földön még ma divatban lévő "takarékos" megoldás, amikor az angol, francia stb. nyelvű filmeket szinkronizálás helyett egy, de csak egy férfi vagy női hang hangosít, tolmácsol teljes szövegkönyvet. Angol és amerikai kísérletek kimutatták, hogy a vizuális információt jóval gyakrabban használja a beszélő/hallgató a beszédfeldolgozásban, mint azt korábban feltételezték /NEISSER 1984:157/.

A hang és kép reláció meghatározó a videoanyagok készítésekor illetve kiválasztásánál. A videofelvételek szövegét a szakirodalom médiumszövegnek is nevezi /v. FABER 1980:75/.

Ez több mint az írásban megjelenő szöveg, hisz itt az információ verbálisan és nem verbálisan jut kifejezésre. A hang-kép - reláció a verbálisan és nem verbálisan közvetített információk arányát jelenti.

Ez háromféle lehet:

1. A szöveg azt fejezi ki, ami a képen látható és fordítva. Ez a hang - kép semleges szimmetriája.
2. A kép dominál, mellékes a szöveg.
3. A szöveg dominál, a kép háttér jellegű, hangulati aláfestést ad. Az információ fő hordozója a szöveg.

Kezdő szinten természetesen a kép dominanciájától indulunk, s a hang - kép szimmetriáján keresztül jutunk el a középszintű filmanyagok feldolgozásához. A hang - kép szimmetriája is váltakozó lehet. Minél fejlettebb a tanulók beszédértési készsége, annál kevesebb vizuális támaszra van szükség, annál inkább áttérhetünk a szövegdominanciájú felvételek alkalmazására /BARTHA 1986/.

Természetesen az információ befogadását az segíti elő leginkább, ha a képi és verbális közlemény minél jobban kiegészíti egymást. Ahogyan a tévénézők többsége, úgy a videó segítségét használó nyelvtanuló is egyidőben mérkőzik a képi és a nyelvi kód megfejtésével. Mindent meg kell tennünk annak érdekében, hogy a filmszöveggel birkózó tanuló ne adja fel a nyelvi kód megfejtésére irányuló erőfeszítéseit, s ne csak a képet figyelje.

A képernyőn látható, illetve elhangzó információnak véleményem szerint egynyelvűnek kell lennie. A nyelvtanár dönti el, hogy a videomunkafüzet segítségével, az írásos és szóbeli gyakorlatok során milyen mértékben használja a célnyelv mellett a közvetítő nyelvet vagy a tanulók anyanyelvét. A videoórák gyakorlatrendszerének legfőbb célkitűzése, hogy ne legyenek többnyelvűek, s maximálisan használják ki a médiumok által biztosított célnyelvi környezet előnyeit. A kép, hang, szöveg aránya és egysége mind a videoanyagok összeállításakor, mind az autentikus tévéműsorok oktatási célra történő kiválasztásánál rendkívül fontos. Ideálisnak tekinthető az a figyelemfelkeltő, filmsztrip-szerű 5-8 perces anyag, mely részekre tagolható, s a szegmentek önállóan is feldolgozhatók.

Vitathatatlan, hogy az eszményi videos anyag a beszédre összpontosít. Középpontban a szituációkban megnyilvánuló emberek, a képsorban rögzített beszédfolyamat áll. Modellt ad a nyelvi és

nyelvenkívüli viselkedésformákból, fantáziát mozgató, biztosítja a célnyelvi környezetet. A kezdő, néha a középhaladó szintre készített tévékurzusoknál is szerény, egyszerű, olykor mesterkélt a képi megjelenítés. Ez azzal magyarázható, hogy az öncélúan dekoratív képi anyagot nyújtó film tulságosan megköt, illetve leköti a tanulót. Ez ritkán segíti elő a más szituációkban való alkalmazáshoz szükséges transzfert, a belső szemléltetés kialakulását /DÁLNOKI-FÉSÜS 1993/.

Az esetek többségében a leegyszerűsített képi anyag segítségével elmélyülnek az elhangzó párbeszédnek, a nyelvi megoldások jobban rögzülnek a tanulók emlékezetében. A dúsabb képi információ közép- és haladó szinten már csak elősegíti a rögzítés és alkalmazás folyamatát. Voltaképpen a meggyőző és ötletes tévéreklámhoz hasonlóan profimódon szükséges a vonzó kép, a képtől esetleg elváló vagy azt értelmező kellemes hang és mellé a minimális szöveg. Messzemenően figyelembe kell vennünk a befogadó nyelvtanulók igényeit, életkorát, lehetőségeit, tudásszintjét, stb.

A fenti módszertani elképzeléseket, a kép, hang és a kapcsolódó szöveg /ez utóbbi főleg munkafüzetekben/ arányos, az igényeknek megfelelő elosztását tükrözi több tévé- és videofilm-sorozat. Többségük többnyelvű gyakorlókönyvvel, szószedettel, országismereti magyarázattal ellátott, s egy komplex tananyagrendszer részét képezi. Ilyen pl. FOLLOW ME; ALLES GUTE; Dobro pozsalovaty és a közelmúltban készített HUNGAROLINGUA - 1. és 2.

A Hungarolingua 1. és 2. kezdő és középhaladó anyaga egymásra épülő 12+12 leckéjével a középfokú nyelvvizsga szintjére készít fel.

A színes fotókkal, vonzó ábrákkal, jól áttekinthető táblázatokkal, ötletes karikatúrákkal ízlésesen illusztrált tankönyv a szituatív grammatikában elmélyülést nyújtó, de szórakoztató, fejtörő gyakorlatokat is kínál nyelvtani munkafüzet egészíti ki. A tankönyv és munkafüzet nagy vonzereje a vizualitás adta lehetőségek maximális kihasználása. A képek, rajzok, a magyarázó idegenvezető "fóka" ábrái szerfelett motiválnak, s egyúttal alkalmasak az egynyelvű szementizáció funkciójának betöltésére.

A tankönyv legfontosabb szituációi v i d e o f i l m e n is megnézhetők. Az első rész történetei Debrecenben, a második részé pedig a fővárosban játszódnak. A dia- és polilógusokban a színészeknek mindvégig sikerül megőrizni az eredetiség látszatát. A tanszituációk helyett valódi beszédhelyzetekben teljesen természetesen viselkednek a szereplők. Mind a nyomtatott, mind az audiovizuális tananyag módszertani sokszínűsége számtalan írásos és szóbeli variálási lehetőséget biztosít tanárnak, sőt az önállóan tanuló diáknak is. A variációs lehetőségek bő választékát adja a videofilmekekhez kapcsolódó gyakorlókönyv is, mely rögzíti az alapszituációkban elhangzott, a képernyőn látott helyzetek nyelvi modelljeit. A filmek nyelvi anyagát részletesen feldolgozó munkafüzetben számtalan fénykép, ábra, karikatúra segíti elő a képernyőn látottak felidézését, elmélyítését. A gyakorlatok végén az önálló kifejezőkészséget ösztönző feladatok más-más formában mondatják el az eseménysort, levelet vagy élménybeszámolót íratnak az egyetemi sétáról, az éttermi vagy otthoni vacsoráról, a vásárlásokról, a családi albumról. Logikus, módszertanilag indokolt az, hogy a leckék végén az írásbeli gyakorlatok elvégzése után a tanulók szóban nyilatkoznak a képernyőn látottakról. Gyakran nyílik lehetőség arra, hogy a külföldi diák őszinte véleményt mondjon, valamint összevesse a megismert szituációt a saját hazájára jellemző helyzettel /pl. borraival az étteremben, melegszendvics a bisztróban, boy a szállodában, műterem- és kriminézés a házibulin, könyv-, tévé-, cipővásárlás a városközpontban, séta az állatkertben, ajándékok a születésnapi házibulin/.

Befejezésül hangsúlyozni kívánom, hogy a többnyelvű videoórákon a célnyelv uralkodik, s a közvetítő nyelv/ek/nek csak kisegítő szerep jut. Ezt az elvet valósítják meg pl. a HUNGAROLINGUA 1. és 2. komplex oktatócsomagjai /video- és hangkazettái, számítógépes programjai, négynyelvű szótárai, feladatlapjai, gyakorlókönyvei/, melyek mind a nyelvtanulói igényeknek, mind a századvég módszertani követelményeinek messzemenően megfelelnek.

IRODALOM

- BARTHA, 1986: BARTHA Magdolna: Videó a szaknyelvi
oktatásban. Nyelvpedagógiai Írások VIII. MKKE,
Nyelvi Intézet, Budapest.
- BÁTHORY, 1992: BÁTHORY Zoltán: Tanulók, iskolák - különbségek
Tankönyvkiadó, Budapest.
- DÁLNOKY, 1993: DÁLNOKY-FÉSŰS András: Nyelvtanítás -
nyelvtanulás. RELAXA, Budapest.
- v.FABER, 1980: v.FABER, H.: Der Einfluß unterschiedlicher
Kommunikationsebenen beim Einsatz von
Medientexten auf Video in
Fremdsprachenunterricht. In.: Video im Fremd-
sprachenunterricht, München.
- HOFFMANN, 1991,1993: HOFFMANN István /szerk./ HUNGAROLINGUA 1-2.
Debrecen.
- NEISSER, 1984 NEISSER, U.: Megismerés és valóság. Budapest.
- SZÜCS, 1990 SZÜCS Pál: Innovatív technológiák a tanítási
tanulási folyamatban. Doktori értekezés
tézisei. Budapest.

ABOUT THE METHODOLOGY OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Bálint Zsuzsanna

Two years ago, in July 1992 I could participate at a Summer Course organized by The British Council in Plymouth entitled English for Specific Purposes. Now I try to show some techniques which can help to make the ESP classroom a livelier, more enjoyable and thus more effective environment for both learner and teacher, on the basis of my knowledge obtained at the Plymouth course, mainly from the works by Tom Hutchinson.

First, some basic principles of language learning, which underlie a learning-centred methodology:

1. Second language learning is a developmental process. Learners use their existing knowledge to make the new information comprehensible. Only in this way can learning take place.
2. Language learning is an active process. It is not enough for learners just to have the necessary knowledge to make things meaningful, they must also use that knowledge.
3. Language learning is a decision-making process. The process of developing and using a network of knowledge relies upon a train of learner decisions. Learners must be decision-makers.
4. Language learning is not just a matter of linguistic knowledge. The second language learner is someone who is conceptually and cognitively mature, but is linguistically a child. This is a particular problem in ESP, where the learners' knowledge of their subject specialism may be of a very high level, while their linguistic knowledge is virtually poor. Teaching must respect both levels of the learners' state.
5. Language learning is not the learners' first experience with language. Every second language learner is already communicatively competent in one language. Learners' knowledge of communication should be actively

exploited in second language learning, for example, by getting students to predict, before reading or listening.

6. Learning is an emotional experience. Our concern should be to develop the positive emotions as opposed to the negative ones by, for example: making "fun", "variety" primary considerations in materials and methodology, rather than just added extras.
7. Language learning is to a large extent incidental. The important point is that the problems to be solved in a problem-solving approach should oblige the learners to **use** language and thereby to fix the language into the matrix of knowledge in their minds.
8. Language learning is not systematic. Laying out information in a systematic way will not guarantee learning. The learner must create an internal system. An external system may help, but that is all it can do.

Why Use Video?

A book can teach you the language in a dialogue, perhaps illustrated by a photograph to set the scene. An audiocassette can introduce you to the emotions of the speaker and help you with pronunciation. But combine the dialogue and the voice with video and you can see the language in action. Learners can watch a scene without sound and work out what people are doing and what they might be saying even before they actually hear the language. Video shows the language in its complete context.

As an addition to the teacher's resources, video offers an interesting and motivating aid to learning. It brings the outside world into the classroom, offers examples of new language and acts as a stimulus to classroom communication.

The classic teacher's problem is, however, having access to an interesting video segment and at the same time not being sure how to exploit it. The hand-out describes ten key techniques to help teachers exploit video effectively, in order to improve language performance and practise listening, speaking and writing skills. The ten techniques illustrated are:

1. Silent Viewing
2. Freeze Frame
3. Roleplay
4. Behaviour Study

5. Prediction
6. Thinking and Feeling
7. Sound Only
8. Watchers and Listeners
9. Telling the Story
10. Culture Comparison

Each strategy is designed to encourage a lively communicative atmosphere in the classroom. They offer guidelines which can be adapted to suit the needs of the individual teacher. They show how a range of simple techniques can help teachers make the most of a powerful and motivating medium.

Planning a Lesson

Choice

Start by choosing your video. The first criterion is simply: is it interesting? If it isn't, don't use it. Students judge video in the same way that they would judge television; if it does not capture their interest they will not concentrate and so will not learn effectively.

Length

Is the video the right length? For a one-hour class expect to use an extract of about three to five minutes. If you have a unit of fifteen minutes or more, play it once right through and then go back and concentrate on short extracts.

Number of Viewings

Assume you will play the video extract three times:

Play 1 Familiarisation

Play 2 Language study

Play 3 Behaviour study and language use

1 Familiarisation

It's important to do as much teaching of new language and structures through the video as you can. However, depending on the level of your class and the difficulty of the video extract, you may wish to set the scene and explain a few words and phrases which are essential to understanding the video before you start to watch it.

When the learners are watching the video for the first time, it will help them to concentrate and understand if they have something specific to watch for. You can do this by setting an "active viewing task" before you play the video. Techniques 1, 5, 6, 7, 8 and 9 can all be used as active viewing task.

2 Language Study

When the students have broadly understood the content of the video sequence, play it again to concentrate on the language. One way of doing this is to use Technique 2, Freeze Frame.

3 Behaviour Study and Language Use

When the learners have studied the situation and the language, they are ready to use the language themselves. Select one or two points where the characters' behaviour is worth studying and play the video again, pausing it at those points. Technique 4, Behaviour Study, shows how to do this. To get the learners to use the language they have learned, Technique 3, Roleplay, is excellent.

LESSON PLAN SUMMARY

	VIEWING	TECHNIQUE
Preparation selection and planning		
Familiarisation	Play 1	Active viewing task
Language study	Play 2	Freeze Frame /2/
Language use	Play 3	Behaviour Study /4/ Roleplay /3/

My motto is a Chinese proverb:

"I hear and I forget.

I see and I remember.

I do and I understand."

Now in the conclusion of my paper I should like to stress again: it is the activity that counts: "I do and I understand."

A PSZICHOPÉDIA (SZUGGESZTOPÉDIA, SUPERLEARNING, NLP, RELAXOPÉDIA ÉS HASONLÓ MÓDSZEREK) ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN

Hajdú Erzsébet

"A tanár úgy tanít, ahogyan önmaga is tanult,
nem úgy, ahogy neki a tanítást oktatták."

(H. Altman)

A fenti idézet helyénvalóságát lehet vitatni, ám ha a szakma minden fortélyát ismerő, a tanításban örömeiket lelő nyelvtanárokat akarunk az iskolákba küldeni, akkor már az egyetemi képzés során lehetővé kell tennünk, hogy a legújabb nyelvoktatási módszereket ne csupán a szakirodalomból ismerjék, hanem a nyelvgyakorlatok során saját maguk is megtapasztalják, mennyivel sokszínűbb, izgalmasabb, mozgalmasabb stresszmentesen, oldottan nyelvet tanulni.

A nyelvtanítás története tükrözi, mennyire a társadalmi, politikai, kulturális elvárásoktól, illetve a tudományos kutatás fejlettségi szintjétől függték minden korszakban az alkalmazott oktatási módszerek. A XVIII.-XIX. században a humanisztikus ideálok, valamint a klasszikus nyelvi képzés nyomán a modern nyelvek oktatásában is a grammatizáló-fordító módszert alkalmazták. Századunk negyvenes éveiben a strukturalizmus és a behaviorismus törekvéseinek eredményeként kialakult az audiolinguális módszer, melyet aztán az elmúlt években a szociolinguisztikai, pszicholinguisztikai és neuropszichológiai kutatások előrehaladásával párhuzamosan

a kommunikatív nyelvoktatás vállott fel.

Ma az egész személyiséget megcélzó, teljességre törekvő ún. holisztikus nyelvoktatást tekintik világszerte a leghatadóbbnak, mely harmonikus egységben kívánja összefogni a test, a lélek és az értelem hármasságát. Nyugalmat, derűt, sok nyelvyországbeli impulzust sugárzó környezetben, zenével, relaxációval igyekszik megteremteni a nyelvet tanulók optimális befogadó és együttműködő készségét. A legfőbb célkitűzés a tanítás-tanulás örömteli, oldott légkörének megteremtése, mindkét agyfélteke aktivizálása az összes érzékszervet megcélzó játékos, láncos, mozgással, mimikával, gesztikulálással tarkított gyakorlatok tömkelegével. A tanulás során a csoport minden tagja szinte minden egyes társával kommunikál, az új anyagot ott az órán 8-10 különböző csatornán juttatják el az agyba, az asszociációs lehetőségek egész sorával biztosítva a bevézés optimalizálását. Állandóan váltakozó aktív-passzív tanulási szakaszok küszöbölik ki az órák monotonná válását. Aranyszabály, hogy egy tanítási óra teljes csődjét jelenti, ha unalomba fullad. A másik tudnivaló, amit minden tanárjelöltnek első perctől szem előtt kell tartania: nem elég tanítani, a tanuló csupán azt sajátítja el, amit önmaga már aktívan használt, alkalmazott. A tanár legfőbb feladata az önálló, aktív, kommunikatív nyelvhasználat lehetőségének megteremtése. Oktató tevékenységét játékvezetőként, karmesterként, rendezőként, moderátorként, színészként, táncosként, bábjátékosként, barkácsolóként fejti ki leghatékonyabban. Nem uralja, hanem játékosan minden porcikájában megmozgatja célnyelvi környezetbe "varázsolt" tanulócsoporthát.

Az elmúlt 25 év kutatásai alapján kibontakozott újfajta nyelvoktatási koncepciók szakirodalma lassan könyvtárakat tölt meg, pro és contra érvek csapnak össze. Véleményem szerint az igazán jó tanár sosem egyetlen

bevált recept szerint tanít, hanem minden módszert a maga egyéniségéhez igazítva a csoportnak, a témának, az alkalomnak, a hangulatnak megfelelően adaptál, variál, alkalmaz.

A szuggesztopédiáról többek között két nagyon alapos elemzést nyújtó tanulmánykötet jelent meg az elmúlt években, az egyik Prof.Dr.Ludger SCHIFFLER, a másik Prof.Dr.Rupprecht S.BAUR munkája. Mivel ennek a módszernek tudommal csak rövidebb lélekzetű intenzív tanfolyamokon voltak hagyományai, komoly perspektívát jelentett a tanárképzésben való alkalmazás irányában a berlini Freie Universitätén Prof.Dr.Ludger SCHIFFLER által meghirdetett 30 órás szuggesztopédia szeminárium, mely átfogó képet nyújtott, gyakorlatlaltal egybekötve a különböző törekvésekről. A LOZANOV által kezdők számára kidolgozott módszer továbbfejlesztett változatát ismerhettük meg.

A módszertani lépések rövid összessége:

I. Interaktív előkészítés

(Kézbe adott kétnyelvű szövegben a csoport felméri a számára problémát jelentő elemeket)

II. Szövegközlés

- aktív koncert, a tanár ünnepélyes hanglegjtéssel adja elő a szöveget, esetleg a zenéhez igazított hanghordozással
- a tanulók ezalatt szemükkel követik a kétnyelvű szöveget
- a háttérben nyugodt ritmusú zene szól

III. Interaktív, testmozgással kísért tanulás

- a csoport együtt mondja a szöveget, mimikával, gesztikával kísérve
- alaposan elemzik az írásképet, kiemelik, megbeszélnek a nehézségeket
- lefordítják anyanyelvre
- a háttérben halk zene szól
- a tanár asszociációkkal, "számárvezetőkkel" könnyíti meg az új szavak bevéssését.

IV. Interaktív, partnerrel történő feldolgozás

- a partnerek egymást segítve tanulják a kifejezéseket

V. A szöveg ismételi előadása

- lazító, relaxációs gyakorlat, majd
- halk zenei háttérrel pseudopasszív koncert
- a tanár ún. triád-formát alkalmaz: célnyelvi szöveg - anyanyelvi fordítás - célnyelvi szöveg
- megismétli a könnyítő asszociációkat és a "számárvezetőket"
- utal a helyesírási és nyelvtani buktatókra

VI. Interaktív gyakorlat

- az értés ellenőrzése testmozgással adott válasszal (Total Physical Response Learning)
- Omniumkontakt (partnercsere során a csoport minden egyes tagja szinte mindenkivel beszélget)

VII. Írás gyakorlat háttér zenével

- a partnerek diktálnak egymásnak
- pantomim írásban történő lefordítása
- szerepjátáshoz forgatókönyv készítése

VIII. Szerepjátás

A tanfolyam elvégzése után a következő kérdésekre kerestük a választ:

- 1.) Lehet-e ezt a módszert normál iskolai körülmények között alkalmazni?
- 2.) Hogyan illeszthetők be ezek az elemek a nyelvtanárképzés folyamatába?

Az első kérdésre a tanfolyamon bemutatót látó, hosszú évek óta ilyen módszerrel gimnáziumban angolt és orosz tanító kolléganő adott pozitív választ.

A tanárképzésbe építésre a nyelvgyakorlatokon nyílik lehetőség a "dum docemus discimus", tanítva tanulunk jelmondat alapján.

Tudatosítani kell jövőendő kollégáinkkal, hogy a tanulás remek szórakozás is lehet, ha mindenben a jót keressük,

nem problémákkal küszködünk, hanem a feladatot erőnket továbbfejlesztő kihívásnak fogjuk fel.

Saját nyelvi kompetenciájukat is könnyedebben fejleszthetik, ha az agy kutatás eredményeit felhasználva jobb agyféltekéjüket is tudatosan bevonják a tanulási folyamatba vizualizálás, rajz, ének, tánc, mozgás, zene, mimika, gesztikulálás, torna, szerepjátékozás segítségével. Az alfaállapotban való tanulás-ismétlés hatékonyságát már a régi öregek is ismerték, csupán nem így nevezték. Ők azt tartották, amit igazán meg akarsz jegyezni, azt elalvás előtt és rögtön ébredés után ismételd át, sose felejtetd el.

Ma, az agykontroll, jóga, autogén tréning, szuggesztopédia, pszichopédia, relaxopédia, NLP (= neurolingvisztikus programozás) korában számos jól bevált módszer áll rendelkezésünkre. A csoport összetétele, hangulata, a tananyag jellege szerint válogathatunk belőlük, zenével, zene nélkül, ahogy kedvünk tartja. A nyelvgyakorlatok elején érdemes 3-4 perces lazítással a közlekedés, vagy az előző órák stresszét levezetni a körben ülő csoportot az együttes, örömteli munkára hangolni. Ugyancsak beiktathatunk egy közös relaxációt egy nehezebb óra végére. A tanár vagy egy erre vállalkozó hallgató összefoglalja -halk zenei háttérrel- az aznap elsajátított legfontosabb tudnivalókat.

Verseket nagyon hatékonyan lehet a tanfolyamon megismert módszerrel megtanítani. Érdemes rajzzal -akár szimbólumokkal is- összefoglaltatni a vers tartalmát. A rajzok értelmezése a hallgatókat spontán megnyilatkozásra készteti, megpróbálják a csoport számára érthetővé tenni jeleiket, rajzukat.

A referátumok kitűnő gyakorlási lehetőséget teremtenek a rendező, moderátor, játékvezető szerep kipróbálására, hisz ilyenkor 15-20 percre, a microteaching idejére, a referáló kezébe kerül a képzeletbeli karmesteri pálca, ő döntheti el, mit hogyan szemléltet, magyaráz, milyen

technikai segédeszközt alkalmaz, mily módon tartja ébren a többiek érdeklődését, s hogyan készíti vitára lársait. Természetesen ezen a szinten kizárólag célnyelven folyik a szeminárium, ám a referátum témák szabad választhatósága révén sokszor egészen távoli szakterületek szókincsét is érthetővé kell tenni a hallgatóság számára. Az egynyelvű szómagyarázatokat rajz, ábra, mimika, gesztika, sőt a szuggesztópédia, pszichopédia alapelveihez híven, anyanyelvi rövid meghatározás egészíti ki, hisz a többféle hipotézis közötti létozáást jobb az egyértelmű magyar megfelelővel kiküszöbölni.

A modern nyelvoktatásnak ma már szinte elengedhetetlen feltétele a technikai eszközök rutinos kezelése, működtetési tudása. Minden gyakorló tanár került már olyan helyzetbe, amikor a gyönyörűen felépített, módszertanilag példásan megtervezett óra egy technikai hiba következtében összeomlott.

Bár a szuggesztópédia, pszichopédia, superlearning a technikával agyonzsúfolt nyelvi laborokkal szemben szinte kizárólag a tanártól várja el a nyelvi input-ot - azt kérve, hogy minden gépi hangot lehetőleg mellőzve, a tanár érzelemmel, átéléssel, életteli teli hangja legyen a domináló, mégis szükségünk lehet a szemléltetéshez vagy a háttérzenéhez technikai segédeszközökre, így ezek használatát a tanárjelölteknek alaposan be kell gyakorolniuk.

A függelékben lévő ábra, illetve táblázat a modern nyelvoktatás törekvéseit szándékozik összefoglalni. Mindez csupán írott malaszt marad mindaddig, amíg egy a módszerben jártas szakember vezetésével meg nem győződünk arról, hogy így is lehet tanítani. (A cikk szerzőjének ez az élmény a berlini tanfolyamon megadatott. Az ELTE Germanisztikai Intézet birtokában lévő videofilmeik minden érdeklődőnek kiegészítő információkkal szolgálhatnak.)

Irodalom

1. SCHIFFLER, Ludger, Interaktiver
Fremdsprachenunterricht, Stuttgart, Klett 1985.
2. SCHIFFLER, Ludger, Suggestopädie und Superlearning
empirisch geprüft, Frankfurt am Main, Diesterweg 1989.
3. SCHIFFLER, Ludger, Körperlernen mit Omniumkontakt,
In: "Brennpunkt Lehrerbildung" Zeitschrift der Freien
Universität Berlin 1994 Heft 14. S. 20-23
4. BAUR, Rupprecht S., Superlearning und Suggestopädie,
Langenscheidt 1990.
5. GRZYBER, Peter, Neurolinguistik und
Fremdsprachenerwerb, Linguistische Berichte Nr.70,
Weisbaden, Vieweg 1983.



Hajdú Erzsébet: A pszichopédia (szuggesztópédia, superlearning, NLP, relaxópédia és hasonló módszerek) alkalmazási lehetőségei a nyelvtanárképzésben.

LEARNERS AS TEACHERS (Microteaching and its assessment)

Kunyák Károlyné

Language teachers - probably more than other professionals - find that especially these days they are constantly bombarded from all sides with a surfeit of information, prescriptions, directions, advice, suggestions, innovations, research rules and what purports to be scientific evidence. It is difficult to find one's way through this maze. This article was written to help teachers and the public to do that so that they can develop their own judgement and define their own theoretical position in connection with the problem raised by this paper.

I'd like to inform you on what made me start reckoning, looking back on the past three years and one year before completing the 4-year pilot scheme and what made me assess the achievements made so far. The reason is that our third-year students had their teaching practice some days ago when the achievements were clearly seen. Our learners/trainees acted as teachers in several district schools of Budapest where they taught general subjects and English in the lower primary schools.

Please, let me look back on the history of introducing something brand new to the Budapest Lower Primary Teacher's Training College. In 1991 after the political change which was a radical turnover in the history of the country the autocracy of Russian in public education came to an end and there was a

great demand for teachers capable of teaching English. We can well remember the time when, due to this great demand, in a lot of schools English was taught, and unfortunately in some places it is still seen, by teachers who only had their language proficiency exams and they lack all the professional and methodological background necessary to teach English in lower primary schools. We all know that an intermediate level of state exam does not mean either that those certain colleagues are aware of the right utterance of sounds of English because it has little significance from the point of view of preparing for the language exam but it is of crucial importance when teaching young learners.

Since 1991 several institutions of higher education have been training English teachers. The Lower Primary Teacher's Training College also joined this stream when we introduced a pilot scheme for a 4-year lower primary English teacher training project. The aim of the project is to train such lower primary school teachers who are not only capable of teaching general subjects like Hungarian, maths, science etc. but also English to 6-11 year olds.

When they graduate, they practically will take two degrees:

1. as lower primary teacher, 2. as an English teacher.

Beside the above mentioned social demand the following reasons were also borne in mind:

Let me cite Singleton who claimed in 1989 /Clevedon, Multilingual Matters/ concerning the teaching personnel: "Who should teach English as a foreign language in the lower primary school?"

The choices are as follows:

- primary school teachers with only minimal training and interest in the language to be taught?
- primary school teachers with substantial training but little interest in the language to be taught?
- primary school teachers with substantial training and interest in the language to be taught?
- specialists in/native speakers of the language to be taught with only minimal training in respect of primary level teaching?
- specialists in / native speakers of the language to be taught with substantial training in respect of primary level teaching?
- some combination of the above?

As to our College we think No.3. is the most appropriate for lower primary schools.

II. What can be the reasons of inadequate teaching?

Unfortunately, in a number of schools inadequate teaching is still seen as deriving not from the English teachers' lack of linguistic ability but rather from the lack of experience as a primary teacher or lack of specific training for primary training. The most threats to children's interest derive from inexperienced teachers unused to oral approaches, from teachers who are good English speakers but who are unfamiliar with primary methods, from teachers who are poor English speakers but who have reasonable teaching methods, from teachers who are over-active and allow the children no initiative and from situations where there are frequent changes of staff.

III. Access to primary teaching methodology

The shift from teaching adults or secondary learners to teaching young children is a radical shift. Small children are charming and exasperating, demanding, exhausting and rewarding, all at the same time. The skills necessary for teaching at this level are very different from those needed elsewhere in the education system. We need to emphasize the role of story, dance, role play and puppet activity, model-making and so on and we shall need to centre much of our teaching on topical rather than formal organisation. Experienced primary teachers will already be familiar with these procedures but EFL teachers who wish to move from other levels to consider work with young children have a major reorientation to undertake with their expectations of teaching, at least as great a change as for an experienced primary teacher learning a foreign language.

At present the key problem for primary EFL teachers must be the relationship between mother tongue practices and EFL practices, drawn from higher levels in the educational system. Young learners are held to be successful language learners because the language development is closely integrated with their developing thought process and their communicative needs. If we accept these implications of communicative language teaching ideas, we should at least explore links between mother tongue and foreign language practices.

IV. Objectives

When the 4-year program for training lower primary school

English teachers a number of factors were worth highlighting:

1. Difficulties arose because stopping the compulsory teaching of Russian was too abrupt and it led to the problem of teacher supply and local management;
2. The project should respond to a real need;
3. Primary school efforts will often be judged by secondary schools;
4. The effect of using teachers who lack confidence and competence will be to make them over-dependent on and vulnerable to a prescriptive course book;
5. Teachers of young learners must have a primary orientation;
6. So far as methods are concerned, a rich diet, a varied diet and no dogma are recommended.

The pilot curriculum allows 1200 lessons to be devoted to language learning. The students have to pass an oral and a written entrance exam. Students with state language exams are preferred.

In the first and second semesters they learn language improvement and grammar. It goes on to the end of the third year. In the meantime they learn children's literature, within this tales, puns, limericks, nursery rhymes. They must read and be able to analyze various kinds of tales, novels, written by famous writers about children to children. Beginning from the third semester they must visit lessons in the training school. From the fourth semester they learn the methodology of teaching English to young children. In the last two semesters they have

British and American studies, too. You must know that from the very beginning of their studies at college all the lessons are held in English.

The project is promoted in many ways. We have got 3 American and 1 British tutors. In this way our trainees get a better insight into the cultures of British and American people, their pronunciation is greatly improved. We know well if there is one factor that appears to be crucial in the successful implementation of primary level language programmes, it is the confidence of the teacher to use the language. Low levels of language can lead to considerable teacher insecurity in the classroom which may prevent teachers going beyond language presented in the course-book. Native speaker teacher trainers with their built-in linguistic advantage help the students to gain the confidence.

Besides the above mentioned, the British Council pays much attention to the success of the pilot scheme. There has been a contract concluded between the Ministry of Education and the British Council to promote the teaching of English in lower primary schools. Our college for example was given 4.000 pounds that could be spent on books and audio-visual materials. The British partner helps us to revise the curriculum, there are regular meetings which aim at solving the problems that occurred in between two meetings.

Going back to the lessons held by our trainee students I can claim the following: they excellently applied the metho-

dological knowledge to which further pedagogical and other special methodological knowledge has been added (eg. Hungarian methodology).

As to writing on the blackboard I would like to emphasize the following: other teachers who have perhaps never learnt how to teach writing to lower primary school kids don't pay much attention to the readability of their writing on the blackboard that can be a great problem even for 3rd grade pupils. They can't estimate the time necessary for a kid with average abilities to copy something from the blackboard in English. Our trainees can easily cope with this problem because this is one of the things they learnt within the framework of other subjects.

The English lesson held for 3rd grade pupils by our trainees was fully conducted in the target language. The visuals applied by them were made by them and those were highly motivating. What can two sparrows made from paper and stuck to their two fingers induce? All of the kids were anxious to tell a nursery rhyme. The little birds proved to be sufficiently motivating for the kids and in this way the trainees could achieve one of the important factors of language learning i.e. repetition. The younger the pupils, the more necessary is that materials are close and familiar to them. This is not to say that there is no room for fantasy and imagination but materials should reflect the commonplace in the child's surroundings which cannot be reproduced in commercial material. Confidence is crucial in effective language learning at the younger age level. Given

that there are arguments for having a textbook, even a commercially produced one, there is at least a strong argument for plentiful resource or support materials developed by the trainees. The book was an excellent source of stimulus for kids but they had to be supplemented by using the artistic expertise of our students. Pictures for both talking and writing, tape-recordings of noises, stories, conversations and realia were all an asset at the lesson. The use of songs, games and drama came under the same category. I can say that the students' teaching was successful because it was child-centered. Later on such materials will give pupils a positive attitude towards English, which will affect their future learning. Increased motivation and success come from materials designed for them. Oral fluency will improve and English will be seen as a useful tool rather than a school subject to be tolerated.

I think that our trainees could cope with teaching both the general subjects and English. I firmly believe that in the future they will be able to cope both with being classroom teachers and as English teachers. As to finding a job they will find themselves in a more favourable position than the others graduating from our college and taking only one degree. In case if we can increase the number of our students - I must say that only 16 students will graduate in 1995 as lower primary school teachers - it will be possible to supply even the lower primary schools in country villages with professional English teachers.

EIN METHODISCH DIDAKTISCHES KONZEPT FÜR DIE ANWENDUNG DER TEXTLINGUISTIK IM SCHREIBUNTERRICHT FÜR GERMANISTIKSTUDENTEN

Vargáné Drewnowska Éva

Die sog. Sprech- und Sprachübungen für Germanistikstudenten in Ungarn sind meines Wissens in den meisten Lehrplänen für die ersten vier bzw. sechs Semester vorgesehen. Das Ziel meines Vortrages ist nicht, in Frage zu stellen, ob diese Zeit für die sprachliche Vorbereitung der Studenten auf die Arbeit im Schulunterricht und in wissenschaftlichen Bereichen genügend ist. Vielmehr bin ich an der Art und Weise interessiert, wie in diesen Seminaren die Schreibkompetenz der Studenten entwickelt werden sollte, damit sie im sechsten (im Falle eines dreijährigen Studiums) oder im zehnten Semester imstande seien, ihre den Normen der Zielsprache entsprechenden, inhaltlich und grammatisch kohärenten Diplomarbeiten selbständig zu verfassen. Dabei handelt es sich vor allem nicht um die Diplomarbeiten einzig und allein, sondern um die verschiedenen Texttypen und -sorten, deren Beherrschung zur systematischer Schreibentwicklung beiträgt. Die schriftliche Kompetenz eines Germanistikstudenten soll nämlich sowohl den Aufgaben im Studium als auch den zukünftigen Erfordernissen in seinem Berufsleben entsprechen. Daher scheint die Kenntnis folgender Textsorten besonders wichtig zu sein: privater und offizieller Brief, Antrag, Bewerbung, Protokoll, Erzählung, Bericht, Inhaltsangabe, Zeitungsnachricht, Kommentar, Interpretation, Rezension, Erörterung und Referat.

Die obengenannten Textsorten werden größtenteils bereits in den Mittelschulen im muttersprachlichen Unterricht gelehrt. Warum sollten sie also den jungen, erwachsenen Lernern, die schon über Schreibkompetenz in der Muttersprache verfügen, " von neuem " beigebracht werden? Die aktuellsten Beiträge in der Fachliteratur geben eine Erklärung dafür, wie z.B. der von Wolfgang Börner, in dem sich der Autor mit "dem Merkmal der fremdsprachlichen Regression " befaßt: " Die Klarheit der Gliederung oder des Gedankens ist jedoch eine notwendige, keine hinreichende Bedingung für das Schreiben eines normgerechten und verständlichen fremdsprachlichen Textes. Das Gefälle zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit, das Nachhinken der fremdsprachlichen Produktion hinter der kognitiven Entwicklung, das sich bei weiteren, später gelernten Sprachen naturgemäß noch verstärkt, ist ein Grundproblem des Fremdsprachenunterrichts; " (Börner 1989, 351f).

Aus dem oben Festgestellten ergibt sich also folgende Frage: Wie sollte dem Lernenden geholfen werden, damit er die Kluft zwischen "dem Ausdruckswillen" und "der Ausdrucksfähigkeit" überschreiten und normgerechte und kohärente Texte in der Zielsprache verfassen könne ?

Die Entlastung des Lernenden bei der Planung des zu schreibenden Textes (durch Hinweise auf Stoffauswahl und auf Gliederung des Textes) und bei der Formulierung (z.B. durch Listen mit Redemitteln) erleichtert die Textproduktion (vgl. Börner 1989, 352f). Die Planung und die Formulierung erfolgen viel einfacher, wenn den Lernenden eine Textvorlage, d. h. ein oder mehrere sog. Ausgangs - oder Mustertexte gegeben werden. Die Mustertexte analysiert man und vergleicht sie miteinander. Laut vielen Autoren bedeuten sie die wichtigste Vorbereitung für die Bewältigung der sprachlichen Probleme (z.B. Sowinski, Pincas, Blüml). Die auf diese Weise mit der Textrezeption verbundene Textproduktion kann den Lernenden mit Hilfe bestimmter textlinguistischer Erkenntnisse beigebracht werden. Die Umsetzung der textlinguistischen Erkenntnisse für den Unterricht bringt nämlich sowohl für die inhaltliche als auch für die formale Seite der zu verfassenden Texte brauchbare Lernstütze. Auf diesem Gebiet gibt es seit Anfang der siebziger Jahre immer mehr Versuche sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Schreibunterricht (z.B. A. - R. Glaap 1973, O. Belsbart 1976, K. Zimmermann 1979, R. - A. Beaugrande/ W. Dressler 1981, G. Desselmann 1984, E. Schoenke 1987, K. Brinker 1988, T. Zuchewicz 1990, Blüml 1992).

Die in den letzten Jahren entstandene Vielfalt der textlinguistischen Forschungen und die damit verbundenen Erkenntnisse (vgl. Antos/Krings 1989) bieten dem Didaktiker eine große Wahl in ihrer Adaptation für den Unterricht an. Um diese Wahl richtig zu treffen, sollte er zwei entscheidende Fragen beantworten :

- Welche textlinguistischen Forschungsergebnisse sind im Schreibunterricht wichtig ?
- Wie sollten diese dem Lernenden vermittelt werden ?

In meinem bisher erarbeiteten Konzept konnte ich neben den Texttypologien von U. Engel (Deutsche Grammatik 1988) und B. Sowinski (Deutsche Stilistik 1973) vorwiegend die durch Klaus Brinker (Linguistische Textanalyse 1985, Bedingungen der Textualität 1988) dargestellten Kategorien und Merkmale der Textualität (Folie: Situation: Kommunikationsform, Handlungsbereich: privat / offiziell, öffentlich; Textfunktion: Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt-, und Deklarationsfunktion; thematische Kohärenz, Thema, Themenentfaltung: deskriptiv, narrativ, explikativ, argumentativ; grammatische Kohärenz: Wiederaufnahme: explizit / implizit, konjunktionale Verknüpfung u.a.) sowie die Analyseschritte (1. Beschreibung der Textfunktion, 2. Beschreibung der Kommunikationsform und des Handlungsbereichs, 3. Beschreibung von thematischen Restriktionen 4. Beschreibung des zugrunde liegenden thematischen Musters, 5. Beschreibung textsortenspezifischer sprachlicher Mittel) erfolgreich anwenden.

Eine neue Textsorte wird von mir den Lernenden anhand der oben genannten Typologien, fast immer durch einen oder mehrere Mustertexte veranschaulicht, beigebracht.

Die Merkmale der Textualität werden den Lernenden allmählich und immer an konkreten Texten nahegebracht. So kann z.B. die Untersuchung der grammatischen Kohärenz eigener Texte helfen, Fehler in der Referenz zu finden und während der Überprüfung der Thema - Rhema Progression entdecken die Lernenden eventuelle thematische Lücken in ihren eigenen Texten.

Da das Einhalten bestimmter textsortenspezifischer Merkmale immer mit der Anwendung bestimmter sprachlicher Mittel verbunden ist, bedarf das hier besprochene Konzept einer Progression, in der die Textsorten gelehrt werden. Z.B. die informative Textfunktion kommt in einem Einladungsbrief, oder in einer Nacherzählung durch indikativische Formen zum Ausdruck. Aber in einer Inhaltsangabe treten z.B. in der Wiedergabe verschiedener Aussagen der Personen im Ausgangstext anstelle der indikativischen Formen konjunktivische Formen (vor allem Konjunktiv I) auf, die mit dem hier verlangten, sachlichen und objektiven Charakter der Inhaltsangabe verbunden sind. In einem meinungsbetonten Bericht können dagegen Konjunktiv II, oder Modalverben zur subjektiven Wiedergabe der evtl. Aussagen im Ausgangstext gebraucht werden, z. B.

" Er behauptet, daß er dort viel gelernt habe. " (objektive Wiedergabe, sachbetont)

" Er behauptet, daß er dort viel gelernt hätte. " (subjektive Wiedergabe, drückt Bezweiflung des Gesagten aus)

" Er mag dort viel gelernt haben . " (subjektive Wiedergabe, vorsichtige Annahme = Vielleicht ist es so)

Die Unterschiede im Schwierigkeitsgrad der zu gebrauchenden sprachlichen Mittel zum Ausdruck der textsortenspezifischen Merkmale betreffen nicht nur Modi, sondern auch Genera, Tempora, Satzbau, Satzverknüpfungen, Modalverben, Modalwörter u.a. Deswegen gehe ich in meinem Konzept von den in dieser Hinsicht weniger komplizierten, pragmatischen Textsorten aus, wie **Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Einladung, Reklamation**, durch berichtende und beschreibende Formen wie: **Nacherzählung, Inhaltsangabe, Zeitungsnachricht (Kurznachricht), Bericht, Charakteristik** zu argumentativen Formen, wie: **Rezension, Erörterung, Referat und Diplomarbeit**. Erörtern bedeutet nicht nur Informieren und Beschreiben, sondern vor allem Kommentieren und Beurteilen also auch Argumentieren. Mit Hilfe der heutigen textlinguistischen Erkenntnisse können den Lernenden bestimmte Schemata dafür beigebracht werden, z. B. das Argumentationsschema von Toulmin (siehe: Brinker 1985, 68 ff)

Bei den Textsorten und Typen, die am Ende der hier dargestellten Progression stehen, wird von den Lernenden die Fähigkeit, kognitiv schreiben zu können, verlangt (vgl. Sanner 1975, 73), d.h. mit Einsicht in den Regelapparat der Zielsprache. Eine normgerechte, thematisch und grammatisch kohärente Diplomarbeit selbständig zu verfassen, heißt also in der Zielsprache darlegen, beschreiben, vergleichen, behaupten und beweisen zu können.

Einen Unterrichtsvorschlag für die Bearbeitung einer der erwähnten Textsorten in der oben besprochenen Progression möchte ich Ihnen demnächst darstellen.

Zeitungsnachricht

Eine Gruppe im Direktstudium und eine Umschulungsgruppe von Russischlehrern an der Fakultät für Lehrerbildung, Universität Veszprém (Jahrgang I, obligatorisches Kursbuch: Miteinander 2 von K.H.Bieler) haben sich mit dem Text von Helga.M. Novak: "Schlittenfahren" beschäftigt.

Nachdem die Studenten den Text nacherzählt hatten, wurde ihnen folgende Frage gestellt: "Das Ende des Textes suggeriert uns ,daß etwas Schlimmes, vielleicht sogar etwas Tragisches passiert"

ist. Könnten Sie sich dieses Ereignis und seine Folgen in einer Zeitungsnachricht beschreiben vorstellen?

Das Lernziel des Unterrichts war:

- Erwerb theoretischer Kenntnisse der Textsorte - Zeitungsnachricht und die Anwendung dieser Kenntnisse beim Aufsatzschreiben
- Erlernen und Anwendung texttheoretischer Grundbegriffe wie z. B: Konnektor, explizite Wiederaufnahme und
- Wiederholung und Festigung von koordinierenden, adversativen, kausalen, finalen, konditionalen u. a. Satzverbindungen.

Vorgehen im Unterricht:

1. Die Zeitungsnachricht als Textsorte

a) Es werden alle sechs Globalziele laut der Texttypologie von U.Engel: Informieren, Veranlassen, Überzeugen, Belehren, Kontaktpflege und Emphase-Abbau (1988, 121 f) genannt. Danach bespricht die Lehrerin das Globalziel des zu schreibenden Textes mit der Gruppe. In diesem Fall ist es Informieren und es stimmt mit der grundlegenden Textfunktion (Informationsfunktion) überein (vgl. Brinker 1985, 98)

b) Die Studenten bekommen zwei Nachrichten aus der "Süddeutschen Zeitung" vom 22. Januar 1993 (Im Anhang)

c) Es wird analysiert, wie die Titel grammatisch konstruiert sind (Aussagesätze im Präsens, und im Präteritum, vgl. mit U. Engel 1988, 129: die Titel können oft Kurzaussagen ohne Verb sein, z. B: " Kollision im Nebel ").

d) Die Nachrichten werden von der Gruppe gelesen, die in den Texten vorkommenden Zeitformen genannt und mit den Informationen über die Textsorte - Nachricht bei U. Engel verglichen: "Das finite Verb des ersten Satzes" steht immer im Präsens. "Alle folgenden Sätze stehen gewöhnlich im Präteritum" (1988, 128).

Dasselbe stellten die Studenten anhand der vorliegenden Zeitungsnachrichten fest.

e) Die Gruppe beantwortet anhand der gelesenen Nachrichten folgende Fragen und faßt die Antworten in einer Tabelle zusammen:

türkische Familie	Einbrecher
1. Wer? Eine fünfköpfige Familie.	Ein 53 jähriger Jugoslawe.
2. Was? Ist ums Leben gekommen.	Hat einen Polizisten angegriffen.
3. Wann? Am Freitagabend.	In der Nacht zum Donnerstag.
4. Wo? In Starnberg.	In seinem Haus.
5. Wie? Ein Sportwagen rammte mit hoher Geschwindigkeit das Fahrzeug.	Er schlug ihm zweimal mit dem stumpfen Ende einer Axt auf den Kopf.
6. Warum? Die Ursache ist noch nicht genau festgestellt worden.	Er hielt ihn für den Übeltäter.

K. Brinker nennt die Antworten auf die obigen Fragen "Bestandteile des Ereignisses" (1985, 60).

f) Die Zeitungsnachricht u. d. T. "Eine fünfköpfige Familie..." wird thematisch folgenderweise gegliedert:

-Teil 1. Antworten auf Fragen 1.-4. (vom Anfang bis "...ums Leben gekommen"),

-Teil 2. Antworten auf Fragen 5. und 6. (von "Nach Ermittlungen..." bis "...das Fahrzeug der Türken.")

-Teil 3. Eine genauere Darstellung des Sachverhaltes (Z 7 - 11)

-Teil 4. Bericht über den Zustand der Opfer (Z 12 - 14)

2. Anwendung der erworbenen Kenntnisse für den zu schreibenden Text.

a) Es wird anhand des Textes "Schlittenfahren" und mit ein wenig Phantasie auf dieselben 6 Fragen geantwortet. So entsteht die dritte Spalte der Tabelle mit folgendem Inhalt:

Wer? Ein zweijähriges Kind.

Was? Ist in einen Bach gefallen.

Wann? Gestern gegen 17 Uhr.

Wo? In Veszprém.

Wie? Es fuhr im Garten seines Elternhauses Schlitten und fiel plötzlich in den durch den Garten fließenden Bach.

Warum? Die Kinder fuhren im Garten ohne Aufsicht von Erwachsenen Schlitten.

Das Kind war viel zu klein, um den Schlitten selbst zu lenken.

b) Die Studenten verfassen gemeinsam den Anfang der zu schreibenden Nachricht folgenderweise:

- sie werden mit der Definition der Konnektoren, d. h. mit den Zusammenhang des Textes sichernden Elementen (vg. Engel, ebenda, 873), vertraut gemacht,

- an der Tafel werden verschiedene Konnektoren wie z.B: koordinierende, adversative, kausale, finale u.s.w. gesammelt (vgl. Kast, 1991, 178) und in den authentischen Nachrichten gesucht,

- schließlich verbinden die Studenten die auf die 6 Fragen gegebenen Antworten zum Text: "Schlittenfahren" mit Hilfe der Konnektoren, z.B:

Ein zweijähriges Kind ist gestern gegen 17 Uhr in einen Bach gefallen, weil es ohne Aufsicht von Erwachsenen Schlitten fuhr und viel zu klein war, um den Schlitten selbst zu lenken.

Als zusätzliche Übung können die mit dem Text (vor allem mit dem Teil 3: der genaueren Darstellung des Sachverhaltes) im thematischen Zusammenhang stehenden Sätze geschrieben und mit Konnektoren verknüpft werden, z.B:

Der Vater wußte, daß seine Kinder ohne Aufsicht im Garten spielen, jedoch blieb er vor dem Fernsehapparat sitzen.

Als das größere Kind weinend in das Haus stürzte, wurde es vom Vater hinausgeworfen.

c) In der Nachricht "Einbrecher..." untersuchen die Studenten, durch welche anderen sprachlichen Mittel das Wort "Jugoslawe" wiederaufgenommen wird.

Auf diese Weise entdecken sie die explizite Wiederaufnahme des Substantivs durch dasselbe Substantiv, durch ein anderes Substantiv und durch ein Personalpronomen (vgl. Brinker, 1985, 26) z. B:

"Ein 53jähriger J u g o s l a w e (...) hat (...) einen Polizisten schwer verletzt. In der Nacht zum Donnerstag hatte der M a n n die Polizei gerufen, weil in s e i n e m Haus die Kellertür eingeschlagen worden war. Als die Streife auftauchte , hielt der J u g o s l a w e den 30jährigen Zivilbeamten für den Übeltäter..."

3. Die am Anfang des Unterrichts gestellte Aufgabe wird präzisiert:

Schreiben Sie eine Zeitungsnachricht über die tragischen Folgen des Schlittenfahrens im Garten!
Den gemeinsam verfaßten Anfang können Sie anders formulieren. Während der Verfassung der danach folgenden thematischen Teile Ihres Textes halten Sie sich an die unter Punkt 1.f) aufgestellte thematische Reihenfolge:

- die genauere Darstellung des Sachverhaltes und
- den Bericht über den Zustand des Opfers.

Überprüfen Sie , ob Ihr Text grammatisch kohärent ist (Konnektoren, Wiederaufnahme) und formulieren Sie einen zu Ihrer "Zeitungsnachricht" passenden Titel.

Später sind die Studenten auch mit anderen Aspekten des "Nachrichtenschreibens" vertraut gemacht worden, wie z. B. mit der Einschränkung der Sicherheit vom Wissen des Verfassers einer Zeitungsnachricht und den sprachlichen Mitteln, die zu deren Ausdruck dienen: Modalverben, Modalwörter oder Angaben der Informationsquelle (vgl. Brinker 1985, 98 f) , z. B:

" Der PKW Fahrer will vor dem Unfall nichts getrunken haben. "

" Der PKW Fahrer war wahrscheinlich im Augenblick des Unfalls betrunken. "

" Nach der Aussage der Augenzeugen des Unfalls war der PKW Fahrer betrunken. "

Zum Schluß möchte ich betonen, daß sich die Listen mit bestimmten textsortenspezifischen Redemitteln und entsprechende Textvorlagen - Mustertexte für die Textproduktion als sehr nützlich erwiesen haben. Bei der Auswahl der Mustertexte muß darauf besonders geachtet werden, daß den Lernenden solche Texte gegeben werden, die die wichtigsten repräsentativen Merkmale für die jeweilige Textsorte enthalten.

Neben der Entlastung bei der Planung und Formulierung der zu schreibenden Texte leistet den Lernenden die Korrektur und Bewertung der schon fertigen Aufsätze eine große Hilfe, indem sie u. a. erfahren, was während der zukünftigen Textproduktion wiederholt und was vermieden werden sollte. Dabei wird neben den die Konstitution des Textes nicht störenden sprachlichen Fehlern Wert auf die sog. textuellen Aspekte, wie Textstruktur, Textkohärenz, Satzlänge, Wortwahl u.a. gelegt.

Literatur:

- BEAUGRANDE, Robert; DRESSLER, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik, Tübingen.
- BLÜML, Karl (1992): Textgrammatik für die Schule, Wien.
- BÖRNER, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Produktion in der Fremdsprache, in: G. Antos et al. (Hrg.), Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick, S. 348 - 378.
- BRINKER, Klaus (1985): Linguistische Textanalyse, Berlin.
- BRINKER, Klaus (1988): Bedingungen der Textualität, in: Der Deutschunterricht 3, S. 6 - 19.
- DESSELMANN, Günther (1984): Textlinguistische Erkenntnisse und Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 28 - 36.
- ENGEL, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik, 2 Aufl., Heidelberg.
- GLAAP, Albert (1973): Einige Grundbegriffe der Textwissenschaft, in: Der Fremdsprachliche Unterricht 27, S. 15 - 24.
- KRUMM, Hans - Jürgen (1993): Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Konsequenzen für den Schreibunterricht Deutsch als Fremdsprache, in: G. Tütken et al. (Hrg.), Schreiben im DaF - Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs, S.23 - 33.
- LUGE, Elisabeth (1993): Zum Schreibunterricht an Hochschulen in China, in: G. Tütken et al. (Hrg.), Schreiben im DaF - Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs, S. 139 -142.
- SANNER, Rolf (1975): Aufsatzunterricht. Theoretische Grundlegung, München.
- SCHOENKE, Eva (1987): Schriftliche Textbildung in der Sekundarstufe I, in: Diskussion Deutsch 94, S. 149 -166.
- SOWINSKI, Bernhardt (1973): Deutsche Stilistik, Frankfurt/Main
- ZIMMERMANN, Klaus (1979): Textuelle Ziele im Fremdsprachenunterricht, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 5, S. 114 -129.
- ZUCHEWICZ, Tadeusz (1990): Lernziel schriftliche Kompetenz, in: Germanistische Linguistik 104-105, S. 29 -37.

Anhang:

Mit Axt schwer verletzt

"Einbrecher" war ein Polizist

Nürnberg (dpa) - Ein 53 jähriger Jugoslawe auf Einbrecherjagd hat in Nürnberg aus Versehen einen Polizisten angegriffen und mit einem Beil schwer verletzt. In der Nacht zum Donnerstag hatte der Mann die Polizei gerufen, weil in seinem Haus die Scheibe der Kellertür eingeschlagen worden war. Als die Streife auftauchte, hielt der Jugoslawe den 30jährigen Zivilbeamten für den Übeltäter und schlug ihm zweimal mit dem stumpfen Ende einer Axt auf den Kopf. Der Polizist brach blutüberströmt zusammen und mußte mit einem Jochbeinbruch in ein Krankenhaus eingeliefert werden. Kollegen des verletzten Beamten klärten den Irrtum auf und fingen anschließend den wirklichen Einbrecher, einen 15jährigen Jugendlichen.

Frontalzusammenstoß

Fünfköpfige Familie stirbt am Unfallort

Starnberg (dpa) - Eine fünfköpfige türkische Familie ist am Freitagabend bei einem Frontalzusammenstoß zweier Personenwagen im oberbayerischen Landkreis Starnberg auf einer Kreisstraße zwischen Kloster Andechs und Starnberg ums Leben gekommen.

Nach Ermittlungen der Polizei befuhren die Opfer gegen 18.15 Uhr eine Staatsstraße von Andechs in Richtung Starnberg. Dort geriet der in Italien zugelassene Sportwagen eines Gastwirts vermutlich auf die Gegenfahrbahn und rammte mit hoher Geschwindigkeit das Fahrzeug der Türken.

Als Halter dieses Wagens wurde ein Italiener ermittelt, doch blieb zunächst ungeklärt, ob der Besitzer auch am Steuer saß. Der Fahrer erlitt lebensgefährliche Verletzungen. In die Ermittlungen zur Unfallsursache schaltete sich noch am Ort der folgenschweren Karambolage die Staatsanwaltschaft ein. Die Polizei veranlaßte Blutproben. Außerdem wurde ein Gutachter hinzugezogen.

Die türkische Familie, zwei Erwachsene und drei Kinder im Alter von sechs, elf und zwölf Jahren, starb noch am Unglücksort. Der schwerverletzte Fahrer des entgegengekommenen Autos wurde in die Notaufnahme eines Münchner Krankenhauses gebracht.

Quelle: " Süddeutsche Zeitung ", 22. 01. 1993

Anhang:

Mit Axt schwer verletzt

"Einbrecher" war ein Polizist

Nürnberg (dpa) - Ein 53 jähriger Jugoslawe auf Einbrecherjagd hat in Nürnberg aus Versehen einen Polizisten angegriffen und mit einem Beil schwer verletzt. In der Nacht zum Donnerstag hatte der Mann die Polizei gerufen, weil in seinem Haus die Scheibe der Kellertür eingeschlagen worden war. Als die Streife auftauchte, hielt der Jugoslawe den 30jährigen Zivilbeamten für den Übeltäter und schlug ihm zweimal mit dem stumpfen Ende einer Axt auf den Kopf. Der Polizist brach blutüberströmt zusammen und mußte mit einem Jochbeinbruch in ein Krankenhaus eingeliefert werden. Kollegen des verletzten Beamten klärten den Irrtum auf und fingen anschließend den wirklichen Einbrecher, einen 15jährigen Jugendlichen.

Frontalzusammenstoß

Fünfköpfige Familie stirbt am Unfallort

Starnberg (dpa) - Eine fünfköpfige türkische Familie ist am Freitagabend bei einem Frontalzusammenstoß zweier Personenwagen im oberbayerischen Landkreis Starnberg auf einer Kreisstraße zwischen Kloster Andechs und Starnberg ums Leben gekommen.

Nach Ermittlungen der Polizei befuhren die Opfer gegen 18.15 Uhr eine Staatsstraße von Andechs in Richtung Starnberg. Dort geriet der in Italien zugelassene Sportwagen eines Gastwirts vermutlich auf die Gegenfahrbahn und rammte mit hoher Geschwindigkeit das Fahrzeug der Türken.

Als Halter dieses Wagens wurde ein Italiener ermittelt, doch blieb zunächst ungeklärt, ob der Besitzer auch am Steuer saß. Der Fahrer erlitt lebensgefährliche Verletzungen. In die Ermittlungen zur Unfallsursache schaltete sich noch am Ort der folgenschweren Karambolage die Staatsanwaltschaft ein. Die Polizei veranlaßte Blutproben. Außerdem wurde ein Gutachter hinzugezogen.

Die türkische Familie, zwei Erwachsene und drei Kinder im Alter von sechs, elf und zwölf Jahren, starb noch am Unglücksort. Der schwerverletzte Fahrer des entgegengekommenen Autos wurde in die Notaufnahme eines Münchner Krankenhauses gebracht.

Quelle: " Süddeutsche Zeitung ", 22. 01. 1993

IRODALMI SZÖVEGEK A NÉMET MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

**A JPTE bölcsész- és természettudomány-szakos hallgatói oktatása során
szerzett tapasztalatok**

Schauer Hilda

A magyarországi idegennyelv-oktatásban hosszú ideig háttérbe szorultak az irodalmi művek. Alkalmazásukkal kapcsolatban a leggyakrabban a következő ellenérvek hangzottak el:

1. A nyelvtanulók többsége nem érdeklődik az irodalom iránt, a művek nyelvoktatásban való megjelenése unalmassá tenné a nyelvórát.
2. Az irodalmi szövegek nyelvi szempontból túl nehezek, ezért szókinsük a mindennapos társalgásban nem használható.
3. Az irodalmi szövegek túl intellektuálisak, segítségükkel nem alakulhat ki igazi csoportkommunikáció.

A 80-as, ill. a 90-es években, elsősorban a célnyelvi irodalom-didaktikák fejlődése nyomán, sikeres törekvések bontakoztak ki az irodalmi szövegeknek az idegennyelv-oktatásba való integrálására, amelynek szükségességét több érvel is alátámaszthatjuk:

1. A nyelvoktatásban lehetőség szerint autentikus szövegeket kell felhasználni. Ez főleg a haladó szintű oktatásban követelmény. Az irodalmi szövegek az autentikus szövegek egy lehetséges formája.
2. A szövegtípusok sokféleségére kell törekednünk. A tanszövegek, ill. a szakszövegek nem ösztönzik a tanuló kreativitását és fantáziáját.
3. A szövegeknek igazodniuk kell a nyelvtanuló intellektuális szintjéhez. Az irodalmi művek

segítségével ez a követelmény is teljesíthető.

4. A művek közül azok a legalkalmasabbak a nyelvvoktatásban való feldolgozásra, amelyek konfliktusokat mutatnak be, társadalmi, kulturális és egyéni problémákat vetnek fel.
5. A különböző típusú szövegek segítségével az adott témát különböző aspektusokból tárgyalhatjuk, a nyelvtanulót vitára, véleménye megfogalmazására készítjük.

Az előzőekben megfogalmazott célok megvalósítására valamennyi irodalmi műfaj alkalmas. A Janus Pannonius Tudományegyetemen több szemeszteren keresztül hirdettem meg "A szóbeli és az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése német irodalmi művek segítségével" című speciálkollégiumot, amelyre főleg bölcsészhallgatók jelentkeztek, de a természettudomány-szakos hallgatók is képviseltették magukat. Ezeken a foglalkozásokon a legtöbb esetben prózai műveket, elbeszéléseket, regényrészleteket dolgoztunk fel, hiszen itt minden alkalommal 90 perc állt rendelkezésünkre és nem sürgetett bennünket sem a küszöbön álló nyelvvizsga, sem pedig egy kötelezően előírt tanterv. A többi alap-, közép- és felsőfokú vizsgára készülő csoportban az elsődleges cél a nyelvvizsgán való megfelelés volt, tehát a szóbeli és írásbeli vizsgafeladatokra koncentráltunk, ezért általában az órának csak egy részét használtam fel irodalmi szövegek tárgyalására, bár ezek a feldolgozások is a különböző készségek fejlesztését segítik elő, de talán közvetettebb módon, mint a nyelvvizsgára felkészítő egyéb feladatok. A rövidebb terjedelmű művek közé sorolhatók egyes elbeszélések és a konkrét (kísérleti) költészet alkotásai. Ezek a versek különböző nehézségi szintet képviselnek, némelyik vizuális verset már az első német órák egyikén bemutatathatjuk. Egy adott verset feldolgozhatunk különböző szintű csoportokban, a feladatok nehézsége, ill. a feladatmegoldások szintje igazodik a csoport nyelvtudásához.

A következőkben a konkrét versek feldolgozásakor

megvalósítható nyelvtanulási célokat szeretném összefoglalni.

1. A szövegrecepciót megkönnyíti a versek nyelvi egyszerűsége, ez vonatkozik a lexikára és a morfológiára, továbbá a szintaktikai szerkezetekre. A recepciók nehézségei máshol jelentkeznek: ellenállást válthatnak ki az elidegenítési technikák és a kontextus hiánya. Ez a kísérletező líra néha megszegi a logika és a nyelvi norma szabályait. Ez a tény felszabadítóan hat a nyelvtanulóra, akinek a tanulás során kötelező jelleggel be kell tartania a normákat és a szabályokat. Az oktatási kísérletek egyértelműen bizonyítják, hogy a nyelvtanuló a konkrét szövegek tárgyalása során aktívabb, felszabadultabb, megtanul "játékosan" viszonyulni a nyelvhez. Az első és legfontosabb érv a konkrét szövegek alkalmazása mellett, hogy segítenek a nyelvvel szembeni idegenkedés és a félelem feloldásában.
2. A konkrét szövegek elidegenítési technikái arra készítetik a recipienst, hogy a szöveg valamennyi szintjét figyelemmel kísérje. A szöveg mondanivalója nem csak a szemantika szintjén realizálódik. Fontos szerepet játszanak a grafikai megjelenés, az akusztikai hatás, a konnotatív jelentés és a nyelvtani szerkezetek. A különböző szintek információs kiegészítik, módosítják egymást, ill. ellentmondanak egymásnak.
3. A konkrét szövegek nyitottságuk és a kontextus hiánya miatt arra ösztönzik a recipienst, hogy asszociációival helyettesítse a szöveg üres helyeit. A hallgatók eleinte nehezen tudtak élni azzal a lehetőséggel, hogy egy-egy szöveg kapcsán elmondják saját tapasztalataikat, gondolataikat. Azokban a csoportokban, ahol többször elemeztünk konkrét szövegeket, a hallgatók egyre felszabadultabban adták közre asszociációikat.
4. A konkrét költészeti alkotásokra jellemző, hogy

gyakorta az elemzés tárgya maga a nyelv, a különböző szerkezetek, képzési szabályok, törvényszerűségek állnak a középpontban. Ilyen címeket találunk: Konjugation (Rudolf Steinmetz), der tod (Ernst Jandl), unbestimmte Zahlwörter, empfindungswörter, starke und schwache verben (R.O. Wiemer), Hilfszeitwörter (Gerhard Rademacher). Ezek a versek alkalmasak arra, hogy ráhangoljanak egy-egy nyelvtani témára, a nyelvtani jelenség részletes bemutatása azonban más módszerrel történik. Ernst Jandl "der tod" című versét sem érthetjük meg a deklinációs szabályok ismerete nélkül. A gyakorlás, a megerősítés szakaszában is sikerrel alkalmazhatjuk ezeket a szövegeket. A hallgatók gyorsan felismerték a paradigmát, a szintagma szintjén már nehezebben boldogultak. A der tod des todes/dem tod den tod sorok megfejtése a hallgatók többségének gondot okozott. A lehetséges asszociációk közül csak "a háború, mint az öldöklés vége" merült fel, s csak rávezető kérdésekkel sikerült további asszociációs lehetőségeket megnevezni (pl. az ember halhatatlanság utáni vágya, a halálbüntetés megszüntetése). A "partizip perfekt" c. vers olvasásakor gondot okozott az aktív és a különböző passzív szerkezetek megkülönböztetése annak ellenére, hogy a verset elemző középfokú csoporttal sok időt fordítottunk az adott nyelvtani anyag tárgyalására. Valóban szükség volt az áttekintésre, az összefoglalásra. Sikerebben és nagy lelkesedéssel oldotta meg a csoport azt a feladatot, amely során az adott vers mintájára, amely egy életrajzot mutat be, a napirendjüket, egy hétvégét vagy egy németórát írhattak le. Házi feladatként önéletrajzukat dolgozták fel hasonló módon.

5. A konkrét szövegek csoportban való tárgyalása elősegíti a kommunikatív kompetencia fejlődését. A csoport tagjai különbözőképpen interpretálják a szövegeket, a saját élményvilágukból kiindulva más-más

asszociációk merülnek fel bennük. Sor kerül a különböző szövegfelfogások bemutatására, indoklására, egymással való összehasonlítására - megannyi lehetőség a véleménykifejtés, az érvelés gyakorlására. R.O. Wiemer "unbestimmte Zahlwörter" című versével kapcsolatban a hallgatók elmondták asszociációikat, ezek az egyetemi élet aktualitásaihoz, saját problémákhoz kapcsolódtak. Érdekes módon senkinek sem jutottak eszébe a koncentrációs táborok. Anyanyelvi órán, német környezetben a szöveg más aspektusai, összefüggései kerülnének előtérbe. Én is csak a beszélgetés végén közöltem gondolataimat, amelyek a német múltra vonatkoznak. A tanár szerepe ezekben a beszélgetésekben a csoportinterpretáció előmozdítására, a nyelvi nehézségek kiküszöbölésére korlátozódik. A haladó csoportban egy hallgató utalt arra, hogy a titok, amelyről szó van a versben, talán a háborús bűnök egyikéről, a koncentrációs táborokról szól. A témáról beszélgetés alakult ki, ezért elolvastuk Fritz J. Raddatz " 'Schöne Zeiten': Der Massenmord an Juden geschah in aller Öffentlichkeit" című cikkét (Die Zeit-Nr.5 -27. Januar 1989).

A vers segítségével átismételhetjük a határozatlan névmásokat. Az egyes névmások jelentése a csökkenő sorrendben szereplő alakok egymásalattiságából adódik. A "mindenki" és a "senki" névmás között szereplő szavak jelentése kitalálható.

6. A konkrét szövegek alkalmasak a narratív kompetencia fejlesztésére. Uwe Timm "Erziehung" című verse kis szituációk vagy minidialógusok gyakorlásához nyújt segítséget. Max Bense cím nélküli szövege a hallgatókat egymástól teljesen különböző, érdekes szövegek megírására inspirálta. A feladatokat kis csoportokban végezték. Először valamilyen gyűjtőfogalomba tartozó szavakat kerestek. Különböző jelentéscsoportokat állapítottak meg: természeti kép, testrészek, emberi tevékenység. A fogalmazások otthon

készültek: a feladat szerint egy kiválasztott jelentéscsoport szavaival kellett összefüggő szöveget írniuk.

7. A konkrét szövegek játékos, kreatív szövegírássra ösztönöznek. A tanár feladata a megfelelő művek keresése, és amennyiben szükséges, a szövegírás "szabályainak" ismertetése. A "Literatur zum Anfassen: Vorschläge zu einem produktiven Umgang mit Literatur" c. könyv sok ötletet ad az önálló szövegíráshoz. Egyes esetekben a szövegprodukciónak keretei adottak, csak néhány szót kell kicserélni, más esetekben a szöveg csak modellként szerepel. Néhány vers alkalmas arra, hogy a tanuló fokozatosan szakadjon el az eredetitől. A cél mindig az, hogy az irodalommal kapcsolatos félelmek megszűnjenek, hogy a tanulók ráérezzenek, hogy egy kis "mű" megírása nem varázslat és alkotójának örömet szerezhet.

Hans A. Halbey "Urlaubsfahrt" című versének feldolgozásakor a hallgatók első lépésként a ritmusra ügyelve felolvasták a verset, amely címszavakban, redukált nyelven mondja el egy utazás történetét. A második lépés az volt, hogy a szöveget a nyelvtani szabályok figyelembe vételével teljes értékű történetként mondták el.

Az utolsó feladatot párban végezték: a különböző témákat (hétvége otthon, egy nap az egyetemen, nyaralás stb.) írásban dolgozták fel, oly módon, hogy az eredeti vers felépítését vették alapul.

Ez a szövegfeldolgozás egy gyenge középhaladó csoportban történt, amelynek zömét földrajz szakos hallgatók alkották. Néhányan közülük eleinte szokatlannak tartották a feladatot, úgy tűnt, hogy talán nem fogják megírni. Az első percek ellenszenvét lázas munka követte, s a munkaidő letelte után még néhány percet kértek, hogy befejezhessék "műüket". A feladatot kellemesnek tartották, ugyanakkor rájöttek arra, hogy a legegyszerűbb szavak és szabályok sem

jutnak eszükbe, vagy csak igen intenzív gondolkodás után. Az ilyen típusú feladatok sokkal nagyobb energiát igényelnek a tanulótól, mint más szövegek, hiszen sokszor nekik kell megtölteniük tartalommal egy keretet. A felvázolt nehézségek ellenére a hallgatók örömmel adták elő művüket.

8. A konkrét szövegek a nyelv, a nyelvhasználat, ill. a szociális és politikai kérdések tematizálásával társadalomkritikus reflexióra ösztönöznek. R.O. Wiemer "floskeln" című verse a mindennapi beszéd ürességét leplezi le, a vers segítségével a nyelvtanuló megismeri a nyelvhasználat negatív aspektusait. A szövegfeldolgozás két különböző módon történhet: a/ a tanulók a semmitmondó kifejezések egy részét felhasználva írnak egy kommunikatív szöveget; b/ az adott szöveget tekintjük az elemzés tárgyának, a tanulók megvitatják, hogy milyen szerepet játszanak az ilyen szépen csengő, de tartalmatlan beszédfordulatok a társadalmi kommunikációban. A konkrét szövegek kritikája nemcsak a nyelvhasználatra irányul, hanem társadalmi és politikai jelenségekre is. E. Jandl "falamaleikum" című verse bírálja az ember azon szokását, hogy igen gyorsan elfelejti a háború borzalmait és túl hamar kész arra, hogy egy új háborúban részt vegyen.
9. Végül meg kell említenünk, hogy a játékos, kísérletező nyelvi formák feldolgozása intellektuális élményt okoz a nyelvtanulónak.

EIN PROGRAMM ZUR FÖRDERUNG DER VERHANDLUNGSSPRACHLICHEN KOMPETENZ

Szalay Györgyi

Im Rahmen meines Vortrages werde ich Ihnen den Entwurf für ein Sprach- und Verhandlungstraining vorstellen, das ich an der Hochschule für Handel, Gastgewerbe und Fremdenverkehr für Handelstudenten erarbeitet habe.

Um Ihnen den Zugang zu diesem Beitrag zu erleichtern, möchte ich zuerst auf die neuen Anforderungen eingehen, die unseren Absolventen später im Beruf gestellt werden, zweitens den Ist-Stand des fachsprachlichen Unterrichts an unserer Hochschule schildern, drittens die Überlegungen nennen, die mich dazu veranlaßten, mit der Erarbeitung dieses Programms zu beginnen.

(1) Neue Anforderungen im Handel

Unsere Hochschule hieß früher Hochschule für Binnenhandel. Durch die Liberalisierung des Handels ist diese Bezeichnung hinfällig geworden, d.h. unsere Studenten müssen auch dazu befähigt werden, sich im internationalen Geschäftsleben zu behaupten. Kommunikative (Ver-)handlungsfähigkeit und Sensibilität für interkulturelle Unterschiede sind nun erwünschte Qualitäten von Kaufleuten, die ihre Firma im internationalen Wettbewerb erfolgreich vertreten möchten.

(2) Der Ist-Stand des fachsprachlichen Unterrichts im Bereich Handel an unserer Hochschule

Diese veränderten Bedürfnisse erfordern die Neuformulierung der Lernziele für die fachsprachliche Ausbildung. Dabei müssen wir m.E. von den folgenden Fragen ausgehen:

- (1) über welche fachsprachlichen Themen müssen sich die Lerner später im Beruf äußern können, d.h. über welchen Fachwortschatz müssen sie verfügen. Das Lernziel ist hier der Erwerb des entsprechenden Fachwortschatzes.

- (2) welche kommunikativen Situationen werden auf die Absolventen im Beruf zukommen, d.h. in welchen berufsspezifischen Situationen müssen die Lerner sprachlich-kommunikativ angemessen handeln können. Das Lernziel bezieht sich nun auf die Förderung der kommunikativen Verhandlungskompetenz.

Die Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse und die Förderung berufssprachlicher Fertigkeiten sollten in der fachsprachlichen Ausbildung eine ausgewogene Einheit bilden. Frau Dr. Verena Klotz, bis zum letzten Jahr deutsche Lektorin an unserem Lehrstuhl, hat ein Studienmaterial erstellt, das die Inhalte und den Grundwortschatz der Themen der derzeitigen Studienordnung beinhaltet (z.B. Unternehmensformen, Bankwesen usw.). Dieses Lehrwerk enthält zwar auch Aufgaben mit Projektcharakter (d.h. daß die Studenten im Unterricht bestimmte unternehmerische Projekte entwickeln müssen), aber es dient vor allem doch als Grundlagenmaterial für die Unterrichtseinheit mit dem zuerst genannten Lernziel, d.h. die Aneignung des entsprechenden Fachwortschatzes.

Der schriftlichen Fachkommunikation, der Handelskorrespondenz, wird eine selbständige Unterrichtseinheit gewidmet, für die mündliche berufsspezifische Kommunikation liegt aber noch kein systematisches Programm vor. Die berufsspezifischen Situationen werden geübt, wenn dafür Zeit vorhanden ist.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, daß fachsprachliche Unterricht sich durch die einseitige Betonung des erstgenannten Lernzieles auszeichnet.

(3) Die Notwendigkeit der Förderung der berufsspezifischen mündlichen Fertigkeiten.

Verhandlungsfähigkeit ist nicht angeboren, kann aber gelernt und trainiert werden. Kaufleute aus den entwickelten Industrieländern werden von ihren Firmen regelmäßig geschult, um sich die Technik des Handelns anzueignen.

Aus dieser Tatsache ergibt sich, daß unsere Absolventen in einer Verhandlung mit deutschsprachigen Geschäftspartnern doppelt benachteiligt sind:

- Muttersprachler sind gegenüber Nichtmuttersprachlern in einer Verhandlung immer überlegen.
- "Kommunikativ Nicht-Geschulte" sind dem "Kommunikativ-Geschulten" unterlegen.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Entwicklung eines Programms zur Förderung der verhandlungssprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache.

Über das Programm

Lernziel:

Dieses Programm dient der praktischen Vorbereitung auf Verhandlungen mit deutschsprachigen Geschäftspartnern. Im Unterricht werden die Studenten für interkulturelle Aspekte sensibilisiert; ihre sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit wird gefördert.

Zielgruppe:

Wirtschafts- bzw. Handelsstudenten, die schon über solide Deutschkenntnisse – Mittelstufe – verfügen.

Das Programm dauert ein Semester (14 Wochen) und umfaßt 28 Unterrichtsstunden.

Schwerpunkte:

- (1) Kontaktaufnahme
 - Partnerbezogene Formulierung
 - Telefonieren
- (2) Fragetechnik
- (3) Feed-back/Aktives Zuhören

Arbeitsformen:

Der Verhandlungsunterricht besteht aus drei Phasen: Vorbereitung-Rollenspiel-Analyse.

Im Rahmen dieses Programms lernen die Studenten bestimmte Gesprächsstrategien und Verhandlungstechniken kennen, die sie in deutschsprachigen Verhandlungsrollenspielen trainieren. Die Rollenspiele werden auf Video gespeichert und die Aufzeichnungen unter Leitung des Seminarleiters nach sprachlichen aber in erster Linie nach kommunikativen Kriterien ausgewertet. Ziel dieser Analysen ist die Identifikation des

Verhandlungsstiles der Teilnehmer, sowie dessen Auswirkung auf den Verhandlungsverlauf. Darüber hinaus – vor allem in der Vorbereitungsphase – umfassen die Analysen weitere Texte, die die Theorie durch Beispiele veranschaulichen. (Diese Texte stammen aus deutschsprachigen Verhandlungskursbüchern.)

Erfahrungen:

Die Erfahrungen dieses Versuches haben gezeigt, daß diese Unterrichtseinheit ohne die Umgestaltung des gesamten Lehrplanes nicht reibungslos in die Ausbildung integriert werden kann. Die Auswahl und die Reihenfolge der Übungen zur Förderung der kommunikativen Fertigkeiten müssten aufeinander abgestimmt werden.

Im ersten Semester der fachsprachlichen Ausbildung verfügen die Studenten weder über ausreichende Fachkenntnisse noch über genügende Sprechsicherheit. Im ersten Schritt sollten deshalb die allgemeineren Themen behandelt werden (Landeskunde der deutschsprachigen Länder, allg. Wirtschaftsthemen: Grundkenntnisse- und Wortschatz). Parallel dazu sollte der Schwerpunkt bei der Förderung der kommunikativen Fertigkeiten auf die Vortragstechnik gelegt werden.

Im zweiten Schritt (2. Semester) sollten die mit dem Unternehmen unmittelbar zusammenhängenden Themen behandelt werden. Die Studenten sollten ihr "eigenes" Unternehmen gründen und anhand von Fallspielen die theoretischen Kenntnisse anwenden lernen.

An dieser Stelle sollte das Sprach- und Verhandlungstraining eingeführt werden.

FORMEN MÜNDLICHER KOMMUNIKATION IN DEUTSCHEN UND UNGARISCHEN LEHRWERKEN FÜR WIRTSCHAFTSDEUTSCH

Monika Dannerer

Der folgende Beitrag wird ausgehend von der Frage nach Fachsprachen und Fachsprachenunterricht auf die Frage nach den in Lehrwerken präsentierten Diskurstypen und Äußerungsabsichten eingehen: welche Diskurstypen werden ausgewählt, und wie werden sie präsentiert? Wie sieht es aus mit Authentizität und Komplexität der Diskurse, wie werden sie didaktisiert? Welche Schlußfolgerungen ergeben sich daraus für die Praxis des Lehrers / der Lehrerin?

1. Fachsprachen und Fachsprachenunterricht

Die Zahl der Lehrwerke für den Wirtschaftsdeutschunterricht ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Seit Anfang der 80er Jahre, aber v.a. in deren zweiter Hälfte haben sowohl die Fachsprachenforschung als auch das Angebot an berufsspezifischen Sprachkursen einen Boom erlebt.

Dies ist begrüßenswert, aber auch mit Problemen verbunden. Denn die Adressatenorientierung und, damit verknüpft, die Hinwendung zu spezifischen Textsorten, Diskurstypen und Fertigkeiten, wie sie u.a. auch Buhlmann fordert (Buhlmann 1989, 105), läßt drei Fragen oder Desiderate klar hervortreten:

- Für den wirtschaftlichen Bereich (und nicht nur für diesen) fehlen weitgehend *Bedarfsanalysen*, welche Textsorten, Diskurstypen, etc. nun wirklich vermittelt werden müssen. In meiner eigenen Untersuchung (Dannerer, 1992) konnte ich dafür auch nur erste Ansätze liefern.
- Eine genaue (gesprächsanalytische) *Untersuchung der meisten Diskurstypen* fehlt. Bislang sind Formen mündlicher Kommunikation überhaupt noch weniger gut erforscht, im Bereich der Wirtschaft liegt das überdies darin begründet, daß sie sehr schwer zugänglich sind - sowohl was die Kommunikation innerhalb eines Betriebes als auch zwischen Betrieben betrifft.
- Die Diskussion, was denn überhaupt "*Wirtschaftsdeutsch*" sei, ist noch lange nicht abgeschlossen. Buhlmann übertitelt ihren Aufsatz mit "'Fachsprache Wirtschaft" gibt es die?" (Buhlmann, 1989). Dieses Problem liegt wohl u.a. in der neben der

vertikalen (nach Grad der Spezialisierung) auch auffallend starken horizontalen (nach Disziplinen) Schichtung der Fachsprache Wirtschaft in sich, wobei auch diese Schichten weder voneinander noch von der Allgemeinsprache klar abgrenzbar sind. Diese Heterogenität hat zur Folge, daß es auch Vorschläge gibt, den Begriff "Fachsprache" zugunsten des Begriffes "Sprachbereich" überhaupt aufzugeben (Bolten 1992, 62).

All diese Probleme spiegeln sich auch in den Lehrwerken (siehe Punkt 4.1).

2. Auswahl der Lehrwerke

Ich habe fünfzehn zwischen 1980 und 1993 erschienene Lehrwerke ausgewählt, fünf davon für den Bereich Tourismus / Gastronomie / Hotellerie. Die Auswahl hat Stichprobencharakter. Von der Analyse ausgeschlossen habe ich Lehrwerke, die sich explizit auf einen Diskurstyp oder eine Textsorte beschränken, wie etwa Lehrwerke für den Schriftverkehr oder z.B. den Videokurs "Messegespräche" des Goethe-Institutes.

3. Zielgruppen:

Differenziert man nach *fachlichen Voraussetzungen*, so wenden sich die Lehrwerke entweder an angehende Fachleute (z.B. Butzphal/Riordan oder Hrabina) oder an Fachleute (z.B. Luscher/Schäpers), oder aber an beide (z.B. Bolten, Cohen/Osterloh). Auch bei den *sprachlichen Voraussetzungen* ist das Spektrum weit gestreut: Es reicht von völligen Anfängern (Kelz/Neuf, Cohen/Osterloh, 1981) bis zu recht hohen Voraussetzungen (Bolten, Reuter/ Ylönen).

Die *Inhalte* orientieren sich je nach der Zielgruppendefinition entweder am Berufsalltag (bei Luscher/Schäpers) oder an "wissenschaftlichen" Gliederungen (Butzphal/Riordan, Nicolas/Sprenger), etwa Handel, Banken, Transport und Verkehr, Werbung,...

Die *Zielfertigkeiten* sind jeweils - wenn überhaupt - nur sehr vage definiert; da, wie erwähnt, eine genaue Bedarfsanalyse fehlt, verwundert das nicht.

Beispielsweise wird nur selten differenziert, *w*o der Beruf ausgeübt wird. Je nachdem, ob es sich um ein "einheimisches" Unternehmen oder ein Joint venture (mit oder ohne gemischte Belegschaft) im In- oder Ausland handelt, wird die Fremdsprache für die Kommunikation zwischen Betrieben oder aber auch innerhalb des Betriebes verwendet werden, was eine andere Auswahl an Text- und Diskurstypen nach sich ziehen würde.

4. Diskurstypen und Äußerungsabsichten:

4.1. Streuung und Varianten:

Ordnet man alle Diskurstypen (ich verwende den Begriff im Sinne von Gütlich (1986, 18) als einen eher vagen, heuristischen Begriff, analog zu "Texttypen") und Äußerungsabsichten in einer Matrixform den einzelnen Lehrwerken zu, so zeigt sich, daß die *Streuung insgesamt sehr breit* ist und daß je nach Lehrwerk verschieden viele Typen vorkommen.

Als Tendenz läßt sich formulieren: Je breiter die Streuung innerhalb eines Lehrwerkes, desto weniger in sich differenziert, desto weniger eingehend werden die Diskurstypen präsentiert. Oftmals muß dann ein Beispiel genügen, es werden keine Varianten oder ähnliche Situationen dargeboten.

Leider kann man in diesem Fall nicht den Umkehrschluß ziehen: eine geringe Anzahl von Diskurstypen läßt nicht auf eine besonders differenzierte Behandlung schließen.

Die Aufnahme einer Bestellung im Restaurant findet sich z.B. in jedem hier untersuchten Lehrwerk für Tourismus, die zuvorkommende Reaktion auf eine Beschwerde ist schon seltener, die in der Tat schwierige Reaktion auf eine aus der Sicht des Angestellten ungerechtfertigte Beschwerde oder Nörgelei sucht man aber vergeblich.

Neben *symmetrischer Kommunikation* (unter Fachleuten) und *asymmetrischer Kommunikation* (zwischen Fachleuten und Laien) findet man auch Kommunikationsformen, die ich als "*berufsmithbedingte*" bezeichnen möchte, d.h. solche, die nicht unbedingt nur für wirtschaftliche Berufe typisch sind: z.B. Unterhaltung bei einem dienstlichen Essen oder telefonische Terminvereinbarung. Bestellung im Restaurant oder Buchung einer Reise, Zugs- und Wegauskunft sind zwar für den Bereich Tourismus zentral, für andere Berufe in der Wirtschaft aber nicht unbedingt typisch. Sie wären z.B. auch für einen Konzertpianisten auf Tournee von Bedeutung.

4.2. Authentizität - Komplexität - Modellhaftigkeit

Wie erwähnt ist der Mangel an authentischem Material im Bereich Wirtschaft durchaus begründet, aber auch dort, wo es möglich wäre, ohne große Probleme Aufnahmen zu machen (z.B. in einem Restaurant), werden solche Möglichkeiten nicht genutzt.

Eines der wenigen Beispiele, wo sogar ausschließlich *authentisches Material* verwendet wird, ist das Lehrwerk von Reuter/Ylönen.

Mischformen, wo authentische Situationen von z.T. beteiligten Personen nachgespielt werden, hat z.B. Frenser in ihrer Magisterarbeit verwendet (Frenser, 1989).

Der Regelfall sind aber *Modelldialoge*, meist ohne Merkmale gesprochener Sprache, wie sie z.B. Keim zusammengestellt hat (Keim, 1994): phonetische Merkmale (Zögern, Pausen, Intonation,...), lexikalische (dialektale Varietäten, Redensarten,...) und diskursive Merkmale (Störungen, Paraphrasierungen, Korrekturen, Art des Sprecherwechsels, Sprecher- und Hörersignale,...).

Als Beispiel sei hier der Diskurstyp "*innerbetriebliche Besprechung*" angeführt, der sehr selten in Lehrbüchern vorkommt, von Kelz/Neuf jedoch in ihr Anfängerlehrwerk aufgenommen wurde (Kelz/Neuf 1991/92, 67): In dem zehn Turns umfassenden Dialog zwischen Chef, Werkstättenmeister und Ingenieur geht es darum, ob ein zusätzlicher Auftrag für die Produktion einer Prägemaschine mittels Überstunden eingeschoben werden kann.

Diesem Diskurs fehlen nicht nur phonetische, lexikalische und diskursive Merkmale gesprochener Sprache, auch inhaltlich ist einiges davon mehr als unwahrscheinlich: Es fehlt etwa eine thematische Einleitung (in die Besprechung überhaupt oder in diesen Unterpunkt der Besprechung), es gibt keine Begründung, warum die Fertigung dieser Maschine so dringend eingeschoben werden muß, es wird keine Frist genannt, zu der sie fertig sein soll, die Mitarbeiter bringen (trotz alledem) keine Einwände, Bedenken, Fragen oder alternative Lösungsvorschläge vor.

Dieses Gespräch könnte so auch als Telefonat stattfinden. In Besprechungen werden, da dies ja eine für die Firma sehr teure Form der Kommunikation ist, im allgemeinen komplexere Probleme abgehandelt, die tatsächlich einer Diskussion bedürfen.

Natürlich läßt sich nun argumentieren, daß kompliziertere Besprechungen auf diesem sprachlichen Niveau nicht darstellbar sind. Dazu möchte ich aber zu bedenken geben, daß vielleicht der ganze Diskurstyp an sich, der ja sehr vielschichtig und wenig standardisiert ist, auf dieser Stufe für den Lerner noch gar nicht relevant ist. Die Teilnahme an Besprechungen wird ihm noch nicht möglich sein.

Überspitzt gesagt wird hier nur die Vermittlung eines Diskurstyps vorgetäuscht.

Allgemein formuliert sind *stark standardisierte Diskurstypen* wie "Bestellung im Restaurant" oder "Zimmerreservierung" leichter durch Modelldialoge befriedigend vermittelbar.

Ein zweites Beispiel betrifft die Äußerungsabsicht "*Arbeitsanweisungen erteilen*" bzw. "*Rezepte mitteilen*". Bei Hrabina (Bd1, S 56f) findet sich ein längerer Dialog zwischen zwei Mädchen und ihrer Großmutter, der sie anläßlich der Vorbereitungen für ein Geburtstagsfest beim Backen und Kochen helfen.

Auch hier handelt es sich um einen Modelldialog ohne Merkmale gesprochener Sprache, bei dem zudem aber auch noch die sprachdidaktische Zielsetzung (Vermittlung des Imperativs) klar durchscheint.

Ich glaube, es ist berechtigt anzunehmen, daß es im Bereich "Gastronomie" eine Zielfertigkeit wie "Rezepte mündlich weitergeben" oder "Arbeitsanweisungen erteilen" gibt. Neben der Tatsache, daß sie m.W. erst untersucht werden müßten, stellt sich aber auch die Frage, warum man diesen Dialog nicht wirklich *im beruflichen Kontext* *situert* - als symmetrische Kommunikation in der Hotelküche. Dies hätte sicherlich durch Faktoren wie Hierarchie, Zeitdruck, etc. Implikationen auf die Gestalt des Diskurses. Ich denke, daß der Dialog auf diese Weise aber auch für Schüler einer ungarischen Fachmittelschule attraktiver, da lebensnäher und weniger infantilisiert würde.

Insgesamt paßt diese situative Verschiebung gut zur allgemeinen Tendenz, daß symmetrische Kommunikation (v.a. in Tourismus-Lehrwerken) seltener vorkommt. Das mag damit zusammenhängen, daß LehrbuchautorInnen meist auch fachsprachliche Laien sind, ist aber m.E. gerade hier ungerechtfertigt, wenn man bedenkt, wieviele "Gastarbeiter-Innen" in dieser Branche tätig sind.

4.3. Didaktisierung:

Neben den aus der Allgemeinsprache gewohnten Übungsformen findet sich kaum Neues. Defizite werden v.a. dort spürbar, wo auf sprachlich fortgeschrittenem Niveau *komplexe Diskurstypen* geübt werden sollen. Sobald es sich um wenig standardisierbare Texte handelt, gibt es kaum Kriterien für gelungene Texte, für "gute Lösungen". Wie auch in der Allgemeinsprache liegt es an dem/der LehrerIn und dessen/deren Urteilsvermögen. Dies ist aber für Laien umso problematischer, je fachspezifischer die Texte sind.

Im Lehrbuch oder mittels Video dargebotene Dialoge werden nur ganz selten selbst *in Frage gestellt*. Unter der Voraussetzung guter Deutschkenntnisse bietet es sich aber durchaus auch einmal an, komplexe Diskurstypen - v.a. bei authentischen Aufnahmen - kritisch zu hinterfragen und Optimierungsvorschläge durch die Lernenden einzuholen (vgl. bei Reuter/Ylönen). Dies regt Beobachtungs- und Urteilsfähigkeit an und vermittelt die Einsicht, daß auch Muttersprachler komplexe kommunikative Aufgaben nicht immer optimal lösen bzw. daß es auch persönliche Präferenzen für bestimmte Variationsmöglichkeiten gibt.

Auch *interkulturelle Aspekte* werden nur in Ausnahmefällen berücksichtigt (z.B. Krause/Bayard, Reuter/Ylönen).

5. Ergebnisse - Desiderate:

- Es fehlt eine ausführliche Zielgruppendefinition, eine Analyse des Bedarfs dieser Zielgruppen und eine Dokumentation und Analyse der entsprechenden Diskurstypen, um sie einzusetzen oder analog dazu geeignete Modelltexte schaffen zu können.

Der Bereich der Kommunikation unter Fachleuten (symmetrische Kommunikation) ist schlechter abgedeckt als der zwischen Fachleuten und Laien.

- Die notwendige Streubreite an Diskurstypen und Äußerungsabsichten wird sich ein Lehrer/eine Lehrerin für seine/ihre spezielle Zielgruppe wohl aus mehreren Lehrwerken zusammensuchen müssen, ein Lehrwerk deckt nie alle nötigen Diskurstypen ab.

- Die notwendige Vielfalt eines Diskurstyps ist durch den/die LehrerIn selbst zu erarbeiten.

Lehrwerke:

Wirtschaft:

Bolten: Marktchance Wirtschaftsdeutsch. München: Klett 1993

Butzphal/Riordan: Studium Wirtschaftsdeutsch. Frankfurt am Main: Diesterweg 1990/91

Dörfler u.a.: Handels- und Wirtschaftssprache Deutsch. Klagenfurt 1989

Fischer: Übrigens,... Alltagsgespräche im Beruf. Ismaning: Verlag für Deutsch 1980

Kelz/Neuf: Deutsch im Beruf: Wirtschaft I. Rheinbreitbach: Dürr + Kessler 1991/92

Krause/Bayard: Geschäftskontakte. Videosprachkurs für Wirtschaftsdeutsch. Berlin, München: Langenscheidt 1991

Krause/Kurowski: Eine Reklamation. Videomaterialien für Wirtschaftsdeutsch. München: Goethe-Institut 1990

Luscher/Schäpers: Berufssprache Deutsch: Szenen aus dem Büro. Ismaning: Verlag für Deutsch 1989

Nicolas/Sprenger/Weermann: Wirtschaft auf Deutsch. München: Klett 1991

Reuter/Ylönen: Handelspartner Finnland. Yväskylä 1993. (=Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 100)

Fremdenverkehr, Hotellerie, Gastgewerbe:

Büttl/Ivány: Die Speisekarte, bitte! Budapest: BTL Idegenforgalmi Nyelviskola 1987

Cohen/Osterloh: Zimmer frei. Deutsch in Hotel und Restaurant. Berlin, München: Langenscheidt 1981

Cohen/Osterloh: Herzlich willkommen. Deutsch für Fortgeschrittene in Hotel, Restaurant und Tourismus. Berlin, München: Langenscheidt 1986

Hrabina: Deutsches Lehrbuch für Gastronomie und Handel I. Hrabina 1992

Hrabina: Deutsches Lehrbuch für Gastronomie und Handel II. Hrabina 1993

Literatur:

Bolten, Jürgen: "Fachsprache" oder "Sprachbereich"? Empirisch-pragmatische Grundlagen zur Beschreibung der deutschen Wirtschafts-, Medizin- und Rechtssprache. In: Bungarten, Theo (Hg): Beiträge zur Fachsprachenforschung. Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen. Tostedt 1992 (=Hamburger Arbeiten zur Fachsprachenforschung Bd 1, 57-72)

Buhlmann, Rosemarie: "Fachsprache Wirtschaft" - gibt es die? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 15 (1989), 82-108

Dannerer, Monika: Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Eine empirische Studie über Bedarf und Probleme. In: Info DaF 3/1992, 335-349

Frenser, Ursula: Verhandlungsgespräch. Ein Videobeispiel für den fachbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. unveröff. Magisterarbeit. Bielefeld 1989

Keim, Lucrecia: Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachigen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt 1994, 162-179

A KEZDET TAPASZTALATAI A FRANCIA NYELV- ÉS STÍLUSGYAKORLAT ÓRÁKON

Élthes Ágnes

A Budapesti Műszaki Egyetemen francia nyelvből az 1993/94-es tanévben indult először szakfordító- és tolmácsképzés. A képzésben olyan haladó szintű hallgatók vehetnek részt, akik legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkeznek – némelyek az Egyetem Francia Tagozatán kezdték meg tanulmányaikat –, s megfeleltek a tolmácsképző által előírt vizsgakövetelményeknek. Előadásomban a nyelv- és stílusgyakorlat órákon szerzett eddigi, mindössze néhány hónapos tapasztalataimat ismertetem. A heti 2 x 2 órát megosztva tartjuk José Osete műegyetemi francia lektorral.

A nyelv- és stílusgyakorlat az általános nyelvismeret és társalgási technikák fejlesztését tűzi ki célul a négy nyelvi alapkészség, – az írás, olvasás, beszéd és hallás utáni megértés rendszeres és sokirányú gyakoroltatásán keresztül, a reprodukció szintjétől a nyelvi kreativitás felé haladva. Az idegen nyelvi kommunikáció szerves része az idegen nyelvi beszédképesség, forrása a különböző típusú és stílusú, írott vagy hallott szöveg. A hazai és külföldi szakirodalom e kérdések elméleti, nyelvészeti vonatkozásait már feltárta, itt most elsősorban a gyakorlati nyelvoktatásban alkalmazott módszerek oldaláról történő megközelítést helyezem előtérbe.

Az I. évfolyam 1. félévében a négy nyelvi alapkészség fejlesztése közül a hallás utáni értés szerepelt kevésbé hangsúlyozottan, a 2. félévben az autentikus szövegek hallás utáni megértésének kidolgozása is rendszeressé vált.

Az oktatás során a következő fő irányvonalakat tartottam szem előtt:

- szókincsfejlesztés, különös tekintettel a frazeológiákra, a nyelvi regiszterek felismerésére, alkalmazására;
- a szövegtömörítés elméleti és gyakorlati problémái;
- a nyelvi memória fejlesztése,
- a hallás utáni értést fejlesztő gyakorlatsor készítése.

A fenti célok eléréséhez mindenekelőtt a hallgatókat érdeklő, motiváló olvasmányok kiválasztására, a szóbeli- és írásbeli fogalmazási technikák csiszolását szolgáló gyakorlatokra (pl. vita-improvizációk, dramatizálási játékok), ellenőrző feladatokra volt szükség.

A szókincsbővítés egy a.) tematikától független és egy b.) tematikához kapcsolódó síkon mozgott.

Egy tematikától független, "eklektikus" szókincs megismeréséhez változatos lexikai tesztek megoldása révén juthatnak el a hallgatók. A TOEFL-tesztek analógiájára "TFLE" (Tests de français langue étrangère) tesztsort készítettem,

amelyben egy szóhoz a legközelebb álló szinonimát öt másik szó közül kell kiválasztani. A lexikai anyagot ritkábban használt, kevésbé ismert szavak alkotják, a választási lehetőségként megadottak pedig sokszor pusztán hangzási hasonlóságukkal félrevezetőek. E tesztek hasznosságát a hallgatók szókincsük extenzív fejlődésében látták, – egyszerre több szó jelentésének, egynyelvű definíciójának kell utánanézniük, – ugyanakkor nehéznek ítélték meg, hogy a szavak nem mondatban szerepelnek. A TFLE-teszteket otthoni feladatként dolgozták fel a hallgatók.

A "close-test"-szerű, szókihagyásos gyakorlatokhoz, amelyeket inkább az órán oldottunk meg, a szövegeket a francia sajtóból válogattam. E hiányos szövegekben a szókincs egy része kikövetkeztethető (politikai, jogi, gazdasági vagy akár katasztrófa-leírás szóanyaga esetén is), ami serkenti a nyelvi kreativitást, s a tapasztalatok szerint az ilyen módszerrel elsajátított új lexikai elemeket könnyebben megjegyzik és az aktivizálás szintjén is használni tudják a nyelvet tanulók.

A tematikához kötött szókincsfejlesztés alapjául szolgáló szövegek kiválogatásakor a vezérelvem egy adott téma sokoldalú, koncentrikus, körszerűen egymásra építkező feldolgozása volt. A különféle területekről származó és a mindennapi élettől a gondolatok kereséséig, filozófiai eszmefuttatásokig terjedő szavak külön-külön meglehet, a lexika egészének csekély részét alkotják, a stílusgyakorlat órán azonban hangsúlyos szerepet kapnak. Egy téma többirányú megközelítésére nézzünk egyetlen példát.

Tágabb témakör: Lélektan

1. Tudományos-ismeretterjesztő szöveg a félénk magatartás elemzése kapcsán
2. Társadalomtudományi szöveg a tömeg-pszichéről a forradalmak idején
3. Egyeztető konferencia a schizofreniáról (Le Monde, 1994. jan.)
4. A félénk viselkedés leírása (irodalmi szöveg, Balzac)
5. Velünk született és szerzett magatartási formák (biológiai szöveg)
6. Az ember szabadság-tudata (orvos-filozófus írása)

Az eltérő nehézségi szintű és stílusréteghez tartozó szövegekhez más és más feldolgozási módszer tartozott. A szövegek sorrendjét követve:

1. Szóbeli összefoglalás, egynyelvű szómagyarázatok – esszéírás
2. órai memorizálás adott időre
3. szövegtömörítés
4. szövegelemzés; az építészeti elemek szerepe a jellemábrázolásban
5. a négy és fél oldalas biológiai szakszöveg házi olvasmányként történő feldolgozása, írásbeli ellenőrző kérdésekre felelés az órán
6. órai vita – esszéírás otthon.

A szókincsfeldolgozás során alkalmazott egyik leghatékonyabb módszer, a szövegben előforduló szavak egynyelvű, pontos meghatározása az ismert lexikai elemeket elmélyíti, néha pedig felszínre hozhat újabb ismeretlen szavakat, az első meghatározásból levezetett szómagyarázatokat, ami az anyanyelv teljes kiküszöbölését teszi lehetségessé a lexika tanítása-tanulása során. A szinonimák megadásakor a stílusértékek és a helyes nyelvi regiszter tisztázása a megfelelő szöveggörnyezetbe helyezéssel történik.

A szókincs begyakorlását, majd elsajátításának ellenőrzését célzó feladatok egyik típusa a szövegátírási-transzformációs gyakorlat, szövegrészek, mondatok szinonim szerkezetekkel történő átfogalmazása, a nominalizáció és/vagy verbalizáció megfelelő használatával, a szükséges morfo-szintaktikai átalakításokkal. A szövegátírási vagy szóbeli átfogalmazási gyakorlatok a stílusrétegek egymás közötti tudatos váltakoztatását is megkövetelik. A beszélt köznyelv, az írott, irodalmi nyelv és a külkereskedelmi nyelv közti szóhasználatbeli eltérések egy konkrét szituációs feladatsoron is lemérhetők. Pl:

1. beszélje el barátjának, hogy betörtek a lakásba és anyagi károk keletkeztek,
2. hívja fel a rendőrséget, jelentse be ugyanezt,
3. írja le a szituációt magánlevélben,
4. írjon a biztosítónak és kérjen kártérítést.

Az itt felsorolt témaváltozatokban mindegyiknél más a kommunikációs cél, a kommunikációs típus és a szövegfajta, s ebből nyilvánvalóan következik, hogy a stílus is. A hallgatóktól a legtávolabb a hivatalos levél megszerkesztése és megfogalmazása állt, kezdve a külkereskedelmi típusú levél formai ismérveitől a pontos, világos, tömör nyelvezetig, kötött fordulatokig.

A szókincselsajátítás szintjét ellenőrző feladatok egy másik lehetséges formája az, amikor a hallgatók emlékezetből definiálják az olvasott szövegek szóanyagából a tanár által tetszőlegesen kiválogatott szavakat. Követelmény még a több jelentésű szavak esetén a megfelelő kontextus feltüntetése, és ahol lehetséges, a szó jelentésével egyenértékű szinonima megadása. Tapasztalataim szerint a hallgatók többsége pontosan reprodukálja a szótári meghatározásokat, a legjobbak a reprodukív feladatot kreatívan oldják meg, vagyis a szótári definíciót nyelvi intelligenciájuktól függően, egyéni színezettel írják át, az értelem teljes megőrzése mellett, s csak néhányan adnak nyelvi hibákkal vagy esetleg tartalmi félreértésekkel szómagyarázatot. E feladattípus lehetővé teszi a nyelvi szint felmérését is.

Az órákon súlyozott szerepet kapnak a frazeológiák. A terminológiai sokféleség ellenére – frazeologizmus, idióma, kötött szintagma stb. – a tudományterület alapkérdései tisztázottak. A gyakorló, haladó nyelvtanuló számára, aki a már meglévő ismereteit minőségileg is magasabb szintre szeretné emelni, a nehézség a frazeológiák elsajátításakor abból adódik, hogy el kell vonatkoztatnia a kifejezések konkrét, képi jelentésétől, az alkotóelemek szó szerinti értelmezése helyett az egyes szavaktól független, metaforikus jelentéstartalmat kell az emlékezetében rögzítenie, s ami ennél is bonyolultabb, bármilyen nyelvi közegben felismernie, a kreatív alkalmazásig eljutnia. Ez utóbbi megköveteli az adott frazeológia stílárius értékének ismeretét is, vagyis a helyes nyelvi regiszter szerinti használatát, a megfelelő szociolingvisztikai kompetenciát. A nyelv- és stílusgyakorlat órákra kiválasztott frazeológiák csoportosítása nem a grammatikai ismérvek alapján történt (igei, határozói szólások, szóláshasonlatok). Arra törekedtem, hogy az órán előforduló frazeológiák kapcsolódjanak a szövegek tematikájához (emberi külső, emberi lélek és jellem, ökológia stb.). Nem ekvivalens frazeologizmusok, illetve anyanyelvi megfelelők keresése volt a cél,

hanem az egynyelvű értelmezés. A frazeológiák aktív használata sok és rendszeres ismétléssel gyakorló ellenőrző feladatok kidolgozásával érhető el.

Az elsajátítás ellenőrzésére a leghatékonyabb módszer a szólások szövegben való alkalmazása volt, vagyis egyszerű, köznyelven megfogalmazott szöveg átírása frazeológiákkal, franciáról-franciára tolmácsolása. A frazeológia beszélt nyelvi körülírása, és ennek fordítottja, egy kifejezés frazeológiával történő felváltása, vagy kihagyott alkotóelemeinek behelyettesítése is szerepelt a gyakorlás/ellenőrzés során.

Az írásbeli fogalmazási képességet hatékonyan fejleszti a szövegtömörítés. A hallgatónak ez esetben az olvasott szöveg lerövidített változatát kell elkészítenie, a kulcsfogalmak kiemelésével, tömör stílusban, logikusan egymásba kapcsolódó bekezdésekkel, a megfelelő kötőszók használatával, lehetőleg minél kevesebb szó szerinti átvétellel az eredeti szövegből. Ősztöndíjas tanulmányi utam során szerzett tapasztalataim szerint a franciaországi műszaki felsőoktatási intézmények jelentős részében a francia hallgatóknak anyanyelvükből is írásbeli és szóbeli felvételi vizsgát kell tenniük. Az írásbelin a rezüméhez a felvételi bizottság által szigorúan megjelölt szó mennyiséget használhatják csak fel a hallgatók, adott időtartam alatt. Újságcikkek, országismereti, tudományos szövegek mellett néhány ilyen felvételi szöveg tömörítését házi feladatként készítették el a hallgatók, ami nehéz, de érdekes szellemi és nyelvi erőpróbának bizonyult, hiszen ezáltal anyanyelvi szintű elvárásoknak kellett megfelelniük, s ugyanakkor fogalmat alkothattak maguknak a franciaországi felvételi követelményekről.

Az órákon időről-időre szövegmemorizálási gyakorlatokra is sor került. Együtt megbeszélt, értelmezett hosszabb szöveg otthoni megtanulása, majd viszonylag gyors tempójú, hangos elmondása az órán alakítja a beszédtechnikát, a szabad előadási stílus hatását keltve. Szövegrészletek, vagy bekezdések időre történő memorizálása versenyszerű, szellemi tréning, ami arra buzdítja a hallgatót, hogy csendes olvasás alatt a szöveg belső logikájára figyeljen, s az intonációt zeneileg elképzelje magában. Pl: egy orvosi szöveg fokozatosan nehezedő, szelektív memorizálása a szöveg részleges reprodukálásához vezetett, 8-10 percen át csak a szakszavakra, utána az igei szerkezetekre kellett koncentrálni, végül ezekből az elemekből frontális csoportmunkával megszületett az eredeti szöveg néhány mondata, teljes pontossággal.

Az autentikus hanganyagok pontos, vagy akár globális megértését nehezíti a kis időegység alatt elhangzó információzuhatag, a szokatlanul gyors beszédtempó, a köznapitól eltérő intonáció, amely néha egybemossa a mondathatárokat. E nehézségek leküzdésére módszertani kiindulópontként tanácsos betartani a fokozatosság elvét, a hallgatók érdeklődését felkeltő hanganyag megválasztásával, amelyen jól mérhető a haladás. Választásom a TV-5 úgynevezett "Flash-Info" című kb. öt perces híresszefoglalójára esett, amelyet rendszeresen felvettem magnóra, kiválasztottam egy híregységet (jelen esetben a világ közvéleményét foglalkoztató boszniai eseményeket), s azt hétről hétre meghallgattuk. A témaválasztás nemcsak az aktualitás miatt tűnt megfelelőnek, hanem azért is, mert nyomon követhető volt az először nehezen értett szöveg

egyes lexikai elemeinek visszatértekor a hallás utáni értés javulása, az értési akadályok egy-egy új szóra való leszűkülése. Az itt említett szövegek meghallgatásához különböző gyakorlatokat készítettem elő, a frontális csoportmunkától a pármunkán keresztül az egyéni megmértetés felé haladva. Az eltérő feladatok megosztása a kiscsoportok között az elhangzott szöveg közös leírásához vezetett, amelynek helyességét mondatonként ellenőriztük a magnóval. (1. csoport a főneveket, a 2. csoport az igéket, a 3. a tulajdonneveket, a 4. az intonációval kiemelt szavakat jegyzetelte). További szövegkísérő gyakorlatok voltak még a szókihagyásos szövegkönyv kitöltése szöveghallgatás közben, az igaz-hamis állítások kiválasztása, az információk helyes sorrendbe rendezése.

Úgy gondolom, kiemelhető, sőt hangsúlyosan rá kell mutatni arra, hogy ez az I. évfolyam, nyelvtanári meglátásom szerint, átlagon felüli nyelvi képességű és érdeklődésű hallgatókból áll. Hozzáállásuk visszahat a tanárra, ösztönző és lehetővé teszi a feladatkörök kibővítését.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a nyelv- és stílusgyakorlat órákon a képzés tartalmát a nyelvi alapkészségek dinamikus, sokirányú fejlesztése alkotja.

A megvalósítandó tervek közt szerepel a tantárgyi tematika kibővítése az egyes műszaki területek irányába, a szakszókincs- és szövegértés fejlesztése céljából, valamint az órákon felhasznált szövegek, gyakorlatok, tesztek tananyagká történő rendszerezése.

Megjegyzés:

A nyelv- és stílusgyakorlat órákon felhasznált szövegek jelentős részét az 1993-as tanév tavaszi szemeszterében Párizsban töltött AUPELF-ösztöndíj alatti anyaggyűjtés alapján válogattam, országismereti tankönyvek, különböző tudományterületeken (biológia, orvostudomány, művészetek, építészet, irodalom stb.) publikált könyvek, illetve a franciaországi műszaki felsőoktatási intézmények által kijelölt humán jellegű tananyag-program szelektív felhasználásával.

Irodalom:

Dési Ágnes: Az országismeret oktatásának eszközeiről és módszereiről.
(Elmélet és módszer. Nyelvoktatás felsőfokon. Külkereskedelmi Főiskola, 1986 17-171 / 171-191.)

Károlyi Lászlóné: Idiomatika és szaknyelvoktatás. (ibid. /57-65.)

Meskó Sándor: Az egynyelvű szemantizáció
(Russzkij jazük za rubezsom, 1974. N° 3.)

Erdei Gyula: Az idegen nyelvi beszédkésztség hatékony fejlesztése.
(Tanulmányok a felsőoktatás köréből, Szaknyelv kutatás-szaknyelvoktatás.
1980. 55-63.)

Claude Duncton: La puce à l'oreille.
(Anthologie des expressions populaires avec leur origine. Le Livre de
Poche. 1990. Paris, Balland)

Bárdosi Vilmos: De fil en aiguille. Tankönyvkiadó Budapest, 1986.

L2: A DISZKURZÍV-TEXTUÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

Csűry István

1. A korszerű nyelvvoktatással szemben támasztott alapvető követelmény, hogy ne érje be pusztán a nyelvi kompetencia kialakításával és fejlesztésével, hanem a kommunikációs kompetenciát célozza meg. Ennek tartományai sorába tartozik a szemiotikai-lingvisztikai, a referenciális, a szocio-pragmatikai és az etno-szociokulturális összetevők mellett a diszkurzív-textuális kompetencia (a továbbiakban: DTK) is. Ez alatt azon ismeretek és alkalmazni tudásuk együttesét értjük, melyek a nyelvi "üzeneteknek mint nyilatkozatok szervezett szekvenciáinak"¹, beszéd- és írásműveknek a megértéséhez és létrehozásához szükségesek; a nyelvhasználat textuális aspektusát érinti tehát.

A DTK az alábbi (a lokális jelenségektől a globálisak irányába haladva felsorolt) szövegsajátosságokra kiterjedő ismereteket foglalja magában:

1) a lokális szintű kapcsolások szintje (más terminussal: a *szöveggrammatika*)

2) a szöveg alapegységeiként tekintett elemi nyilatkozatok (mondatmegvalósulások) szemantikai mezőinek szintje (azaz az enonciatív tulajdonítás és a polifónia jelenségei)

3) a szövegsegmentumok szintje (azaz a központosítás, a bekezdésekre tagolás sajátosságai)

4) az elemi nyilatkozatok (morfo-szintaktikailag is jelölt) ritmikai és argumentatív szerveződéseinek, hierarchikus egységeinek szintje (periódusok, jelentésegységek - e szintnek s az előzőnek összefoglaló neve másként: a *szöveg mikrostruktúrájának szintje*)

5) a szekvenciális struktúra szintje (vagy a *szöveg makrostruktúrája*)

6) a pragmatikai-konfigurációs dimenzió szintje.²

2. Szükséges-e mindezzel a nyelvtanításban külön foglalkozni? Nem elég-e a hagyományos értelemben vett grammatikai ismeretek elsajátíttatása ahhoz, hogy az idegennyelvű szövegek megértése, illetve ilyenek létrehozása lehetővé váljon?

A nyelvi interakció valamennyi formája (sajátos) szövegeket hoz létre, melyek felépítése, jelentésszerkezete, szituatív sajátosságai nyelvi elemek, szerkezetek formájában érhetők tetten, s ezek ismerete nélkül a megfelelő dekódolás nem képzelhető el ugyanúgy, mint ahogy a szövegszerkesztés nyelvi technikájának ismerete nélkül, mondatok pusztán egymás után ragasztgatásával létrehozott üzenetek sem állják meg a helyüket.

Egy másik ellenvetés az anyanyelvoktatás felől érkezhetne. Nem tekinthetők-e a szövegsajátosságok nyelvi univerzáléknak, s így nem elég-e az iskolai anyanyelvi órák keretében megtanult "fogalmazási" ismereteket birtokolni ahhoz, hogy idegen nyelven is tudjunk "szövegben gondolkodni"? Ha a magyar - L2 viszonylatra gondolunk, ezt mindenképpen el kell vetnünk már csak azért is, mert az iskolai oktatás nálunk egy bizonyos elemi szinten túl és egyes újító, terjedőfélben lévő programoktól (Zsolnay-program) eltekintve hagyományosan kevés figyelmet szentel a "nyelvtan" tanításának, s azon belül is kiváltképp a szövegszintű formális műveleteknek. (Ennek szöges ellentétét látjuk a francia oktatás példáján.) Ennél lényegesebb ellenérv azonban az, hogy a szövegszerkesztésnek nyelvspecifikus elemei vannak, a "műfaji" jellemzők is nyelvenként sajátosak lehetnek, és a szöveg szintjén is hat a terminológiai szabatoság igénye nélkül a "nyelv szellemeként" megfogalmazható egyediség. Amint nem tanácsos L1 és L2 között száz százalékos megegyezést, megfeleltethetőséget feltételezni, s kerülni kell ezért az L1-hez való folyamódás fázisának állandósítását az L2 használatának mechanizmusában, úgy kerülendő anyanyelvi szövegmodelleknek az idegen nyelvre való merev átültetésével kísérletezni is.

3. Amennyiben a nyelvtanítás közvetlenül a nyelv használatának készségére törekszik, s maga is nyelvhasználatként valósul meg, a különböző mikro-kompetenciák fejlesztésének nagyjából szinkronban kell haladnia. Ez érvényes a DTK-ra is. A nyelvtanítás első percétől törekedni kell tehát arra, hogy az új

nyelvi elemeket, szabályokat szövegszerűségükben, szövegszintű meghatározottságukban mutassuk és gyakoroltassuk be, hogy ügyeljünk az élőbeszéd és az írásbeliség "műfajspecifikus" sajátosságainak megismertetésére stb. Nyilvánvaló azonban, hogy a DTK teljes kibontakoztatása a szigorú értelemben vett nyelvi tudás kellően magas fokán lehetséges csupán, azaz éppen azon szintet követően, amelyet a nyelvszakos felvételi vizsga minimumként megkövetel. Mindebből eredően a DTK kialakításában és fejlesztésében a gimnáziumi idegennyelv-tanításra és a felsőoktatásban folyó nyelvszakos képzésre is hárulnak feladatok.

A nyelvoktatásban hosszú ideig és általánosan uralkodó, részben máig is ható lokális - a nyelvi elemeket, jelenségeket elszigetelten kezelő - szemlélet a DTK fejlesztését (is) elhanyagolta. Ami a gimnáziumi franciatanítást illeti, a "klasszikus" tananyagnak, a Pataki Pál-féle négy tankönyvnek érdemei mellett is egyik fő hiányossága, hogy a DTK legfőljebb csak csírájában van benne jelen.

Az iskolai nyelvoktatásban egyre elterjedtebbé váló külföldi kiadású tananyagok a kommunikatív kompetencia résztartományaira szentelnek ugyan figyelmet, a DTK-t azonban ezek is gyakran mostohán kezelik. A nagy választékból csak taláломra választva ki hármat a legelterjedtebbek köréből: a *Le nouveau Sans frontières*, a *Libre échange* és az *Espaces* közül csupán az utóbbi veszi komolyan tekintetbe a DTK fejlesztésének követelményeit, az első leckétől kezdve nagy gondot fordítva a szövegek működésének megismertetésére, az írásos kód sajátosságainak megtanítására.

A gimnáziumi tananyag áttekintése arról győz meg, hogy a DTK a nyelvi-kommunikációs mikrokompetenciák körének a középfokú nyelvoktatásban (vagy legalábbis a franciatanításban) meglehetősen elhanyagolt eleme.

Az idegennyelvtanár-képzésben, a nyelvszakos bölcsészképzésben a nyelvtudás közvetlen fejlesztése háttérbe szorul. A kommunikációs-nyelvi kompetenciák fejlesztése (az egyéb stúdiumok indirekt hatásán túl) leginkább a "Nyelv- és beszédgyakorlat", "Stílusgyakorlat" stb. elnevezésű, többnyire az anyanyelvi lektorra bízott órák keretében történik. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy a felvételizők szigorú

elbírálása és az indirekt hatások mellett is nélkülözhetetlen a nyelvi kompetenciák direkt fejlesztése; a "Stilgyak" stb. nevű stúdiók fontossága nyilvánvaló. Eredményességüket azonban három tényező is megkérdőjelezheti: a tárgy mibenlétének és céljának meghatározása, a stúdium programjának nehezen definiálható volta és azon oktató kvalitásainak esetlegessége, akire e "nyelvgyakorlati" stúdiókat bízni fogjuk.

Saját tapasztalatunk azt mutatja, és ez következik a gimnáziumi tananyag sajátosságaiból is, hogy a nyelvtanárképzésben a direkt nyelvi fejlesztésnek különös gondot kell fordítania a DTK-ra. A BDTF Francia Tanszéke által kidolgozott programok erre is törekszenek. Túlhaladván a fent bemutatott bizonytalanságot, két tanegység-sort állítottunk a direkt nyelvi fejlesztés szolgálatába, ezek: *Compréhension et expression orales*, valamint *Compréhension et expression écrites*, azaz: Beszédértés és szóbeli kifejezőkészség, valamint Írásértés és írásbeli kifejezőkészség. Hangsúlyt kapott tehát a szóbeliség és írásbeliség, a megértés és a kreativitás kettőssége. Ez céltudatos és jól strukturált munkát tesz lehetővé. Az írásgyakorlat-órák a megértésre és átdolgozásra koncentráló feladatokról (rezümé-gyakorlatokról) az önálló szövegalkotásig, a köznapiságtól a szakszövegekig haladnak. E két tanegység-sorozat összhangban működik más tárgyakkal. Ezek sorában elsőként az *Initiation à la lecture de textes littéraires* (Bevezetés az irodalmi szövegek olvasásába) és az ehhez kapcsolódó gyakorlati órák kívánnak említést. A leíró nyelvtani előadások és gyakorlatok ugyancsak a nyelvi elemek szövegbéli működésének szempontját érvényesítik.

A francia mint idegen nyelv oktatását és a franciatanár-képzést tekintve a DTK fejlesztésének valamennyi területéhez bőséggel találunk kézikönyveket, gyakorlatokat és elméleti szakirodalmat. Mi ehelyütt csupán néhányuk említésére szorítkozunk; elsősorban G. VIGNER három füzetből álló munkatankönyvére (*La Machine à écriture 1: Les éléments du texte*, 2: *Les types de texte*, 3: *Les variations de texte*; Paris, CLÉ International, 1985), azután pedig ugyane szerző *Lire: du texte au sens* (Paris, CLÉ, 1979) című munkájára, valamint az ugyancsak párizsi Hachette kiadó *Outils* című sorozatára, végül pedig a Larousse *Guide de l'expression écrite* című kézikönyvére. Hogy e

lista mennyire csak ízelítő-szerű, jól mutatja az is, hogy a szóbeli szövegértés és -alkotás tárgyköréből egyetlen munkát sem említettünk, holott e téren is legalább ilyen gazdag irodalmat találhatunk.

4. A BDTF Francia Tanszékén - a hallgatók írásbeli munkáinak tapasztalatai nyomán - felvetődött egy olyan felmérés gondolata, amely a lehetséges mértékben pontosan és objektív módon térképezi fel a hallgatók DTK-jának szintjét, lehetővé teszi ebbéli fejlődésük megítélését, a problémáik okainak megismerését, s eszközt ad kezünkbe a további teendők meghatározásához.

Módszerként egy olyan feladatokból összeállított teszt megoldatását választottuk, amelyek egyfelől megfelelnek a szövegszerveződés különböző szintjeinek, másfelől pedig számszerűen kifejezhető és összemérhető eredményeket adnak anélkül, hogy a hallgatók szabad véleménynyilvánítását, kreativitását korlátoznák (így kerültük például a feleletválasztásos feladatokat).

A felmérés alapján az L1-L2 összefüggésére nézve megállapítható egyrészt az, hogy az anyanyelvi DTK szintje az idegennyelvi DTK szintjére is kihat. Ez azonban csak tendenciaként érvényesül, és az ettől eltérő adatok, valamint az L1-L2 közötti szintkülönbség mértékének rendkívül változatos volta arra utal, hogy a DTK fejlesztését nem szabad e kompetencia feltételezett univerzalitására hivatkozva elhanyagolni. (Jegyezzük meg: a magyar DTK ráadásul maga sem áll a kívánatos szinten felmérésünk tanúsága szerint...) A vizsgált három évfolyam eredményeiből kitűnik, hogy a DTK terén az L1 és az L2 között mutatkozó szintkülönbség a tanulmányok előrehaladtával fokozatosan csökken.

Amint az várható volt, a DTK befogadói szinten fejlettebb, mint a szövegalkotás, a kifejezőkészség szintjén. A kettő közötti eltérés azonban a tanulmányok előrehaladtával szintén fokozatosan csökken.

A hallgatók fejlődésének eme jelei mellett hangsúlyoznunk kell mindazonáltal azt is, hogy - dacára a 100-110 pont körüli felvételi bekerülési küszöbnek - a DTK induló szintje alacsony, elmarad a kívánatostól. Ez részint megerősíti a középfokú franciatanításról korábban mondottakat, részint túlmutat a szóban

forgó nyelvészeti problémakörön, amennyiben felsőoktatási felvételi rendszerünk elégtelenségeit érinti.

A DTK részterületei közül komoly *nehézségek* mutatkoznak már a megértés szintjén is a *lokális szintű kapcsolódások* (azaz a szöveggrammatika), valamint a *szemantikai mezők* (enonciatív tulajdonítás, polifónia) és a *pragmatikai dimenzió* terén. (Feltűnő, hogy a szövegkohéziót s a pragmatikai dimenziót illetően nagyfokú hiányosság volt tapasztalható a magyar nyelvű szövegértés terén is.) A megértési problémáknál jóval komolyabb kifejezésiek e területek mellett a *szekvenciális struktúra* szintjére is kiterjedtek.

Összefoglalva azt mondhatjuk tehát, hogy a felmérés tapasztalatai szerint pontosan azok a *globális szerkezeti-jelentésbeli szövegsajátosságok*, és azok a *lokális szerkesztési eszközök és eljárások* jelentik a *DTK fogyatékoságainak kulcspontjait*, amelyek a *nyelvi üzenetek szövegszerűségét döntően meghatározzák*.

Felmérésünk tapasztalatait és az abból adódó következtetéseket azért tartjuk megfontolandónak, mert – nézetünk szerint – nemcsak arról van szó, hogy a *nyelvi üzenetek megértéséhez, megértetéséhez nélkülözhetetlen a DTK*, hanem arról is, hogy a *tudatbeli rend és a szövegbeli rend között szoros összefüggés van*. A nyelvtanárképzés tekintetében pedig magától értetődik a DTK fejlesztésének haszna és szükségessége: egy *nyelvtanár számára alapkövetelmény, hogy ne legyenek sem megértésbeli, sem kifejezésbeli korlátai*.

Jegyzetek:

1. MOIRAND, S.: *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982. p. 20)
2. VÖ. ADAM, J-M.: *Éléments de linguistique textuelle*. Liège, Pierre Mardaga, éditeur, 1990. pp. 51-105.

PRAKTIKUS OROSZ TANTERVEK

Lendvai Endre

A tantervek helye az egyetemi képzésben

A JPTE Szláv Filológiai Tanszékén (SZFT) 1991-ben kezdődött meg az alkalmazott *ruszisztikai tantervek* kidolgozása, melyek az elméleti tantervekkel egyetemben 120 tanegységes *major*, 90 tanegységes *minor*, valamint 40 tanegységes *specializáció* változatban kerülnek bevezetésre.

A JPTE-n 1 *tanegység* (te.) valamely tantárgy heti egy órájának egy szemeszteren át történő tanulmányozásával egyenértékű teljesítménynek felel meg. Így heti 2 órás kurzus egy félévig történő művelése tehát 2 te.-et ér.

Csak a major és a minor változatok tekinthetők *önálló szaknak*, vagyis az ezekre nyert felvétel, illetve ezek művelése az a minimumfeltétel, amely feljogosít az egyetemi tanulmányok végzésére. A specializációs tanulmányok csak valamely önálló szakhoz kapcsolódva teljesíthetők. A fentiekből következően a major és minor szakok elvégzése önálló diploma kiadását eredményezi, míg a specializációk teljesítését az egyetem diplomába történő bejegyzéssel honorálja.

Egyszakosság esetén félévenként kb. 10 te. (heti 10 óra), kétszakosság esetén félévenként kb. 20 te. (heti 20 óra) terheléssel öt év alatt szerzhető meg valamely főszakos diploma. A *tanári diploma* megszerzéséhez szükséges tantárgyak külön blokkot képeznek (20 te.), melyet a 90, illetve 120 te. felett kell teljesíteni.

Stratégiai megfontolások

A SZFT az alkalmazott tantervi koncepció kidolgozásakor abból indult ki, hogy hazánkban az orosz nyelv szerepének átértékelődése 3-4 év alatt lezajlik. A prognózis szerint a 90-es évek második felére *markáns társadalmi igény* alakul ki az alkalmazott (praktikus) orosz nyelvi képzési formák bevezetésére. (Előjelzésünk igazolására álljon itt egy adat: 1994-ben Oroszor-

szág hazánk második legfontosabb kereskedelmi partnerévé vált.)

A fentiek értelmében az orosz nyelvi képzésnek a tanszabadság, a nyelvoktatási pluralizmus, a geopolitikai realitások, s Magyarország híd-szerepe értelmében egy *sokoldalú, rugalmas, szolgáltató jellegű stratégiát* kell kialakítani a versenyképesség biztosítása érdekében. Az idegen nyelvek keresetségi listáján így az orosz nyelv tartósan a 3-4. helyre kerül.

A SZFT képzési kínálata

A russisztikai tanulmányokat a 4 féléves *alapképzés* (kb. 50 te.) vezeti be. A 4-6 féléves *speciális képzés* (kb. 70 te.) ezt követően kezdhető meg. Az alapképzésre, valamint a speciális képzés *elméleti russisztikai* tanterveire e helyütt – azok közismert voltára való tekintettel – nem térünk ki. A speciális képzés *alkalmazott russisztikai* tantervei az alábbiak:

1. orosz nyelv- és irodalom szakos tanár:	major	minor	—
2. orosz fordító és tolmács:	---	minor	spec.
3. külker. orosz nyelvi szakértő:	---	(minor)	spec.
4. idegenforg. orosz nyelvi szakértő:	---	(minor)	spec.

A zárójelben levő szakok tervezés alatt állnak. Az egyes tantervek, valamint a tanterveken belüli tantárgyesoportok *moduláris elrendezéseik*, emellett rugalmas, variálható kombinációkat tesznek lehetővé a hallgatók igényeinek megfelelően.

Az alkalmazott russisztikai tantervek

Az *orosz nyelv- és irodalom szakos tanár* tanterv lényegét illetően nem tér el a hagyományostól. Szerkezete: major – alapképzés (kb. 50 te.) + filológusképzés (kb. 70 te.) + tantárgypedagógia (20 te.), minor – alapképzés (kb. 50 te.) + filológusképzés (kb. 40 te.) + tantárgypedagógia (20 te.).

Az *orosz fordító és tolmács* tanterv koncepciója a megfogalmazás szintjén azonos az ELTE képzési filozófiájával, mely szerint a fordító- és tolmácsképzés ott kezdődik, ahol a nyelvoktatás lezárul. Az implikációkat és magát a gyakorlatot illetően azonban lényeges eltérések mutatkoznak. Az

ELTE Fordító- és Tolmácsképző Csoportja diplomások (rendszerint nyelvtanárok) posztgraduális képzését végzi, melyből az következik, hogy a nyelvtanulás befejezését e koncepció a tanári diploma elnyerésével azonosítja.

A pécsi modell a fordító és tolmácsképzést *nappali (graduális)* jelleggel teljesíti. Mint fentebb említettük, a speciális stúdiumok az 5. félévben kezdődnek, ami a felsőfokú nyelvtudást mérő, illetve elismerő *beszédgyakorlat és grammatika zárószigorlat* utáni szakaszra tevődik a képzési kínálatban szereplő más - elméleti és alkalmazott - stúdiumokba ágyazódva, illetve azokkal párhuzamosan.

A pécsi modell másik sarkalatos alapelve, hogy a speciális képzés megindítását nem abszolút kezdetként, hanem a nyelvtanulási folyamat kezdetétől meglevő *spontán fordító- és tolmácsképzés* - immáron célirányosan végzett - folytatásaként értelmezi. Spontán, látens fordítóképzésnek nevezem a nyelvviztatás során - rendszerint a tudás ellenőrzésére, mérésére alkalmazott - fordítási és tolmácsolási gyakorlatok és feladatok rendszerét, melynek hatására a tanulóknál bizonyos fordítási és tolmácsolási készségek, jártasságok és ismeretek jelennek meg.

Ezzel összefüggésben kimutatható, hogy a bilingvis egyének túlnyomó többsége problémamentesen fordít, illetve tolmácsol anélkül, hogy előzetesen szakirányú képzésben részesült volna (vö. Bohákné 1991, 741.). A nyelvtudás ellenőrzése mellett - különösen az egyetemi nyelvtanárképzésben - a fordítás a célnyelv és az anyanyelv egybevetésének, a különbségek és az egyezések szemléltetésének is eszköze lehet (Gergelyi 1991, 743). Jó példaként szolgálhatnak erre az ismert orosz alaktani és mondattani egyetemi jegyzetek (Pete 1988, 1991, Medve 1988).

Figyelemre méltó, hogy bizonyos egyetemeken (ELTE) a fordítási gyakorlatok önálló tantárgyként jelennek meg, de nem fordító- és tolmácsképzési céllal (Salga, Sankó 1989).

A fordítás készségének kialakítása fellelhető az állami nyelvvizsga-rendszer követelményei között is. "A nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők ugyanis előbb-utóbb szembekerülnek valódi fordítási feladatokkal." (Iltai 1991, 9).

A SZFI képzési modellje a fenti tényekre támaszkodik, s a megelőző "spontán szakasz" eredményeit beépíti a felkészítés rendszerébe, melynek vázlatos bemutatása az alábbiakban jelenik meg.

A fordító- és tolmácsképzési specializáció részét képezi az azonos nevű minor szaknak. Ennek ismeretében elegendő, ha a minor változat bemutatására szorítkozunk, melynek szerkezete: alapképzés (kb. 50 te.) + filológusképzés (kb. 20 te.) + fordító- és tolmácsképzés (22 te.). Ez annyit jelent, hogy a minor változat szerint a szakirányú fordító- és tolmácsképzés mintegy két félévet vesz igénybe.

Ismertetjük a 22 te.-es speciális képzés tantárgycsoportjait: *specializációs szint* (8 te.): orosz-magyar fordítástechnika, magyar-orosz fordítástechnika, előadás- (monológ-) tolmácsolás, dialógus-tolmácsolás. A tantárgyak egyenként 2 te.-et érnek. A gyakorlatokat közepes nehézségi fokú szövegeken végezzük. A *minor szint* második tantárgycsoportja (14 te.) a szakszövegek, kereskedelmi és műszaki tárgyalások témakörrei felé mozdul el. A specializációs szint tantárgyai itt - magasabb nehézségi fokon - megismétlődnek, s az alábbiakkal egészülnek ki: orosz-magyar műfordítás, fordításelmélet, valamint fordítói- és tolmács-etika. A gyakorlati foglalkozások egy része - a második szakaszban - cégeknél, vállalatoknál történik.

A külkereskedelmi orosz nyelvi szakértő képzés létjogosultságát a régió gazdasági-kereskedelmi szférájának erősödő igényei igazolják. A magyar gazdaság sikeres visszatérése a keleti piacokra ugyanis olyan szakembereket is kíván, akik felsőfokú orosz - ezen belül külkereskedelmi és fordító-tolmács -, valamint alapvető közgazdasági ismeretek birtokában képesek a tevékenységben hatékonyan közreműködni.

A fenti specializáció (43 te.) szerkezete a következő: gazdaságpolitikai és külkereskedelmi alapismeretek (10 te.) + orosz külkereskedelmi ügyintézés (11 te.) + orosz fordító- és tolmácsképzés (22 te.). A külkereskedelmi orosz nyelvi szakértő tehát egyúttal a fordító- és tolmácsképző specializációt is elsajátítja. E képzési ágazat is feltételezi a vállalati gyakorlatot mind a fordítás és tolmácsolás, mind pedig a külkereskedelmi ügyintézés tekintetében.

A 40 te.-es idegenforgalmi orosz nyelvi szakértő specializáció - csakúgy mint a fordító- és tolmácsképzés - mélyen az alapképzésben gyökerezik, ez utóbbival pedig szoros kölcsönhatásban áll. Szerkezete: orosz és magyar kultúra (országismeret) (10 te.) + idegenvezetés magyar és orosz földön (6 te.) + idegenvezetői ügyintézés (2 te.) + orosz fordító- és tolmácsképzés (22 te.).

Alkalmazott tantervek a középfokú oktatásban

A fent ismertetett tantervek adaptálhatók a középfokú oktatás számára. A JIPTE SZET *évközi intenzív*, valamint *nyári orosz tanári továbbképzése*in ilyen irányú felkészítés történik. A továbbképzések célja kettős: az orosznyelv-tanárok nyelvi és metodikai felkészítése, értve ez utóbbit mind az óravezetési, mind pedig a tantervi munkálatokat.

A továbbképzések *praktikus voltát* mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a résztvevő tanúk felfrissített tudásukat immáron nemcsak az iskolában, hanem azon kívül, az általuk szervezett tanfolyamokon is kamatoztathatják, amellet pedig maguk is közreműködhetnek/elhelyezkedhetnek vállalati fordító- és tolmásként, külkereskedelmi és/vagy idegenforgalmi orosz nyelvi szakértőként.

Irodalom

Bohákné, Sz.K. Fordítás és tolmácsolás - elmélet és gyakorlat Magyarországon.

In: Első Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia II.k. Nyíregyháza, 1991.

Gergelyi, M. Nem cél, hanem eszköz. Gondolatok az alkalmazott fordításról a nyelvoktatásban. In: *mf*.

Heltai, P. Fordítás angolról a nyelvvizsgán. (2. kiadás) DRUCK Kft., Budapest, 1991.

Medve, Z. Orosz nyelvtan. Alaktani gyakorlókönyv. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

Salga, A., Sankó, Gy. Mondat- és szöveggyűjtemény az orosz fordítás és stilisztika c. tárgyhoz. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.

Петр, Н. Морфология русского языка в сопоставлении с венгерским. Будапешт, Танкеньвкнадо, 1988.

Петр, Н. Синтаксис русского языка для венгерских студентов-русистов, Будапешт, Танкеньвкнадо, 1991.

EGY HOLT NYELV MAI ÉLETE

Vezérelt latin nyelvoktatás a JPTE-n

Kocsis Margit

A latin nyelv oktatása a JPTE-n az 1980-as évek vége felé, az orosz nyelv kötelezőségének megszüntetése után vett nagyobb lendületet. Az azt megelőző időkben csak a történészek, majd az egyetemi képzés bővítésével párhuzamosan egyre többen, elsősorban a magyar nyelv, illetve a biológia szakosok vettek részt egy-egy csoport erejéig a latin nyelv tanulásában. A szabad nyelvválasztás bevezetése után duplájára emelkedett a latin nyelvet tanulni kívánók száma. Ez a szám az azóta eltelt időszakban is tovább növekedett. Jelenleg a JPTE BTK-n és TTK-n a latin nyelvet tanulók száma 200 fő körül mozog. Az említett 200 fő háromnegyede a szaktanszékek által kötelezően választható tárgyak sorából kiemelve döntött a latin nyelv tanulása mellett, mivel érzik a hallgatók, hogy szakmájuk bizonyos területein a latin nyelv legalább alapfokú ismerete nélkül nehezen boldogulnak. A fennmaradó egynegyed része a hallgatóknak az úgynevezett "örömkatona", akik vagy azért választották a latint mert "minden nyelv alapja", vagy mert úgy hallották, hogy "hú de nehéz, hát csak azért is", vagy mert egyetértenek Jókai gyönyörű gondolatával a latinról: "... a holtak és örökké élők nyelve: a világnyelv, amely előtt minden nemzet meghajol, s a senki nyelve, mely senkit meg nem aláz." (Eppur si muove).

Az elmondottakból is érzékelhető, hogy az egyetemi latin tanulás reális igényalapokon nyugszik és teljes mértékben motivált, vagyis a latin tanulás legtöbb esetében a hallgatók megfontolt, céltudatos elhatározásáról van szó,

nevezetesen arról, hogy maguk, meghatározott cél elérése érdekében választották ezt a tárgyat. Az indítékok tehát, bár meglehetősen különbözőek (más céllal tanulja a latint a történész és a biológus, más a célja a francia, az olasz, a spanyol szakos hallgatónak, mint egy latin szakra készülőnek, és megint más az indítéka egy magyar nyelv szakosnak) adva vannak, amelyeket aztán a tanítási órákon kell állandósítani, tartalmilag felfokozni, formailag kiszínezni.

A már említett meghatározott cél, vagyis maga a didaktikai alapelv viszonylag állandó kategóriának tekinthető, ugyanis minden latinul tanuló hallgató célja az, hogy latinul tudjon olvasni, pontosabban latinból tudjon fordítani, szövegeket értelmezni. A szövegek mennyisége, minősége, nyelvi, nyelvtani felépítése, stilisztikai színezete, nehézségi foka eléggé változó, hiszen a néhány szóból álló szállóigét, közmondást ugyanúgy, mint a körmondatairól híres Ciceró műveket is szövegnek tekinthetjük, és feldolgozásukhoz, megértésükhöz néha a néhány órás latin tanulás is elég lehet, sokszor azonban a sokéves kemény munka is kevés. A JPTE-n három szintet különböztetünk meg: alap, közép és felső, vagy haladó szintet. Az alap, és középszint elérése, illetve a haladó szint mint szak előkészítése a lektorátusi latin nyelvoktatás alapvető célja és feladata.

A már említett didaktikai cél mint alapelv, vagyis az, hogy a hallgatók latinul olvassanak, egészen pontosan latinból fordítsanak, latinul írt, vagy mondott szövegeket, kifejezéseket értsenek, használni tudjanak, a rendelkezésre álló idő keretében, mely alapszinten 120 óra, középszinten újabb 120, vagyis összesen 240 óra, gyakorlatilag megvalósítható. Ezt bizonyítják a vizsgaeredmények is, amelyek alapján elmondhatjuk, hogy elhanyagolható azon hallgatók száma, akik nem tudnak megfelelni a vizsgákon, avagy meg sem próbálkoznak a vizsga letételével.

Az elvet magában foglaló elmélet gyakorlati megvalósítása a módszer. Ez abszolúte változó kategóriának

tekinthető, mivel milyensége rendszerint a körülményektől függ, ugyanis más módszerrel él a latin tanár egy gimnáziumi első osztályban, mint a negyedikben, más módszert alkalmaz az egyetemi hallgatók óráján, mint a középiskolásokén, vagy az órarendileg beiktatott kötelező tanítási órán, mint a latin nyelv rendkívüli tárgyként történő tanításakor, más módszerekkel dolgoz fel egy irodalmi szöveget, mint egy nyelvtani problémát, mások a módszerei, ha új anyagot vesz, mint ha számonkér, vagy ismétel, vagy gyakoroltat. A megfelelő módszer gyakorlati keresztülvitele mindig a külső tényezők és a belső előfeltételek együttes alakulásának összetételi arányától függ.

A módszerektől meg kell különböztetnünk az eljárásokat, amelyeket egyrészt esetenként, másrészt a módszerek szerves kiegészítéseként alkalmazunk. A módszerek és eljárások mindig együttesen hatnak. Új eljárásmódok gyakran válnak előnyére régi, kipróbált módszereknek, és segítik elő a didaktikai elvek gyakorlatba vitelének fokozottan eredményes érvényesülését. Így van ez az egyetemünkön alkalmazott úgynevezett vezérelt latin nyelvoktatás esetében is, ahol a hagyományos latintanítási módszerek új színezetet kapnak a vezéreltségen mint eljárásmódon keresztül.

A vezérlés alapját ennél az eljárásnál az a tény képezi, hogy az egyetemi hallgatók szinte kivétel nélkül rendelkeznek anyanyelvükön kívül egy más, általában valamilyen az indoeurópai nyelvcsaládba tartozó nyelv ismeretével. Így azok a nyelvi kategóriák, melyek egy csak a magyar nyelvet ismerő diák számára teljesen ismeretlenek, tehát elmagyarázandók, az ő számukra azonnal érthetőek, különösebben nem magyarázandók. Gondolok itt például a grammatikai nem, az eset, a folyamatosság, a befejezettség kategóriáira, illetve a melléknév-főnév egyeztetés, ragozás problémakörére, hogy csak a legegyszerűbb morfológiai kategóriákat említsem. De lehetne példát hozni olyan bonyolultabb területekről is, mint a kötómód használata,

vagy a szenvedő szerkezetű mondatok fordításelméleti kérdései, illetve az egyes lexikai elemek kontrasztív vizsgálata.

A vezérlés tehát, egyrészt azt a tényt próbálja a hagyományos módszerek előnyére felhasználni, hogy a nyelvek, főként a rokonnyelvek, régen ismert, de a gyakorlatban ritkán alkalmazott kölcsönhatása a nyelvtanulásban is kamatoztatható, időt, energiát lehet megtakarítani azzal, ha támaszkodunk a hallgatók más nyelvi ismereteire, és azt tudatosan használjuk fel a tanítás-tanulás folyamatának hatékonyabbá tételére.

A továbbiakban nézzük meg, hogy mennyiben változnak, lesznek előnyösebbek, hatékonyabbak a régi, hagyományos módszerek a vezérelt eljárás következtében.

Az új ismeretek feldolgozásának módszerei közül a leggyakoribbak egyike az ismeretek szóbeli kifejtése (elbeszélés, magyarázat, előadás) a nevelő által. A vezérelt nyelvtanulásnál ez a módszer más jelleget ölt annyiban, hogy az ismeretek közlése, kifejtése a hallgatók által is történhet olyan formában, hogy a tanár előrejelzése alapján a hallgatók előre felkészülnek, és úgy fejtik ki az adott nyelvi, nyelvtani, irodalom-, vallás- és kultúrtörténeti kérdést az általuk képviselt nyelv vonatkozásában. A tanár képviseli a latin nyelv ismeretanyagát, és ő jut utoljára szóhoz azért, hogy csatlakozva az előtte szólókhoz kiemelje az egyezőt, illetve eltérő vonásokat, sajátosságokat. A tapasztalat azt mutatja, hogy az ismeretek ilyen formában történő közlése igen termékenyítő és valóban élményszerűvé teszi a tanulás-tanítás folyamatát azáltal, hogy a diák nincs teljesen passzív befogadásra kárhoztatva, a csoport minden tagjának bevonásával, a diákok állandó közreműködése mellett történik az új, megkeletlenül sokoldalú ismeretközlés.

Hasonlóan, a diákok teljes bevonásával, állandó közreműködésük mellett bontakozhat ki az ismeretanyag feldolgozása a beszélgetés módszere által, kérdés-felelet útján. Ez a módszer a hagyományos latintanításban is igen

gyümölcsözőnek bizonyul, de a vezérlésnél tovább lehet növelni hatékonyságát azáltal, hogy egyrészt nem csak a tanár kérdez, hanem a diák is, és kérdéseivel mintegy tájékoztatja a tanárt arról, hogy együtt halad vele vagy sem; ugyanis amennyiben kérdése nem a lényegre irányul, a tanárnak, de sok esetben a diáktársaknak is a helyes irányba terelő, gyakran az adott problémát részletesebben megvilágító kérdése és válasza nyomán a tanuló tudása még jobban elmélyül, illetve a tanár és diák vagy diákok között kialakuló beszélgetés során mintegy közösen fedezik fel azt a tudnivalót, ami a diákok számára újat jelentene, ha más nyelvi ismereteik nem lennének. De mivel vannak, a beszélgetés során derül ki, hogy az adott probléma igazából nem is probléma, hisz más nyelvi ismereteik tükrében ismert tényt takar.

Az előbbi ún. heurisztikus módszernél mélyebbre kíván hatolni az ún. katekizáló módszer, amely segítségével az elsajátított anyagot próbáljuk a tanuló emlékezetében megszilárdítani, megtartani azáltal, hogy megvizsgáljuk az adott probléma szélesebb körű érvényesülését. Itt a vezéreltség abban nyújthat pluszt, hogy a felfedezés után már más nyelvekből vagy a latin nyelv más területéről ismert tényekhez tudjuk kötni az adott, új ismeretanyagként jelentkező nyelvi problémát. Ezzel az eljárással akkor gyökereztetjük meg igazán az anyag szilárd tudását, ha mindig tisztázzuk a részleteket is, és a nehézségek minél szélesebbkörű eloszlására törekszünk.

A bemutató módszere ugyancsak megújítható a vezéreltség által. Itt elsősorban bizonyos nyelvi tényanyag (pl. a passzív, az igeneves, vagy az ún. mondatrövidítő szerkezetek), illetve különböző irodalmi minták (pl. műfordítások) bemutatására kerül sor úgy, hogy egyben összehasonlító vizsgálatokat is végeztetünk a hallgatókkal. A vezéreltség elvén alapulnak azok az oktatási módszerek, eljárások is, amelyekben a latint tanulók önálló megfigyelései és gyakorlati munkái jutnak szóhoz. Ide sorolhatók a különböző nyelvekben továbbélő latin szavakkal

és kifejezésekkel kapcsolatban tett egészséges észrevételek, a hallgatók szemináriumi dolgozataiban bemutatott összehasonlító nyelvészeti vizsgálódások, a különböző nyelvek és a latin nyelv összefüggéseivel kapcsolatban megfogalmazott eszmefuttatások. Példaként szeretnék bemutatni néhányat: Sirbik Sándor II. évf. magyar: "Van a latin nyelvnek egy sajátsága, amiért a komolyabb nyelvtanulásnak mindig előiskolája lesz. A magyar vagy teszem azt az angol nyelv nyelvtana csak egy nyelv nyelvtana, a latin nyelvtan azonban maga a Nyelvtan." Slezák Erzsébet IV. évf. orosz-angol: "Az orosz és az angol nyelv grammatikai rendszerének ismeretében a latin nyelvtan rendszerét sokkal könnyebb megérteni ... a nyelvtani rendszer megértését számomra az orosz teszi egyszerűbbé, míg a szakszavakat az angol nyelvből ismerem." Begella Annamária II.évf. francia: "A két nyelvbéli egyezések sok segítséget jelentettek a latin nyelvtanulás szempontjából. A már ismert dolgok áttétele a latinra nagyban megkönnyíti a tanulást, és az összefüggések átlátását ... miközben a latin nyelvtanát elsajátítjuk, megismerjük egy, az indoeurópai nyelvcsaládba tartozó nyelv rendszerét, és ez segíti más indoeurópai nyelvek elsajátítását is." Brunner Mónika III. évf. olasz-angol: "Az olasz nyelv ismerete nagyban segíti a latin tanulást számomra. A jövőben bonyolultabb nyelvészeti tanulmányaim során a latin válik segítővé, mivel megismerteti az eredeteket. Az olasz tanulásom annyiban befolyásolja negatívan a latin tanulásomat, hogy a sok hasonló és megegyező szókak gyakran felületességre sarkall..." Az idézett hallgatói vélemények alapján érzékelhető, hogy a hallgatók szeretik a vezérelt eljárással szervezett órákat, mivel az ilyen tanulási módszer segíti őket az újabb nyelv tanulásában, és segíti őket leendő pályájukra való felkészülésükben is azáltal, hogy az általuk képviselt nyelvről adott nyelvi probléma ismertetése kapcsán előadást tartanak, magyaráznak, összehasonlítanak vagyis tanítva tanulnak, érvényesül a régi mondás "Docendo discimus".

**FELZÁRKÓZÁS ÉS MOBILITÁS:
NYELVOKTATÁS A SZAKMAI
FELSŐOKTATÁSBAN**

NYELVI KÉPZÉS, ALKALMAZOTT NYELVÉSZET, MOBILITÁS

Sturcz Zoltán

I. A cím és a cikk tartalmának értelmezéséhez a következők megvilágítása szükséges. A nyelvi képzés fogalmába tartozik bele ma már nemcsak az igen differenciált és sokszínű nyelvoktatás, hanem az idegen nyelven folyó szakemberképzés és a nyelvtanárképzés is. A nyelvi képzést alapvetően befolyásoló alkalmazott nyelvészet fogalmához és műhelyeihez erősen kapcsolódik – mind tartalmi, mind pedig szervezeti szempontból -- a képzés stratégiáját meghatározó nyelvpedagógia és a szűkebb szakmódszertan, mivel ezek egymást átjáró területek. A mobilitáson azok a kelet-nyugati irányú mozgások értendők, amelyekbe beletartoznak az oktatói-hallgatói cserék, a szellemi tőke (szakmai anyagok, módszerek, stb.) cseréje. A kilencvenes évek mobilitási programjai a századvég nagy esélyét, a megújulás nagy lehetőségét nyújtják a felsőoktatás minden ágának. Ehhez hasonló kitekintésre és mozgásra utoljára a XIX. és XX. század fordulóján volt lehetősége a magyar oktatásügynek.

II. Az ezredforduló felé közeledve a nyelvoktatás, a nyelvi képzés minőségét és irányát három nagy mobilitási programcsoport befolyásolja. Ezek legtöbb esetben nem kizárólagosan csak nyelvi programok, de a nem nyelvi programoknak is van nyelvi hozadéka: ez szinte az automatizmus szintjén működik a kelet-nyugati mozgások természetéből, azok nyelvígényes voltából fakadóan. A programokat a következő lényeges alcsoportok alkotják.

A.) Alapítványi ösztöndíjak, mobilitási csereprogramok

(Fullbright, Soros Alapítvány, DAAD, Osztrák-Magyar Akció Alapítvány; Államközi, követségi és kultúrintézeti projektek; Pro Cultura Diákcsera Mozgalomért Szakalapítvány; Klebelsberg Kunó Szakalapítvány ; Banki, iparvállalati, magán projektek és alapítványok, stb.)

Jellemzőik: a lehetőségek nagy száma; célirányos és szelektív programok; főleg egyéni vagy kisebb csoportos támogatás; viszonylag kevesebb a

társadalomtudományi és főleg a nyelvi képzés területeit érintő program; zártrendszerű, szigorú feltételek; főleg a fiatalabb korosztály számára szólnak; anyagi lehetőségeik jók.

B.) TEMPUS (Trans-European Mobility Scheme for University Studies)

Az EK miniszteri tanácsa 1990-ben hagyta jóvá a PHARE program keretében.

1991-93 között futó európai programjai 200 mill. ECU; a magyarországi nyertes programok 34,2 mill. ECU forrással rendelkeznek: 1991/6,2 mill.; 1992/12,0 mill.; 1993/16,0 mill. ECU.

Magyarországon 1000 hallgató/év és 750 oktató/év mozgatására képes. Jellemzői: alulról jövő, főleg tanszéki kezdeményezésre működik legalább két nyugati partner bekapcsolásával; lényeges, hogy van egyéni ága is; beleférnek a társadalomtudományok, sőt a nyelvi képzés erősen támogatott. Az első szakasz (1991-94) betöltötte "inspiratív és feltörő kos" szerepét; a második szakasz programja (1994-98) prioritások alapján fogalmazódik meg, ebben jelentős hely jut a nyelvi képzés fogalmába tágabban illeszkedő témáknak.

C.) FEFA (Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap)

A legnagyobb és legjobb lehetőségeket nyújtó program: a személyi cserék, az anyagi és a szellemi tőkemozgás terén 1991-95 között. A három pályázati kör lényeges eleme, hogy külön és kiemelten kezeli az idegennyelvi pályázatokat. A pályázatok adatai:

	Általános pályázatok		Idegennyelvi pályázatok	
	Beadott	Nyertes	Beadott	Nyertes
I.		14		10
II.	186	56	65	31
III.	354	142	52	29
		212		70
Forrás:	54 millió USD 4 milliárd Hf		12 millió USD 1 milliárd Hf	

Az Alap a stratégiai célokat a felsőoktatás helyzetelemzéséből kiindulva felülről fogalmazta meg; a hitelkonstrukció kemény szabályozottságot, feltételeket és adminisztratív fegyelmet ír elő a pályázók számára; a pályázatok intézményi, intézeti szintűek, de ezen belül a forrásfelhasználást tekintve cél- és feladatorientáltak.

A FEFA kiírásai és az intézményi célok a következő témakörökben találkoztak: 1.) nyelvtanárképzés, átképzés; 2.) nyelvtanítók továbbképzése, szaknyelvi képzés (ittthon, külföldön); 3.) a nyelvi képzés tantervi fejlesztése, programbővítése; 4.) infrastrukturális váltás (eszközök, könyvtári háttér); 5.) a szaknyelvi és speciális nyelvi képzés területe; 6.) szakfordító- és tolmácsolás; 7.) a nyelvviszsgarendszer; 8.) nyelvi központok, modern nyelvi egységek kialakítása; 9.) az oktató egységek hatókörének kibővítése a profitorientált tevékenység irányába; 10.) alkalmazott nyelvészet, nyelvpedagógia, szakmódszertan.

III. Az A., B., C. pontba foglalt programokkal kapcsolatban, illetve a cikk témája és a konferencia címe – **Többnyelvűség az oktatásban és a kutatásban** – szempontjából a következő kérdések vethetők fel: 1.) Mennyire szolgálják ezek a pályázati programok a többnyelvűség megvalósítását? 2.) Mennyire segítik elő a nyelvi képzés szerkezetváltását (tartalmak, keretek, nyelvek, stb.)? 3.) Hogyan szolgálják a nyelvi képzés reformját segítő tudományokat: az alkalmazott nyelvészetet, a nyelvpedagógiát, a szakmódszertant (iskolák, műhelyek, tanszékek kialakítását)? 4.) Hogyan esnek egybe az európai irányokkal? A problémafelvetésre adható egy sokatmondó mennyiségi válasz, amelyet az elfogadott programok feldolgozása, elemzése alapján a mellékelt táblázat mutat be. Természetesen minőségi tanulságok is levonhatók, sőt megfogalmazhatók a már folyó munkák és a különböző szintű szakmai rendezvények, konferenciák, stb. alapján. Az összes projekt minőségi hozadéka a következő pontokba foglalható: 1.) a mobilitási folyamat fenntartása (utazás, cserék) 2.) az integrációs folyamatok erősödése Európa egészével 3.) az interdiszciplináris jelleg erősödése a nyelvi képzésben (nyelvi képzés, nyelvészet, pedagógia, pszichológia, szociológia, közgazdaságtan, stb. határterületeinek találkozása) 4.) az európai kulturális folyamatok figyelembevétele (Európa-tanulmányok; interkulturális kommunikáció) 5.) képzési modellváltás, modernizáció

(tantervek, szakok, stb.) 6.) mentalitásváltás (értékelés és önértékelés; kelet-nyugati összevetések) 7.) pályázati és menedzselési technikák kialakítása (nyelvi képzés stratégiai, taktikai kérdései) 9.) infrastruktúraváltás (könyvtár, eszközbeszerzés, kommunikáció) 10.) oktatás- és kutatástechnológiai, oktatástechnikai váltás.

V. A társadalmi igények változásai és a velük összhangban levő mobilitási programok, projektek fejlesztési területei a következő tendenciák erősödését vetítik előre össznemzeti nyelvi kultúránkban, átfogóan értelmezett nyelvi képzésünkben: 1.) a többnyelvűség igényének kialakulása az oktatásban, a kutatásban, a társadalmi és a gazdasági élet minden területén; 2.) a nyelvtanári modell átalakulása (felkészültség, szerepkör); 3.) a szaknyelvi és a speciális nyelvi képzés erősödése; 4.) a nyelvi továbbképzés (bővítés, szintentartás, interkulturális ismeretek) rendszerének kialakulása; 5.) a szakfordító- és tolmácsolás bővülése; 6.) az idegen nyelven folyó szakemberképzés erősödése. Mindezek az irányok szakmailag túllépik mind a klasszikus nyelvtanárképzés, mind pedig a klasszikus nyelvoktatás kereteit, és csak alapos alkalmazott nyelvészeti ismeretek birtokában, illetve az alkalmazott nyelvészet művelésével együtt valósíthatók meg. Ezért törvényszerű, hogy az alkalmazott nyelvészeti tanszékek, csoportok, műhelyek száma fokozatosan bővüljön, és a projektek tanúsága szerint az ezredfordulón várhatóan megsokszorozódjék. A nyelvi képzés stratégiai, tartalmi és strukturális átalakulásának csak a hazai alkalmazott nyelvészeti munka kibővülésével együtt vannak meg az esélyei.

Feldolgozott és felhasznált anyagok:

1. TEMPUS Compendium 1992/93 és 1993/94
(TEMPUS Magyarországi Iroda; Bp. 1993 június és november)
2. FEFA Idegennyelv-oktatási program I., II., III. forduló nyertes projektjei
(FEFA Iroda kiadványai és adatai; Bp. 1992, 1993, 1994)
3. Esélyek az ezredfordulón: A szellemi tőke Magyarországon
(Konferencia-kiadvány; Bp. 1993.)

		Pályázati témák, területek (a nyelvi pályázatok alapján)							
Általános pályázat	Nyelvi pályázat	1. Nyelvtráé- képzés	2. Nyelvvoktatás általános fejlesztése	3. Nyelvpeda- gógia, szak- módszertan	4. Alkalmazott nyelvészeti tanszék, műhely létrehozása	5. Szakfordító- és tolmács- képzés	6. Inter- kulturális kommunikáció	7. Nyelv- vizsga- rendszer	8. Nyelviskolai bővítés
TEMPUS 1991-93	90	7	21	14	6	2	7	-	1
FEFA I.	14	5	10	9 +1	5	1	2	1	4
FEFA II.	56	9	31	30 +1	7	4	7	5	1
FEFA III.	142	10	29	28 +1	7	4	3	1	1
Összesen: FEFA	212	24	70	70	19	9	12	7	6
Összesen TEMPUS és FEFA	302	31	91	84	25	11	19	7	7

Megjegyzések:

- A 302 általános projekt is takar jelentős nyelvi programokat (idegennyelvű szakemberképzés, oktatás; vendégoktatók; szakértők; interdiszciplináris területek, stb.);
- A nyelvi témák, területek átfedése, egymásba csúszása gyakori; a 2. és 3. témakör esetében ez teljesen szabályszerű (a 3. pontban a +1 program a teljesen önálló témamegjelölést jelzi);
- A 4. pont az önálló arcucattal és programmal jelölhető alkalmazott nyelvészeti egységek számát jelzi, de alkalmazott nyelvészeti elemek gyakorlatilag minden témában (1-8.) szerepelnek.

INTERNATIONAL CO-OPERATION IN A MULTILINGUAL EUROPE; A JOINT DUTCH- HUNGARIAN PROJECT IN SETTING UP A UNIVERSITY LANGUAGE CENTRE

Cor Koster – Radnai Zsófia

Universities all over Europe have been facing radical changes in the last 10 to 15 years. Among them are an increasing adaptation on the part of universities to the needs of the society and a greater cooperation between universities in different countries, involving an increasing mobility among students and staff. Both may be aspects of one phenomenon: universities are opening up. They are becoming (have become) more relevant to the needs of society, allowing its expertise to be shared and providing a great variety of services for the community surrounding and feeding it.

Not everyone is in favour of these developments. Anthony O'Hear, professor of Philosophy at Bradford University argued, for instance stated in an article in the *Daily Telegraph* (20-12-1988) that "the so-called 'market' model for universities, with its ceaseless striving for (...) contracts, and its restless monitoring of "performance", can only undermine the disinterested study and teaching of what is worth knowing in and for itself, which ought to be the main activity of a university". According to him a university is an "elitist" place for "the practice of disinterested study and reflection"; he is absolutely against universities that are "centres for job training and profit-orientated research".

One result is that universities have begun to adapt curricula to the changing needs of society. This has led to a proliferation of new studies/subjects as well as new curricula for more traditional subjects. Universities do not offer just "English", but "European Studies" or "Business Communication".

The project between the Vrije Universiteit in Amsterdam and Janus Pannonius University in Pécs is a typical example of these new tendencies, with its emphasis on student mobility, closer links with society, putting the know-how of universities at the disposal of society, making university curricula more "relevant".

In this paper we will concentrate on one of these links between universities and society, looking at the setting up of a language center, first looking at the experiences in Amsterdam, and next comparing the situation with what is happening in Pécs.

The Free University Language Center in Amsterdam was set up in 1988 by the Faculty of Arts. The main reason was the fact that the university was getting a different type of student. In the past students went to university and studied English or French or another language, knowing that this would inevitably lead to a job as a teacher. Nowadays only 25% of all those who start with a language study expect to go into teaching. The other 75% are going to "do something" in trade or industry. The Faculty

realized that this "different type of student" should perhaps be given a "different type of curriculum", with more attention to those aspects of the language that are relevant for trade and industry, in short for business. Less "language for literature", more "language for specific purposes". Consequently, the Free University Language Center was set up, originally for a period of two years, with three main objectives:

- (1) modernizing the language training curricula in the departments of English, French, German, Dutch and Dutch as a Second Language with a view to strengthening the relationship between university programs and the needs of society,
- (2) providing language services for the whole university (courses, translations, editing),
- (3) providing similar services for trade and industry.

Continuation of the Center was contingent on its success in becoming financially self-supporting.

Modernizing the language training curricula in the various language departments basically involved developing LSP-courses like Business French or Financial English, Wirtschaftsdeutsch, Oral presentation, Writing English for Publication, etc.

Especially in the first few years the Center also acted as a link between the university and society. A few examples:

- The Center does quite a bit of translation and editing work. "Translation" has always been part of the curriculum for language students. In the past teachers would take a "nice text" from a newspaper or a book and translate it with their students. Nowadays, the teachers come down to the Language Center, page through the various translations that were actually commissioned, and select those texts they find most useful. The result is that the sort of text that are used to practice "translation" with students reflect what these students are going to be faced with in actual practice after their degree. Not literary texts but "practical" texts: manuals, contracts, letters of dismissal etc.
- The Language Center, employing its know-how as to what sort of language is needed in trade and industry, took the initiative in developing plans for a new "study path" in the Faculty of Arts called "Language and Business", which is expected to draw a great many students.
- The Language Center provides a continuous work placement opportunity for students of English on the English Hotline and in the translation department. The Hotline is a free telephone service for anyone who has questions about the English language. It is manned from 9 to 5 every day by students, supported by staff members and a whole network of experts. Questions range from "Is 'business manager' one or two words?" (Answer: two) to "What is the difference between

ending a letter with 'yours faithfully' and 'yours sincerely'?" (Answer: it depends on the salutation). Most questions (85%), of course, simply refer to translations of particular words / concepts. This is where the network comes in handy. This work placement opportunity enables students to acquire a great deal of practical experience, bringing him/her into contact with the problems that are encountered in society, but also allows society to share the university's know-how.

Meanwhile, the Free University Language Center has been functioning for more than 5 years, although it has changed its objectives, acquired new activities, set new priorities.

Right now, its main activities are (in percentage of turnover)

teaching language courses	51.9 %	
translation/editing	25.2 %	
language testing	10.8 %	(mainly for the Dutch Foreign Ministry)
various	12.1 %	(includes the Hotline service (still free), linguistic escort service, and teacher training.)

The Free University Language Center is rooted in the university world and in the business world, helping to bridge the gap between the two. Its success is due to a growing need for quality in language services. There is, however, another side to the coin. In a very competitive market (in Amsterdam alone there are over 60 "language service bureaus") a university-based institution is also regarded as bureaucratic, slow, not flexible, not market-oriented, and not practical enough. Apparently society still has to learn that universities have changed.

The success of the Language Center, however, has also forced the university to look critically at how "enterprising" a university can afford to be. Having a growing language center which does all sorts of useful but "commercial" things involves a certain risk, namely the risk every company faces: it may be profitable, but it may also go bankrupt, with all the attendant problems such as unemployment benefits to be paid by the university. This had led the university to reconsider how far it should go in undertaking activities that go beyond its core activities: research and teaching. The result is that the Language Center as well as some other commercial institutions that had sprung up in the university itself were or are being privatized. Since April 1993 the Language Center has been a completely independent non-profit foundation, though still keeping close links with the university.

Something similar is happening in Hungary. Here, too, there is a tendency for the university to "open up", to become more relevant to the needs of society, as is shown by the developments at Janus Pannonius University in Pécs. However, in Pécs the

university has, as it were, skipped a stage. Instead of first setting up an institution within the university and later privatizing it, as the Free University in Amsterdam has done, it has opted for a separate and independent institution which has, of course, close links with the university: The International English Center. It was opened by president Árpád Göncz on 24 March 1994.

The International English Center is a non-profit foundation which provides a framework for present and future demands for English language learning and teaching, responding to the interest in British, American and other cultures and institutions. It was made possible by generous donations from the City Council of Pécs, the Ministry of Education, the British-American Tobacco Factory, USIS and others.

The Center has eight functions; it provides

- information services (on English language teaching, courses abroad, scholarships, English Hotline, translation service);
- library services in English;
- bookshop;
- English language courses (courses taught, advice and support for schools);
- business skills and management courses (incl. PC courses);
- meeting place for English speaking people (cafeteria and rooms for social activities, cultural events, lectures etc.);
- conference services;
- creating possibilities for exchanges / training abroad.

The Dutch-Hungarian project, one of the aims of which was to carry out a feasibility study concerning the setting up of a university language center, enabled us to carry out research into what sort of language teaching is needed in an institution like this. This research is going on at the moment (April 1994). A large number of companies in and around Pécs are being asked what language needs they have, how they see the relation between business and language, and what developments they expect in the use of foreign languages. So far the results of 163 interviews have become available. The results will be published elsewhere, but mention may be made here of one or two aspects.

The teaching of foreign languages in the present-day educational system still leaves something to be desired, as is apparent from the responses to the question: "Do you think that foreign language teaching in schools receives enough attention?". Many respondents said that there has been a great improvement after the introduction of a free choice of languages; in fact, 42.3% said "yes" in answer to this question. However, an almost equal number of people (41.7%) responded with "no", 19.0% saying "I don't

know", indicating that there is still room for considerable improvement in the teaching of foreign languages in schools. And, we might add, universities. This means that, in any case for the time being, there is an important role to be played by language centers. The survey also enables those involved in the International English Center to decide on the kind of courses and the kinds of topics / functions / subjects that should be incorporated into the language courses to be taught. A decision could be made on the basis of, among other things, the data in table 1. It lists the various tasks that present problems in every-day work as perceived by those who have to carry out these tasks.

	English	French	German	Russian	Other
Negotiations Buying/Selling	5.5%	3.1%	13.5%	1.2%	0.6%
Listening to Presentations	11.0%	3.7%	16.0%	1.8%	2.5%
Taking part in Meetings	17.8%	3.7%	19.0%	4.3%	1.8%
Giving Presentations	18.4%	4.3%	17.8%	1.8%	0.6%
Reading Business reports	14.7%	4.3%	17.8%	1.8%	0.6%
Writing Letters/Faxes	15.3%	3.7%	15.3%	2.5%	1.2%
Writing Reports	19.0%	6.1%	19.6%	3.1%	2.5%
Reading Letters/Faxes	19.6%	4.9%	22.7%	2.5%	4.3%
Reading Business magazines	22.1%	4.9%	23.3%	2.5%	2.5%
Business conversations	27.6%	8.0%	28.8%	3.7%	6.1%
Telephone conversations	31.3%	6.7%	30.1%	3.7%	4.9%
Personal conversations	34.4%	12.9%	39.3%	6.7%	10.4%

Table 1. Tasks that present problems

International cooperation, as exemplified in the project presented here, makes it possible to share experiences in institutions of higher education in different countries, making it easier to prepare a new generation of young professionals for the open community of the future.

A NYELVVÁLASZTÁS NÉHÁNY TANULSÁGA A BESSENYEI GYÖRGY TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA NYELVI LEKTORÁTUSÁN

Répási Györgyné

I. Motivációs tényezők a nem nyelvszakos kötelező idegennyelvoktatásban

A kis népek, kis nemzetek sorsa mindig is az volt, hogy csupán anyanyelvükön nem boldogultak a világban. Magyarország történelmében volt olyan periódus, amikor a német nyelv volt kötelező, az egykori Szovjetunió világhatalmi törekvéseinek idején pedig az orosz. Aztán változtak az idők és a nyelvtanulási szokások is. Napjainkban a szabad nyelvválasztás korát éljük a közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt. A közoktatásbeli nyelvválasztás problémáit nem kívánom érinteni, itt csak a felsőoktatásban jelentkező gondokkal szeretnék foglalkozni.

A Bessenyei György Tanárképző Főiskola Nyelvi Lektorátusán négy nyelv kínálatából választhatnak a hallgatók. E négy nyelv: angol, német, orosz, francia. A felsorolás egyben népszerűségi sorrendet is jelent. Legtöbben az angolt választják, a németet és orosz tanulóinak száma nagyjából azonos (bár az orosz népszerűsége évről évre csökken), és franciából alig jön össze egy csoport. Négy féléven át heti 3 órában tanulják hallgatóink a választott nyelvet, és az eddigi záróvizsga helyett, ami tulajdonképpen összemósódott az utolsó félév végéig gyakorlati jeggyel, ettől az évtől szigorlatot tesznek.

Milyen tényezők motiválhatnák hallgatóinkat a szabad nyelvválasztásban? Például a választott nyelv általános presztízse, a nyelv használhatósága, a szülők, a társak, a közvélemény hatása, vagy éppen az adott nyelv korszerű műveltségtartalma. Ezek a tényezők valóban befolyásolják a hallgatók nyelvválasztását, és itt találkozunk az első komoly problémával: bár általános és/vagy középiskolai előtanulmányokhoz kötjük a nyelvválasztást, mivel az országosan érvényes rendeletben előírt középszintű nyelvtudás elérése heti 3 órában csak így képzelhető el, a hallgatók egy része 2-3 hónapos angol/német nyelvtanfolyami előképzettséggel is bejelentkezik az angol/német csoportba. Az első órák után, szeptember végén pedig megindul a "népvándorlás", kéri magukat az orosz nyelvi csoportba. Bár az orosz nyelvről manapság a legnagyobb jóindulattal sem mondható el, hogy népszerű, az viszont igen, hogy általában nyolc évig tanulták. Ezen a ponton lépnek be a pragmatikus szempontok: nyolc évi nyelvtanulás után talán több ismeretanyag megmaradt, mint 2-3

hónapos angol vagy német nyelvtanfolyami képzés után, következésképpen talán könnyebben meg lehet felelni a szigorlati követelményeknek.

Fakultatív vagy kezdő csoportokban minden bizonnyal még egyértelműbben érvényesül(het)ne az angol hegemoniája, heti 3 órában viszont abszolút kezdő csoportokat nem lehet eljuttatni a középszintű nyelvtudásig, legfeljebb emelt órászámban.

2. Sokak által választott, népszerű nyelv(ek) és a nyelvtudás

A sokat szidott orosz nyelvoktatást gyakran éri az a vád, hogy a tanulók, a hallgatók sokévi nyelvtanulás után sem képesek "egy pohár vizet kérni". Ez az állítás persze így nem igaz. A nyolcvanas évek második felére az orosz nyelvoktatás tananyagrendszerében, színvonalában a nyelvvizsgákon nyújtott teljesítmények szerint a nyugati nyelvek méltó versenytársa lett.

Ám az önszántából angolul/németül tanuló diák vajon képes-e az adott nyelven "egy pohár vizet kérni"? - hogy a klasszikus példánál maradjak. Nos, az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy sajnos nem emelkedik ugrásszerűen a nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás színvonala azáltal, hogy az adott nyelv nem úgy kötelező, mint az orosz volt, hanem kötelezően választható!

A nyelvtudás kézzelfogható, konkrét eredményekben is mérhető hasznát tehetségesebb hallgatóink már érzékelik, különösen azokban az esetekben, amikor külföldi ösztöndíjakra pályáz(hat)nak.

3. Az idegennyelvnek mint tantárgynak a presztízse a tanárképzésben

Sajnos, a kötelező idegennyelv-oktatást a tanárképzésben egyfajta szükséges rosszként kezelik. Mire alapozom ezt a kijelentést? Először is arra, hogy a tárgyi, anyagi feltételek meglehetősen szerények és a Lektorátus hátrányos megkülönböztetésben részesül az órarend készítésénél: az idegennyelvi órák többnyire a késő délutáni és az esti órákban vannak.

Míg az intézményi tantervi háló készítésekor komoly javaslatként vetődik fel egyes szaktanszékek részéről, hogy az idegennyelvi órák ne számítsanak bele a hallgató heti óraszámába, addig nem beszélhetünk az idegennyelvnek mint tantárgynak a presztízseről. Szerencsére az ehhez hasonló javaslatok megmaradnak javaslat szinten, és egyre inkább elfogadja a közvélemény azt az álláspontot, hogy az idegennyelv-tanulmányok korszaka végetért, hogy a középszintű nyelvtudás elérése csak akkor valósítható meg, ha az órarendben megfelelő helyre kerül az idegennyelvi óra, ha kis csoportokban folyik az oktatás, ha rendelkezésünkre állnak a legmodernebb tananyagok, video- és számítógépes programok és használjuk is azokat, ha a hallgató az úgynevezett "tölcser technika" passzív befogadójából az oktatási folyamat aktív részesevé válik saját jól felfogott érdekében.

4. Állami nyelvvizsga - főiskolai szigorlat

Az 1993. december 17-i rektori konferencia által kiadott "Hírlevél" tizedik oldalán megfogalmazott ajánlás szerint: "a középfokú állami vagy azzal ekvivalens nyelvvizsga legyen diplomafeltétel, távlatilag a középfokú állami nyelvvizsga legyen felvételi követelmény." A főiskolai hallgatók középiskolákból hozott jelenlegi nyelvi felkészültségét ismerve elmondható, hogy ez az állásfoglalás enyhén szólva utópisztikusan hangzik. A kérdés inkább talán úgy vethető fel, hogy nyelvvizsga, vagy diploma? Vagyis ha a diploma feltételeként általánosan előírjuk a nyelvvizsgát, a hallgatók nagy része kénytelen lesz lemondani a diplomaszerezésről, mert nem képes a nyelvvizsga-követelményeknek megfelelni. Mi tehát a járható út? Kell-e ragaszkodnunk a nyelvvizsgához a diploma feltételeként? Elő lehet írni országos szinten egységesen, de akkor számolni kell azzal, hogy körülbelül olyan helyzet állhat elő, mint amilyenről a közelmúltban Brüsszelben a Fordító- és Tolmácsképző Főiskolán volt alkalmam értesülni, t.i. hogy felvesznek évente 400-450 hallgatót fordító és tolmács szakra, és a negyedik év végén tolmácsként végez közülük 2-3 hallgató. A többiek kihullanak a rostán.

Hogy viszonyul egymáshoz az állami nyelvvizsga és a főiskolai szigorlat? A kettő nem azonos. Igyekezünk a szigorlati követelményeket a középfokú "C" típusú nyelvvizsga követelményeihez igazítani. A középszintű nyelvtudás és annak mérése intézményenként igen valószínű, hogy más-más színvonalú. Egyfajta koordinálás talán az egységes, egyetemi szintű tanárképzés képesítési követelményeinek megfogalmazása után várható.

5. A jövő útja?

Parázs viták folynak az állami nyelvvizsgáztatás jelenlegi rendszeréről. Minősítésével most nem szeretnék foglalkozni. Úgy vélem azonban, hogy az állami nyelvvizsgák monopolhelyezete egy ideig még megmarad Magyarországon.

A felsőoktatásban a következő változtatási igények vetődnek fel:

- a) emelni kell az idegennyelv-oktatás színvonalát (ennek feltételeit már vázoltam)
- b) a hallgatók nagy részében tudatosul az idegennyelv-tanulás szükségessége, de ők is tisztán látják, hogy eredményes, hatékony nyelvoktatás csak emelt heti óraszámban lenne megvalósítható. Az óraszámemelés azonban konkrét akadályokba ütközik intézményi, tanszéki és diákönkormányzati szinten egyaránt.

Marad tehát a szűkös órakeret, maradnak a nagylétszámú csoportok, maradnak az elkerülhetetlen kompromisszumok? De meddig?

A FELSŐFOKÚ ISMERETSZERZÉST MEGALAPOZÓ KÉSZSÉGEK

Hortobágyi Ildikó

Tanulni tudni kell! Bár egyesek közhelynek és elkoptatott formulának tartják tanulás megtanulását, a mai napig nem tisztázott, hogy ez a kifejezés valójában mit fed, milyen ismereteket, készségeket és képességeket foglal magába. A tanulni tudás, az önálló ismeretszerzés, az önművelő készség és képesség tudatos megalapozása jó esetben az iskolázás kötelező évei alatt történik. Az emlékezet egyoldalú igénybevételével és megterhelésével szemben a tudás megszerzéséhez szükséges készségek kifejlesztése kellene hogy jelezze az iskolai tanításban bekövetkezett éles fordulatot. A tanulás tanításának oly mértékben van kitüntetett jelentősége, hogy elsajátítása nélkül senkit sem lenne szabad kiengedni az iskolából.

Számba véve a tanulni tudás tartalmát, felmerül az a kérdés, hogy lehetséges-e a tanulás általános módszereinek, logikai szabályainak, technikai fogásoknak, az önálló, rendszeres szellemi munka kultúrájának kifejlesztése az egyetemi felvételt nyert hallgatók körében az egyetemi oktatásukat megelőzően vagy annak nagyon korai szakaszában.

Kutatási eredmények igazolják, hogy az egyetemekre és főiskolákra jelentkező diákok tanulási készségei hiányosak. Tény, hogy ahány diák, szinte annyiféle "tanulási módszer" létezik és gyakori az a vélemény is, hogy ezt a módszert mindenkinek magának kell kikínálnia. B.F.Skinner szerint "annak a tanulónak, akit jól tanítanak, nincs alkalmja arra, hogy megtanulja, hogyan kell tanulni; ezt a lehetőséget csak azok élvezik, akiket rosszul vagy sehogy sem tanítanak. Minden olyan problémával, melyet pedagógus segítségével oldanak meg, eggyel csökken azoknak a problémáknak a száma, amelyekben a tanuló megtanulhatja a problémák önálló megoldását." (Skinner 1973: 107). A fenti jól tanítás alatt a "mindent készen nyújtani" alaphelyzetet kell érteni.

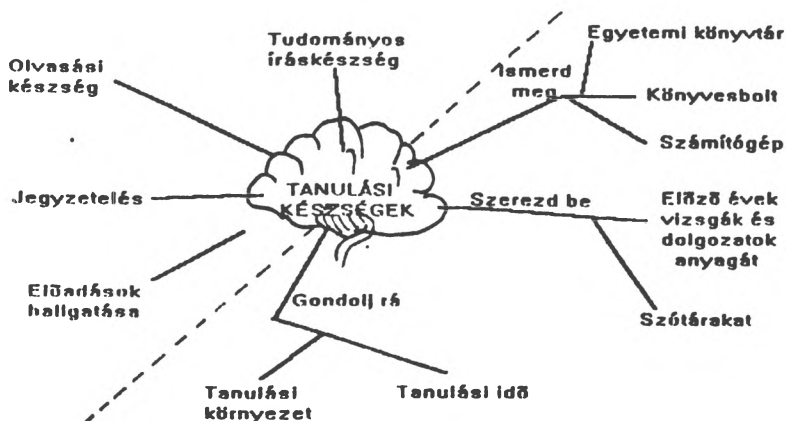
El kell gondolkozni mindenestre, azon a helyzeten, melyet Takács Etel úgy jellemzett, hogy "a jó tanuló és a gyenge tanuló között nem az a lényeges különbség, hogy az egyik tudja a tanulmányi anyagot, a másik nem, hanem az, hogy az egyik tud tanulni, a másik nem." (Takács Etel 1965: 267).

A jó tanulmányi eredmények elérése érdekében az egyesült államokbeli főiskolák tanulási készségeket (Study Skills) fejlesztő kurzusokat biztosítanak minden egyetemen továbbtanuló hallgató számára. Nagy-Britanniában viszont más a helyzet. (Például az angol egyetemek keretén belül működő angol nyelvi egységek ilyen kurzusokat kizárólag a náluk posztgraduális vagy kutatói képzésben résztvevő külföldi hallgatók számára szerveznek.)

Magyarországon az idegennyelvi tanárképzésen belül a tanulási készségek fokozatos fejlesztése a képzési idő jelentős hányadát foglalja el. A tanulásban önállóságra nevelni elsősorban az I. évfolyamnál szükségeszerű. Ennek az az oka, hogy a középiskolából kikerülő hallgatók tanulási módszere általában nem válik be a főiskolai/egyetemi tanulásban. Az ismeretlen anyag nagy mennyisége bizonytalanságot idéz elő. A középiskolás nagyon nehezen illeszkedik be. Az eddigi életmódja és a fellépő új között adódó konfliktusok időhiányérzetet és az önbizalom megingását szokták eredményezni.

Ezek a nehézségek két elképzelhető módon hidalhatók át. Az egyik megoldás egy nulladik évfolyam bevezetése lenne, amely során a hallgató nyelvtudását tökéletesíthetné, ugyanakkor tanulási készségek egész arzenálját ismerhetné meg. (Ez a nulladik évfolyam egy tanfolyam keretén belül szervezett előkészítő év is lehetne, amely segítséget nyújthatna a sikertelenül felvételizett fiatalok számára az újabb vizsgára való felkészülésben).

A másik megoldás egy integrált tanulási készségeket fejlesztő intenzív program lenne, amelyre az egyetemi tanév megkezdése előtti héten, illetve félév közben (hétvégeken) kerülne sor.



Amint az ábrából is kiderül, a tanulási készségeket durván két nagy csoportra lehetne osztani:

1. Egy gyakorlati síkon elsajátítható rész (erre a célra készült szóróanyag, jegyzet, könyvek felhasználásával, minimális oktatói munka bevonásával).
2. Egy kemény elméleti alapokra felépített, célirányos gyakorlattal kiegészített szakasz.

Egy ilyen program elkészítésekor a következő gondok lépnek fel:

a./ Az időtényező.

A különböző tanszéki órarendekkel való ütközés veszélye elhárítása érdekében a foglalkozásokat célszerű az ebédszünetben megtartani. Különböző tudásszintekhez igazodva, minden tanóra egy teljesen különálló, zárt modul, mivel semmi garancia nincs arra, hogy a hallgató rendszeresen tud bekapcsolódni a folytatásba.

b./ Minden igény kielégítése.

A program tervezésekor a hallgatókat nagy vonalakban reál és humán érdeklődésű csoportra célszerű beosztani (a Veszprémi Egyetem esetében mérnöki kar/tanárképző kar hallgatói illetve nyelvtanár/ műszaki tanár hallgatók).

c./ Elsőbbséget élvező készségek kérdése.

A gyors és hatásos munka elérésének érdekében célszerű lenne egy témakör-orientált, integrált készségeket fejlesztő programot kínálni. Egy általánosan kedvelt, aktuális téma kerül kiválasztásra, amely sikeresen ötvözi a diák kezdeményezését és az egyetemi oktatók által megadott irányvonalat. Egy háromnapos intenzív program a következő lépéseket tartalmazná:

Program
integrált tanulási készségek
fejlesztésére

Téma: Környezetünk védelmében

1. nap

9.30 - 9.50	I.	Bevezetés (a program áttekintése)
9.50 -12.30	II.	Információgyűjtés (csoportokban)
1.30 - 3.00	III.	Információcsere (csoportok között)

2. nap

9.30-10.30	IV.	Előadás a környezetvédelemről (meghívott tanszéki előadóval)
11.00-12.30	V.	Érvek és ellenérvek: rövid előadások magnóra rögzítése
1.30- 3.00	VI. a./ b./	Írásbeli feladatok (jelentések) készítése Előkészítő a következő napi kerekasztal- beszélgetésre

3. nap

9.30-10.45	VII.	Kerekasztal-beszélgetések (videón rögzítve)
11.00-12.30	VIII.	A videoanyag elemzése Kérdő- és értékelőív kitöltése
1.30- 4.30	IX.	Témabavágó játékfilm megtekintése

Az eddigi tapasztalatok alapján egy tanulási készségekben való jártasság fejlesztésére irányuló kurzus mindenkor és minden szinten hasznos.

A "gyenge" tanuló is megtanulhat tanulni, visszanyerheti önbizalmát és kiváló eredményekkel képviselheti majd felsőoktatási intézményeinket az ország legtávolabbi zugaiban is.

Egy azonban biztos: bármilyen jártas is lesz a tanulási készségekben, a tudományos íráskészséget évtizedeken át fejleszteni fogja. Az íráskészség fejlesztésének alapjai a következő ábrán láthatók.

Írás

Megköveteli:

1. a./ széleskörű olvasottság bizonyítását

- b./ forrásmunkák megjelölését - a szerzők
gondolatainak kifejtését + hivatkozás
Idézetek + hivatkozás
Minden áron kerüld a plagizálást!

c./ az érvek kiegyensúlyozott előterjesztését;

d./ tiszta szerkezetet

2. Különböző formái: - esszék

- jelentések
- szakdolgozatok
- disszertációk stb.

3. A feltáró munka magába foglalja:

- széleskörű olvasottság
- jegyzetkészítés hivatkozások vezetésével
- az egyetemi szokások ismerete
- a lektorálás ismerete
- vázlatkészítés/sajtó alá rendezés/átszövegezés

Az általános műveltségre való nevelés alapvető jelentősége az, hogy növelje a hallgatók olyan irányú képességeit, amelyek lehetővé teszik, hogy megbirkózzanak egy olyan bonyolult világ intellektuális követelményeivel, amely egymással versengő eszmények közepette gyakran független döntések meghozatalára szólítja fel őket. Ezeket a döntéseket a gondolatok talaján kell meghozni, nem pedig "fej vagy írás" alapon. Egy képzés feltehetően előkészíti a hallgatókat az ilyen döntésekre, gondoskodva a tudás alapijáról, biztosítva a gondolkodás felületét. Egy képzésnek úgyszintén fel kell készíteni e hallgatókat

a "józan ész" használatára. A "józan ész" nem olyasmi, aminek feltételezhetnénk a hiányát, amikor a hallgatók felvételt nyernek az egyetemre, és teljes birtoklását, amikor eltávoznak onnan.

A jól gondolkodók egyszerű emberek, akik felkutatják az alkalmat a gondolkodás javítására.

A jobb íróvá válás megtanulása ugyanúgy történik, mint a jobb gondolkodás elsajátítása. Nincs irodalmi osztály, amely teljesen elvégezné azon feladatot, hogy megtanítsa a hallgatókat írni. Minden író, még a látszólag erőfeszítés nélkül írók is, állandóan tanulják az írást, minden alkalommal egy új kihívással találják szemben magukat, amikor nekilátnak egy új feladatnak. A jobb íróvá válás mértéke éppen úgy nem észlelhető, mint ahogy a jobb gondolkodóvá válás mértéke sem az. A fejlődés olyan állomásokon vezet keresztül, melyeket észre sem lehet venni.

Bármely hallgató, bármely osztályban figyelhet, olvashat, gyűjthet adatokat, megoldhat tesztek, és akár el is gondolkozhat a problémák vagy az adott tárgy már megtanult információinak burkolt tartalma felett. Azonban az ezen adatokat felhasználó írásnak olyan eredménye van, amelyet a fenti tevékenységek közül egyik sem képes önállóan előidézni: arra készítet, hogy megsűrjűk az információt, hogy kapcsolatot létesítsünk a problémák között.

BIBLIOGRÁFIA

Bernáth József (1977): Iskola és Önművelés

Tankönyvkiadó, Budapest

Gage, J.T. (1987): The Shape of Reason; Argumentative Writing in College

Macmillan Publishing Company, New York

Frantzis, P. (1990): An Experiment in Integrated Skills

English Language Unit, University of Leeds

Freeman, R. (1991): Mastering Study Skills. Macmillan

MacKenzie, E.J. (1974): Tanítás és tanulás. Budapest

Northedge, A. (1990): The Good Study Guide. OUP

Skinner, B.T. (1973): A tanítás technológiája. Gondolat, Budapest

Takács Etel (1965): A házi feladatok didaktikai problémái. Akadémiai Kiadó,

Budapest

Williams, K. (1989): Study Skills. Macmillan

A NÉMET NYELVŰ KÉPZÉS ILLESZKEDÉSE AZ EURÓPAI OKTATÁSHOZ

Somos Edit Csilla

A BME jelenleg 9000 hallgatójából mintegy 10% a külföldi hallgatók aránya /900 fő 40 országból/. 525-en vesznek részt az angol, francia, német és orosz nyelvű képzésben /1993-as adat/.

A német nyelvű képzés 1992-ben indult 36 hallgatóval, a jelenlegi első évfolyammal együtt /52/ tehát 88 fő folytatja tanulmányait német nyelven.

Az egykori, II. József által alapított Királyi József Egyetemen /Institutum Geometricum/ német nyelven folyt a képzés. Az elmúlt 200 év során az ország legnagyobb egyeteme alakult ki, mely három Nobel-díjas tudóst adott a világnak, egykori építész hallgatói pedig jelentős szerepet játszottak a Bauhaus építészeti és alkalmazott iparművészeti iskola kialakításában is.

A BME nemzetközi kapcsolatai az 1989-es rendszerváltás előtt is kiterjedtek voltak, a 80-as évektől kezdve valósult meg a többnyelvű egyetem koncepciója, melynek keretében ma már Európa-mérnöki /Euro-Ingenieur/ és MBA képesítést is lehet szerezni.

Mielőtt rátérünk a német nyelvű képzés kialakulására, a rövid történelmi áttekintést és a jelenlegi gazdasági helyzet nyelvszempon্তু elemzését is szükségesnek tartjuk.

A XVII. századtól kezdve /a török hódoltság megszűnése után/ nőtt a német nyelv jelentősége, különösen az ország nyugati részén. A szabadságharc és kiegyezés után a soknyelvű monarchiában a német nyelv vált hivatalos és közvetítő nyelvvé a különböző népek között. A II. világháború után az orosz nyelv töltötte be ezt a szerepet /KGST, Varsói Szerződés/ - azzal a különbséggel, hogy csak hivatalos funkciójában gyakorolták. Az iskolai nyelvoktatásban, a turizmusban és a köznapi életben inkább az angolul tanulók és beszélők száma

nőtt - nemcsak az angol nyelv "lingua franca" szerepe miatt a világban, hanem talán amiatt is, hogy ehhez a nyelvhez nem tapadtak történelmi, birodalmi reminiscenciák és nem vált a politikai befolyásolás, hatalomgyakorlás eszközévé.

Ugyanakkor szeretnénk hangsúlyozni, hogy a külföldi jelentős személyiségek magyarországi élménybeszámolóiban meglepő és feltűnő tényként említődik a magyar egynyelvűség, az idegennyelv-tudás hiánya a gazdasági életben, szolgáltatásokban, turizmusban egyaránt /pl. Skandináviához viszonyítva/.

Az orosznyelv-tanulás eredménytelensége mellett egyre inkább kibontakoztak a 80-as években a politikai nyitás pozitív következményei a nyelvtanulásra nézvést is; Mitterrand elnök, Bush elnök illetve Mrs. Thatcher kormányfő látogatásai után nőtt az intézményes, szervezett pénzügyi támogatás és ezzel párhuzamosan az angol és francia nyelv támogatottsága az oktatási struktúrában, a különböző iskolatípusokban.

Az Európához való közeledés, a távlati tagság, a csatlakozási kérelem benyújtása és a majdani részvétel fölvet Magyarországon egy nyelvi jellegű problémát is: az európai szintű grémiumokban az angol nyelv dominanciája egyértelmű. Hivatalos munkanyelv még a francia, a német nyelv nem elfogadott munkanyelv. Pontosan itt jelentkezik az a probléma, amely az Osztrák-Magyar Monarchia volt országait, illetve a század második felében a volt szocialista országokat nyelvi szempontból hátrányosan érinti. /Ezen országok egymás közötti, illetve az Európai Közösséghez fűződő gazdasági, kulturális kapcsolataiban is./ Az európai egységes munkaerőpiac, a tőkebefektetések jelenlegi magyarországi állapota szerint nem lenne gazdaságos a német nyelvet továbbra is háttérbe szorítani. /Tekintet nélkül a német egyesítés után várható, illetve az európai egységesítési folyamatban előrelátható politikai következményekre./

A magyar külkereskedelemben jelenleg 36% a német nyelvű országokkal bonyolított üzletek aránya /elsősorban Németország, Ausztria és Svájc/ - a turizmusban is ezek az országok állnak az első helyen a beutazások számát tekintve. Gazdaságilag és turisztikailag indokolt a német nyelv szerepének hangsúlyozása Magyarországon, illetve az Európa Tanács Kulturális

Együttműködési Tanácsa által indított Erasmus és Lingva programok révén a német nyelv az eddigiehez képest nagyobb mértékű támogatása.

Kelet-Európa nyelvoktatási helyzetéről brüsszeli megrendelésre készült egy videofilm, mely szerint a magyar középiskolákban jelenleg /1993/ egyenlő arányban tanulják a diákok az angol és német nyelvet /40 000 fő/, a felsőoktatásban ez az arány az angol javára tolódik el, nem utolsósorban az intézményes támogatás révén. /Peace Corps, Fulbright, British Council/

Meg kell jegyeznünk, hogy a Goethe Intézet több mint 4 éves működése Budapesten, illetve a különböző német alapítványok támogatása, az államközi kultúregyezmény, a tartományi együttműködés Magyarországgal, illetve bizonyos régiókkal erősödött a rendszerváltás óta. Az Osztrák-Magyar Akcióprogram, a lektor program, a Svájci Dokumentációs Központ keretében mind a középfokú, mind a felsőoktatás nagyobb anyagi támogatottságot élvez, mint eddig bármikor.

Jelentős szempont a német nyelv szerepének elemzésében Magyarországon a már működő vegyesvállalatok tevékenysége, melyek túlnyomórészt német-osztrák-svájci érdekeltségűek. Az újságok álláshirdetéseit elemezve Magyarország az egyetlen kelet-európai ország, melyben a németnyelv-tudás követelménye periódusonként nagyobb arányban szerepel, mint az angolé. A munkaerőszükséglet felől nézve /különös tekintettel leendő mérnökeinkre/ tehát megállapítható, hogy legalább olyan, ha nem nagyobb mértékben van szükség a jelen gazdasági helyzetben német nyelvtudásukra, mint az angoléra.

NÉMET NYELVŰ MÉRNÖKKÉPZÉS

Részben a történelmi hagyományok felől, részben a gazdasági fejlődés szükségleteiből kiindulva vetődött fel a gondolat, hogy létesüljön a Műegyetemen ez a képzési forma. A német nyelvű egyetemekhez fűződő jó kapcsolatok /Bécs, Zürich, München, Karlsruhe, Darmstadt, Aachen/, professzoraink és általában az oktatógárda jó németnyelv-tudása biztosították a

háttérrel a képzés megvalósításához. Anyagi szempontból már nem volt ilyen egyszerű az indulás, mert a német kormány, külügyminisztérium, illetve a DAAD /Német Akadémiai Csereszolgálat/ anyagi eszközei egy ilyen nagyszabású projekt támogatására az egyesítés után beszükültek. Hála a karlsruhei egyetemhez fűződő jó partnerkapcsolatoknak, jelentős összegű anyagi támogatást és könyvadományt sikerült megszereznünk. Jelenleg elmondható, hogy a hallgatók első és másodéven rendelkeznek a nekik szükséges tankönyvekkel. Tekintve a külföldi szakkönyvek magas árát, ez nem elhanyagolandó tény. Az oktatói munkadíjakat a KHKM /Külföldi Hallgatók Mérnök-képzési Központja/ szíves kölcsönéből sikerült fedezni. A képzés további finanszírozása még kérdéses. A DAAD, a Német Követség és a Goethe Intézet lehetőségei szerint eddig is támogatta a képzést: második éve dolgozik nálunk Siegfried Joseph DAAD lektor, akinek révén jelentős könyvadományokat is kapunk. A 40 ezer DM-s támogatáson túl a Német Követség a nyelvoktatást taneszközök juttatásával is elősegítette, pl. computer, másológépek. A Goethe Intézet biztosította a nyelvtanításhoz szükséges tankönyveket, valamint prof. Tschauder meghívásával a képzésben részt vevő szakoktatók számára ún. kommunikációs tréninget finanszírozott. Ez a műhelymunka szolgálta a szakoktatók német nyelvi kommunikációs kompetenciájának növelését a legmodernebb elméleti bázis felhasználásával.

A képzésbe felvett hallgatók a matematika és fizika tárgyon kívül tesztbeosztás alapján német felvételi vizsgán vesznek részt /kivéve a közép- és felsőfokú állami nyelvvizsgálóval rendelkezőket/. Összetételüket tekintve a jelentkeztetés tudatos választás alapján ment végbe. A magyarországi németek, a nemzetiségi és kétnyelvű gimnáziumok, a német származásúak aránya viszonylag magas /majdnem 50%/. Az első két tanév tapasztalatai alapján elmondhatjuk, hogy a képzés mind hallgatói, mind oktatói oldalról sikeresnek mondható. A diákok átlagon felüli teljesítményeket értek el. Az Építő, Gépész és Villamos/Informatika Karon az egyes tanulmányi csoportok átlaga a kari átlag fölött van.

A képzés német nyelv és kultúra című tárgyában /melyet 2 félévig vesznek fel a hallgatók/ szerzett tapasztalataink azt mutatják, hogy nyelvi szempontból törvényszerűen mind a két nyelvi kompetencia visszafejlődik. A hallgatók szakmailag fejlődnek ugyan, de tanulmányi idejük 90%-át nyelvi szempontból egy készséggel töltik: a hallás utáni értéssel. Mind

beszédkészségük, mind általában a magyar nyelvi kompetenciájuk visszafejlődik /mutatja ezt a Szakfordító- és Tolmácsképzés keretében adott felvételi tesztjük, melyben 15 hallgató közül csak kettő tudta teljesíteni az előírt készségek szintjét/. Az idegen nyelvi készségek tekintetében a szakoktatók is beszámoltak arról, hogy a vizsgán mutatott beszédkészség nem mindig kielégítő. Ezért a tárgy keretében sokat foglalkozunk beszédkészséget fejlesztő formákkal. Az is megállapítható, hogy a szakoktatók német nyelvű beszédprodukciója főleg a mondatstruktúra és kommunikáció terén hozzájárul ahhoz, hogy nyelvileg igénytelenebb formákban közlekedjen egymással oktató és hallgató. Jelenleg a német nyelvi tárgy biztosítja azt a lehetőséget, hogy nyelvileg produktív formákban gyakorolja a hallgató a nyelvet. Ezek a megállapítások nem érvényesek a felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatókra, ahol a nyelvi tudatosság és nyelvhasználat magas automatizációs foka is hozzájárul, hogy speciálisan támogatott gyakorlással ugyanezen a szinten megőrződjenek a nyelvi kompetencia elemei.

A továbbiakban bemutatunk egy kísérletet arra, hogyan készítsük fel a hallgatókat konferencián való részvételre, konferencia szervezésre. Erre az alkalmat a Hanns-Seidel Alapítvány és a BME Tavasz Akadémiája szolgáltatta, melyre minden hallgatót meghívtak. Az eseményről videofelvételeket készítettünk. Előre kiadott szempontok alapján figyelték a hallgatók a meghívott német és magyar előadók teljesítményeit és az interkulturális kommunikációt /protokollesemények és testnyelv, a használt szemléltetési eszközök és előadásteljesítmény kapcsolata, retorika, interjú a résztvevőkkel, összefoglalások készítése az előadásokról, jegyzetelésteknika/. A második fázisban összegeztük a lezajlott konferencia tapasztalatait írásban, képen és szóban. Ennek alapján előkészítettük a saját konferenciánkat: Német Nyelvű Mérnök képzés a BME-n címmel. A hallgatók kiosztották a szerepeket /elnökség, rektor, követ és egyéb meghívottak, előadók, hozzászólások szervezése, zárszó, moderáció/ és maguk készítették el a konferencia időbeosztását is /100 percre tervezve/. A három, a képzésben részt vevő kar képviselője előadást tartott a kari jellegű szakoktatásról /írásvetítővel, hanganyaggal/. Ezt a hallgatói konferenciát is videóra rögzítettük, sikerességét a felvételek alapján megbeszéltük.

Ilyen komplex helyzetek szimulációja elősegítheti a hallgatók nyelvi és kommunikatív kompetenciájának növelését, tudatossá teheti a német kultúrközeget és az általánosan elfogadott európai normák viszonyát, milyenségét. Gyakorlatot

szerezték a hallgatók az időmenedzselés, a kommunikációs szintek kezelése tekintetében is.

A konferencia-szimulálás talán még nehezebb formáját valósítjuk meg a jelenlegi félévben: a hallgatók "metamunkája" segítségével."Az emberi kapcsolatok mint az élet minőségének fontos tényezői" címmel a hallgatók maguk dolgozzák ki az általuk meghatározott téma adta lehetőségeket. A munkacsoportokat is maguk alakítják ki, munka- és időtervezéssel /Zeitmanagement/. Ennek a módszernek az a lényege, hogy a hallgatók felelősséget vállalnak a kurzus kialakításában és kivitelezésében is. A témán belüli alcímek: az emberré válás folyamata /szocializáció/, a vallások szerepe az ember életében, a barátság, a szerelem és a család helye a kapcsolati struktúrában, a környezetvédelem szerepe életminőségünk kialakítása és megőrzése szempontjából.

A nyelvi képzés másik iránya a felkészítés a mérnök menedzser szerepre: bemutatkozó interjúk állás elnyerésére, önéletrajz és pályázati anyagok készítése, a német gazdasági élet kérdései magyar párhuzamokkal, a gazdasági német nyelv elemei. Ezeket az órákat is videóra rögzítjük és elemezzük. A nyelvi képzés harmadik iránya a hallgatók "érzékenyítése" a német, osztrák és svájci társadalom problémái iránt, összevetve a magyarországi viszonyokkal. A hallgatói referátumok előre kiadott témákban készülnek, a beszédprodukciónak elemzése és értékelése a hallgatók által /is/ történik. Ezáltal fejlődik megfigyelőkészségük, előadói stílusuk, retorikai képzettségük. Célunk, hogy az állandó összehasonlítás által komplex képet nyerjenek a német nyelvű országok társadalmának minőségéről, ebben otthonosan mozogjanak. Ezeket az ismereteiket a felsőbb évfolyamokon hirdetett speciális kollégiumunkon is bővíthetik, mélyíthetik. Véleményünk szerint ezek a fő irányok szükségesek ahhoz, hogy a hallgatók a kultúra és a kommunikáció iránti maximális érzékenységgel műveljék majd adott szakterületüket.

A FILIÈRE FRANCOPHONE SZEREPE A BME OKTATÁSÁBAN

Kelemen Éva

1989-ben a BME vezetősége elhatározta, hogy az akkor már több éve működő angol nyelvű képzés mellett – eltérő struktúrával és némileg eltérő képzési célokkal – létrehozza a Francia Mérnökképző Tagozatot. Az ambiciózus terv célja olyan magyar mérnökök képzése, akik – hazai egyetemi, gazdasági, társadalmi környezetben – tanulmányaik során francia nyelvismeretük elmélyítésével a francia nyelvű műszaki kultúra és technika eredményeit is elsajátítják, a francia nyelvterületen szokásos ismeretanyagot és módszereket francia nyelven is alkalmazni tudják.

A terv megvalósítását több tényező is kedvezően befolyásolta, nevezetesen a francia nyelv iránt mutatkozó növekvő érdeklődés, a Francia Nagykövetség nagyfokú segítőkézsége és a Tempus program hathatós anyagi támogatása.

A Tagozat létrehozása szervesen illeszkedett a BME "többnyelvű egyetem" koncepciójába, oktatási struktúráján keresztül pedig közeledett Európa némely országában bevált oktatási modellekhez, ezzel egyúttal a Tempus program azon prioritásainak is megfelelt, amely a kedvezményezett országok felsőoktatási struktúrájának átalakítását, modernizálását tűzte ki célul. A BME szempontjából fontos elemnek tekinthető az a tény is, hogy ily módon – erős szakmai motiváció révén – a hallgatók által választott idegen nyelvek aránya kissé módosult, és a talán túlságosan egyoldalú angol-orientáció mellett, komolyabb súllyal jelent meg a francia nyelv és a frankofon műszaki kultúra is.

Az angol nyelvű mérnökképzéstől eltérően, amelyre elsősorban külföldi hallgatók nyernek felvételt tandíj ellenében, a Francia Tagozat ingyenes és hallgatói – egy-két kivételtől eltekintve -- magyar anyanyelvűek.

A képzés eredetisége az oktatás felépítésében rejlik (lsd. 3. ábra), a magyar felsőoktatás ui. nem ismeri a francia nyelvterületen igen elterjedt, ún. 1. ciklusra épülő képzést, amely egy adott profilú egyetem valamennyi hallgatója számára az első négy félévben azonos tartalmú alapozó képzést biztosít, míg a specializáció az 5. félévtől kezdődik. Ezzel szemben a BME karain az első naptól kezdve szakirányú képzés folyik. Az első ciklusra épülő képzés vitathatatlan előnye, hogy elmélyültebb általános ismereteket nyújt, kitolja a speciali-

zálódást és a karok közötti párhuzamos képzési formák kiiktatásával gazdaságosabb.

A Francia Tagozat hallgatói a BME egy adott karán tett eredményes felvételi után kérhetik felvételüket a Francia Tagozatra, ahol az első négy félévet francia nyelven hallgatják. Az oktatási program 75% közös törzssanyagot tartalmaz minden hallgató számára, míg a fennmaradó 25%-ot a különböző karok profiljának megfelelő opciós tárgyak alkotják.

Az első ciklus "alapbizonyítvánnyal", DEUG-gel (Diplôme d'Etudes Universitaires Générales) zárul, amelyet a francia és belga társintézmények a saját intézményükben kiállítottal egyenértékűnek fogadnak el.

Az első ciklus elvégzése után a hallgatók visszakapcsolódnak eredeti karuk magyar nyelvű oktatásába, ugyanakkor a karok néhány tárgy francia nyelven történő oktatását is folyamatosan biztosítják.

A III., IV. tanévben a hallgatók jelentős részének lehetősége nyílik francia nyelvterületen félévathallgatásra és/vagy az V. éven diplomatervezésre.

A fentiekből következik, hogy a képzés elengedhetetlen feltétele a megfelelő szintű és mennyiségű oktatói-hallgatói mobilitás biztosítása (ld. 4. ábra).

Az elmúlt négy évben 70 BME oktató járt vendégtanárként Franciaországban, ill. Belgiumban, míg 55 francia, ill. belga vendégprofesszort fogadott a Francia Tagozat. E cserék során az oktatók meglévő szakmai kapcsolataikat tovább bővítették, ill. igen nagy számban újakat hoztak létre. A közös tananyagkidolgozás, -fejlesztés, valamint a vendégoktatás jelentős lépés volt az oktatási rendszerek közelítése és a különböző képzési formák kölcsönös elismerése felé.

Ugyanezen időszak alatt 164 magyar, ill. 110 francia diák tanulmányútjára került sor. Ebből 84 magyar és 60 francia vett részt részképzésen, ill. diplomatervezésen; 80 magyar, 50 francia ipari gyakorlaton, ill. nyelvtanfolyamon, míg a fennmaradó hallgatók egyéb cserelátogatáson.

Hallgatóinkkal kapcsolatban megállapítható, hogy mind szakmai, mind nyelvi ismereteiknek köszönhetően valamennyien sikeresen teljesítették külföldi résztanulmányaikat.

Az I.évfolyam után kötelező franciaországi ipari gyakorlatot a BME valamennyi kara elfogadta a hazai gyakorlattal egyenértékűnek.

Félévathallgatás esetén a karok az előzetesen meghatározott egyéni tanulmányi rend szerint vizsgálják a félévek elfogadását, amelyhez általában 1 vagy 2 tárgyból kellett itthon kiegészítő vizsgát tenni.

Diplomatervezők esetében a külföldön tervezett és védett diplomamunkákat a BME általában elismerte, esetenként kérte a diplomaterv magyar fordítását és/vagy itthoni védését Államvizsga Bizottság előtt.

Külön fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a francia társegyetemek hallgatóik által a BME-n készített és védett diplomaterveket kivétel nélkül elismerték, fél-éváthallgatók esetében pedig a BME-n szerzett krediteket is elfogadták.

A mobilitás általános hatásáról elmondható, hogy jelentős mértékben hozzájárul az európai felsőoktatási rendszerek megismeréséhez és reális értékeléséhez, növeli a kulturális és szakmai érdeklődést Magyarország iránt, továbbá elősegíti olyan új, gyakran hiányzó ismeretek megszerzését, fejlesztését, mint például a project-menedzselés, európai intézmények működésének megismerése, funkcionális nyelvhasználat stb.

A Tagozat hallgatói (évente egy kb. 20 fős tankör) a francia nyelven hallgatott szakmai órákon kívül heti 2 x 2 óra francia nyelvoktatásban is részt vesznek. A Tagozaton folyó nyelvoktatás speciális feladatot jelent a nyelvtanárak számára, mivel a "normál" nyelvoktatástól némileg eltérő, speciális igényeket kell kielégítenie.

A hallgatóknak francia nyelvű szakmai tanulmányaik megkezdésekor, már az I. évben viszonylag magas szintű nyelvtudással kell rendelkezniük. Az induló szintet a középfokú nyelvtudásnak megfelelő szinten határoztuk meg, és ennek megfelelően szelektáljuk a hallgatókat a Tagozatra bekerülés egyik feltételét jelentő nyelvi meghallgatás során. A hallgatók általában rendelkeznek középfokú nyelvismerettel, de az egyes nyelvi készségeket tekintve – az eltérő nyelvi előtanulmányok miatt – igen nagyok az egyéni különbségek. A kéttannyelvű gimnáziumokból érkező hallgatók beszéd- és íráskészsége egyaránt igen magas szintű, míg a nyelvterületen korábban hosszabb időt eltöltött diákok beszéd-készsége az átlag feletti, de igen komoly nyelvhelyességi problémákkal küzdenek, elsősorban írásban. A hagyományos gimnáziumi oktatásban részesültek elsősorban írásbeli készségük, nyelvtani ismereteik magas szintjével tűnnek ki, ezzel szemben – megfelelő gyakorlat híján – szóbeli kifejezőkészségük gyengébb.

A nyelvórákon ezeket az egyéni különbségeket figyelembe kell venni, és a lehetőségek szerint egyénre szabott feladatokkal próbáljuk a csoport szintrehozását a legrövidebb időn belül megoldani.

Első számú feladatunknak tekintjük a hallgatók szakmai órákon való eredményes részvételét a nyelvi képzés révén maximálisan elősegíteni. Ehhez

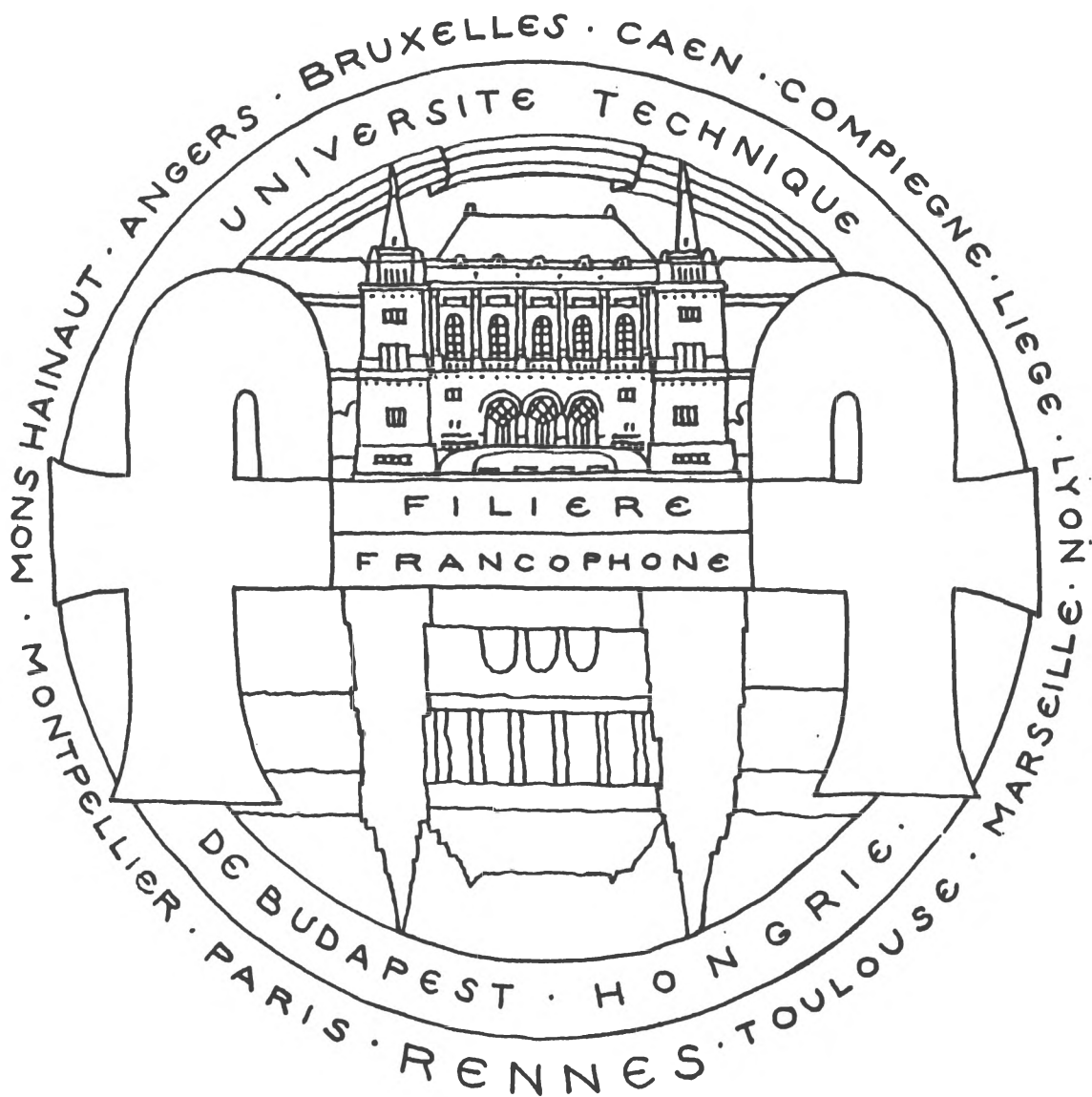
olyan készségek fejlesztése szükséges, amelyek nem feltétlenül képezik a középiskolai tananyag részét. Gondolunk itt elsősorban az idegen nyelven történő jegyzetelés technikájára, a hallás utáni értés fejlesztésére, szövegtömörítés, exposé készítésére. A szövegtömörítés, amelynek műfaja a hazai iskolai gyakorlatban szinte ismeretlen, ezzel szemben pl. Franciaországban szinte rutinfeladatnak számít, igen sok nehézséget okoz, ui. feltételezi egy adott szöveg belső logikájának gyors megértését, saját szókinccsel (sok esetben előre megadott szómennyiséggel) történő összefoglalását és más írásbeli műfajoktól (pl. kommentár) való elkülönítésének képességét.

Az 5-10 perces szabadon választott témájú exposék a szóbeli szakmai vizsgákon való eredményesebb szereplést lennének hivatva elősegíteni, ugyanakkor még az igen magas szintű nyelvtudással rendelkező hallgatóknak sincs gyakorlatuk az összefüggő, jól strukturált, érthetően artikulált és megfelelő hangerővel előadott exposék megtartásában, amit nyilván több oktatási (beleértve az anyanyelv oktatását is) és oktatáson kívüli okra lehet visszavezetni.

A nyelvórák feladata olyan készségek elsajátíttatása is, amelyeket a hallgatók már egyetemi tanulmányaik ideje alatt külföldi részképzés, termelési gyakorlat során, de későbbi munkájukban is tudnak hasznosítani. Itt elsősorban a hivatalos érintkezés nyelvére gondolunk: telefonálás, fax, hivatalos levelek írása, valamint az adott ország normáinak megfelelő CV, útijelentés, beszámoló, jegyzőkönyv készítése. A felsorolt "műfajok" gyakorlati hasznáról a hallgatók már I. évesen meggyőződhetnek, ui. a 2. szemeszter után kötelező franciaországi termelési gyakorlat adminisztratív előkészítése során jó részükre azonnal szükségük van.

Az első ciklus befejezéséig elvárjuk a hallgatóktól, hogy a fentebb részletezett ismeretekkel készség-szinten rendelkezzenek, ill. azok, akik nyelvvizsga nélkül érkeztek az egyetemre, letegyék a középfokú nyelvvizsgát is. Véleményünk szerint, ez együttesen garantálhatja – nyelvi aspektusból – az eredményes külföldi részképzést, ill. diplomatervezést.

- Mellékletek:
1. A Francia Tagozat emblémája
 2. Társintézmények listája
 3. A képzés felépítése
 4. Az oktatói, hallgatói mobilitás összjegyzése



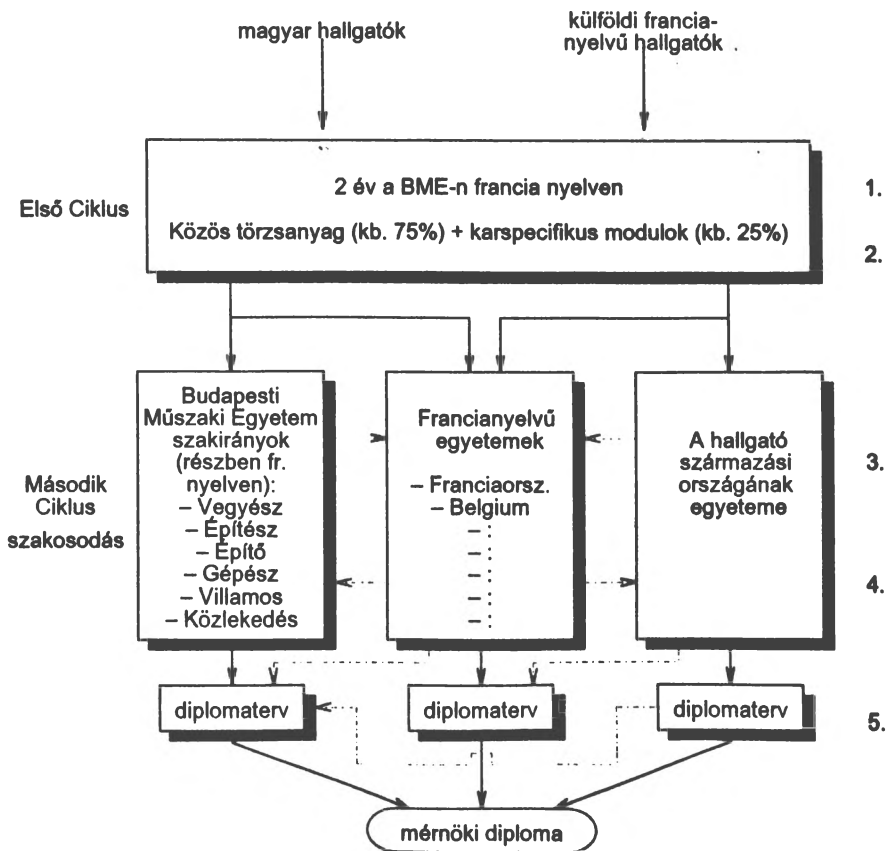
2. sz. melléklet

TÁRSINTÉZMÉNYEK:

- * Institut National des Sciences Appliquées de Rennes (F)
- * Budapesti Műszaki Egyetem (H)
- * Université de l'Etat à Liège (B)
- * Institut National des Sciences Appliquées de Lyon (F)
- * Université de Mons-Hainaut (B)
- * Université de Technologie de Compiègne (F)
- * Ecole Nationale des Ponts et Chaussées de Paris (F)
- * Ecole d'Architecture de Marseille-Luminy (F)
- * Université des Sciences et Techniques du Languedoc de Montpellier II (F)
- * Institut National Polytechnique de Toulouse (F)
- * Université de Caen (F)
- * Ecole Spéciale des Travaux Publics du Bâtiment et de l'Industrie de Paris (F)
- * Ecole Nationale Supérieure de Chimie de Montpellier (F)
- * Université Libre de Bruxelles (B)
- * France Telecom
- * A.U.E.F. -Bretagne
- * Union des Ingénieurs et Techniciens Utilisant la Langue Française (U.I.T.F.) (F)
- * Université de Rennes I. (F)
- * Université d'Angers (F)
- * Ecole Supérieure d'Ingénieurs en Emballage et Conditionnement de Reims (E.S.I.E.C.) (F)

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM FRANCIA TAGOZAT

KÉPZÉSI STRUKTÚRA



4. számú melléklet

1990/91

	Magyar. → Franciao., Belgium	Franciao., Belgium → Magyar.
oktatók	21	6
hallgatók	43	20
összesen	64	26
összesen	90	

1991/92

	Magyar. → Franciao., Belgium	Franciao., Belgium → Magyar.
oktatók	36	27
hallgatók	47	46
összesen	83	73
összesen	156	

1992/93

	Magyar. → Franciao., Belgium	Franciao., Belgium → Magyar.
oktatók	11	13
hallgatók	34	30
összesen	45	43
összesen	88	

1993/94

	Magyar. → Franciao., Belgium	Franciao., Belgium → Magyar.
oktatók	4	9
hallgatók	40	14
összesen	44	23
összesen	67	

1990/95

	Magyar. → Franciao., Belgium	Franciao., Belgium → Magyar.
oktatók	72	55
hallgatók	164	110
összesen	236	165
összesen	401	

KI TANULT SZÁZ ÉVVEL EZELŐTT OROSZT A MŰEGYETEMEN?

Kiss Kálmán

A konferencia programjában található előadásokkal ellentétben, amelyek idegennyelv-oktatásunknak inkább jelenével, jövőjével foglalkoznak, én a múlthoz szeretnék kapcsolódni. Úgy érzem azonban, ennek a kérdésfeltevésnek is vannak jelenbéli, illetve a jövőt érintő vonatkozásai. Az orosz nyelv - köztudomásúan - 1989-től fakultatív iskolai tantárgy lett, s a kötelezőség négy évtizedes időszaka után csak mostanában (vagy még inkább a közeljövőben) fog körvonalazódni az orosz nyelv újabb pozíciója hazai oktatásunkban.

Volt azonban egy még távolabbi múlt is, az 1945 előtti időszak, amelyben az orosz nyelvnek már bizonyos helye volt a magyar iskolákban oktatott idegen nyelvek sorában.

Csupán felsorolom azokat a területeket, amelyeken belül az orosz mint idegen nyelv, ha többnyire másodlagos tárgyként is, helyet kapott. Egyfelől a XIX. század közepétől lett hosszú évtizedeken keresztül az orosz a pesti egyetem szlavisztikai tanszékének¹ leggyakrabban oktatott szláv nyelve, másfelől pedig a múlt század utolsó negyedétől kezdték el különböző felsőoktatási intézményekben gyakorlati céloktól vezérelve az orosz nyelv tanítását. Így került sor erre a Ludovika Katonai Akadémián², valamint a Keleti Kereskedelmi Akadémián³. Az előbbiben katonai, az utóbbiban kereskedelmi szempontok készítették a vezetést e nyelv oktatásának bevezetésére.

Bővebben szeretnék szólni a Magyar Királyi Műegyetemen tett ilyen irányú lépésekről, amelyekre 1900-ban határozta el magát az intézmény tanácsa. A kérdés kifejtése előtt két apró megjegyzés kívánczik ide a dolgozatban megadott címmel kapcsolatban. A címben megjelölt 100 év csak megközelítően

pontos, ugyanis az első írásos adatom 1900-ból való, bár nem zárható ki, hogy e nyelv oktatásának gondolata már korábban is felvetődött. Erre vonatkozóan azonban - s ez a második megjegyzés - nem maradt fenn utalás a hiányos levéltári forrásokban. Szerencsére az elkallódott iratok hiányát némileg enyhítik a megőrzött mutató- és iktatókönyvek szűkszavú bejegyzései.

A nyugati idegen nyelvek (névszerint a német, a francia, az angol, az olasz) már több évtizede szerepeltek a Műegyetem és változatos elnevezésű jogelődeinek a hallgatók által választható ún. közművelődési tárgyai között.⁴ Ezekhez képest valamivel később, a századfordulón merült fel az orosz nyelv oktatásának gondolata. Emögött konkrét indokokat sorakoztat fel az egyik levéltári forrás⁵, amely szerint a magyarországi gazdasági pangás egyik következménye, hogy az intézmény végzett mérnök-hallgatói a századfordulón nem találtak itthon állást. Figyelembe véve ugyanakkor, hogy az oroszországi műegyetemek nem képesek ez idő tájt fellendülőben lévő gazdaságuk számára elegendő szakember képzésére, a magyar mérnökök biztos találnának maguk számára orosz vállalatoknál alkalmazást. Az együttműködésre már volt is példa, hiszen a Ganz-gyár Oroszországból nagyobb műszaki berendezések létesítésére kapott megrendelést. A magyar mérnökök elhelyezkedését nagy mértékben megkönnyíthetné az orosz nyelv ismerete, szól az irat, ezért a Műegyetem tanácsa kérte a Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter engedélyét az orosz nyelv átmeneti jelleggel történő oktatására.

Válasziratában⁶ a kultuszvezetés nem emelt kifogást a felterjesztésben foglaltak ellen, bár két megjegyzése bizonyos mértékig megnehezítette (vagy meggátolta?) az orosznyelv-oktatás beindítását. Egyrészt közölték, hogy fedezetet nem tudnak biztosítani az óraadó tanár díjazására, másrészt pedig kérték, hogy a Műegyetem álljon el abbéli szándékától, miszerint Asbóth Oszkárt kívánja az orosz nyelv oktatására felkérni.

Mint a levélből látható, a kezdeményezés többé-kevésbé szabad utat kapott, az orosz nyelv kérdése azonban ennek

ellenére hosszú évekre lekerült a napirendről. Nem találjuk ugyanis a továbbiakban e nyelvet sem a műegyetemi tanrendekben meghirdetett tárgyai között, s a levéltári dokumentumok sem tartalmazzak az orosz nyelvre vonatkozó további utalásokat. Így csak feltételezni tudjuk, milyen okok hiúsították meg az oroszoktatást. Kétségtelenül fontos ok lehetett egyrészt a pénzügyi háttér s a nyelvtanár személyének kérdése, de talán még döntőbb volt az, hogy a századfordulót követően az oroszországi belpolitikai események, valamint az orosz-japán háború elriasztották az érdeklődő magyarokat az orosz piactól.

A Műegyetemen megfogalmazott orosznyelv-oktatási tervek csak az 1920-as években realizálódtak. Igaz, ekkor megintcsak gátolta a magyar gazdaság térhódítását a bolsevista Szovjetuniótól való félelem és tartózkodás. Ennek ellenére, bízva abban, hogy csakhamar bekövetkezik egy a polgári Oroszországhoz való visszatérés, több intézményben, intézménytípusban került sor az orosz nyelv tanítására.⁷ Elsőként kereskedelmi, gazdasági motivációjú volt ez az oroszoktatás, de egy másik területen, nevezetesen a műszaki szakemberek képzésében is helyet kapott az orosz nyelv tanítása.

Megjegyzendő, hogy a Műegyetem 1934-ig nemcsak műszaki képzést nyújtott hallgatóinak, hanem a végzett mérnökök számára közgazdasági stúdiumok folytatására, sőt ilyen tárgyú diploma megszerzésére is lehetőséget adott. Erre az 1914-ben megnyitott Közgazdasági Osztályon nyílt mód, amelyen a képzési idő egy év volt. Itt 1923-tól⁸, a mérnöki karokon pedig 1929-től⁹ vezették be fakultatív tárgyként az orosz nyelvet, s oktatására egészen a II. világháborúig sor is került. (A Közgazdasági Osztályt 1934-ben összevonták a pesti tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karával, és hozzácsatolták a Műegyetemhez.)¹⁰

A műegyetemi oroszoktatás mikéntjét a dokumentumok nem világítják meg részletesen. Csupán a mutatókönyvek utalnak arra, hogy 1918-ban az egyik mérnök-hallgató, Boghen György javasolta s vállalta az orosz nyelv tanítását.¹¹ A háborús, majd azt követő években ez azonban nem látszott időszerűnek,

így nem került sor egészen 1923-ig az orosz nyelv oktatására. Pedig Boghen¹² személye garancia lehetett volna a sikeres nyelvoktatásra.

Boghen György neve egy 1920-ban írott orosz nyelvkönyv kapcsán lehet számunkra ismeretes.¹³ Szentpétervárott született, s 16 éves koráig Oroszországban élt. Gimnáziumi tanulmányait Moszkvában végezte, majd hazatért Magyarországra. Kezdetben a Bécsi Kereskedelmi Akadémián tanult. Frontszolgálat után a Műegyetemre iratkozott be, amelyen 1923-ban szerzett mérnöki oklevelet. A két világháború között főként építési vállalkozó volt, emellett pedig sokat tett az orosz nyelv magyarországi népszerűsítéséért. Már említett nyelvkönyvével a magyar szakemberek számára kívánta az orosz piacot nyelvi szempontból elérhetővé tenni. Nyelvtanfolyamai ugyancsak ezt a célt szolgálták.¹⁴

A műegyetemi oroszórák megtartására 1923-ban Munkácsy Mihályt kérték fel, s ő 1934-ig az orosz választó valamennyi műegyetemi hallgató számára, azt követően pedig már csak a mérnökhallgatóknak tanította a nyelvet. Munkácsy Mihály¹⁵ Bácskeresztúron született, s a falu ruszin környezete jó alapot biztosított későbbi orosz nyelvi tanulmányaihoz. A pesti egyetem magyar-latin szakja mellett Asbóth Oszkárnál szláv filológiát is hallgatott. A diploma megszerzése után Munkácsy az Országos Széchényi Könyvtár alkalmazottja lett, s eközben több szláv, köztük az orosz nyelv nyelvtanát is megírta. Fordított szépirodalmi műveket, valamint folyamatosan tanította a Műegyetemen az orosz, szerbhorvát és tót nyelveket.

Mivel a Műegyetem Közgazdasági Osztályán csupán egy év állt a hallgatók rendelkezésére, feltehetően alaposabban el lehetett sajátítani az orosz nyelvet a mérnöki karokon. Ott ugyanis a hosszabb képzési idő miatt több féléven keresztül nyílt lehetőség Munkácsy óráinak látogatására. A tanrend ez utóbbi karok hallgatói számára heti 3 órát, tanévenkénti 6 hónapot irányzott elő orosztanulásra. Tankönyv gyanánt bizonyára Munkácsy Mihály orosz nyelvkönyve¹⁶ szolgált, amely jóllehet igen nagy terjedelmű volt (448 oldal), s néhány szemeszter alatt aligha lehetett a végéig eljutni, módszere

alapján mégiscsak alkalmas volt az otthoni, illetve magántanulásra is.

★

Oroszoktatásunk e régi kockájának felvillantásával remélhetőleg sikerült egy aktuális kérdésre, nevezetesen az orosz nyelv hazánkbeli jövőjére vonatkozóan pozitív tanulságok levonásához hozzájárulnunk.

Jegyzetek

1. A tanszék 1849-ben kezdte meg működését. Vö: Sinkovics István (szerk.): Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története. 1635-1985. Bp., 1985. 153.
2. Vö: Kiss Kálmán: Múlt századbeli magyarországi orosz nyelvű katonai társalgók története. In: Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis. T. 13/C. Nyelvészeti Közlemények. Nyíregyháza, 1992. 241-251.
3. Vö: Kiss Kálmán: Orosz nyelvet tanuló kereskedőjelöltek a századfordulón. In: Harmadik Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. I. k. Miskolc, 1993. 383-8.
4. Vö: Budapesti Műszaki Egyetem Levéltára (a továbbiakban BME Lt.): 3/c. 4. csomó, 922. sz. irat
5. BME Lt.: 3/c. 19. csomó, 59. tétel: 695/1900. sz. irat
6. Lásd az 5. sz. jegyzetet: 22577/1900. sz. irat
7. Közzöttük említhetjük a pesti Tudományegyetemi Közgazdaságtudományi Kart, a Keleti Intézetet, a Budapesti Kereskedelmi Akadémia Keleti Szaktanfolyamát, a Középiskolát végzettek Egyéves Kereskedelmi Szaktanfolyamát.
8. Magyar Királyi József Műegyetem Órarendje az 1923/24-es tanév 1. félévében. Bp., 1923. 24.
9. Magyar Királyi József Műegyetem Órarendje az 1929/30-as tanévben. Bp., 1929. 24.

10. Az így létrejött intézmény neve: "Magyar Királyi József nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem", amely ebben a formában 1934-1949 között állt fenn.
11. BME Lt. Mutatókönyv az 1918. és 1919. évre: 426, 663 és 2306. sz. bejegyzések
12. Életrajzát lásd Gulyás Pál: Magyar írók élete és munkái. Új sorozat. III. k. Bp., 1941. 728-9.
13. Boghen György: Gyakorlati orosz nyelvtan. Bp., 1920₁; 1945₂
14. Boghen előző jegyzetben megnevezett nyelvtankönyvének belső borítóján az alábbi nyomtatott bejegyzés áll: "Boghen György orosz nyelvtanfolyama. Budapest, VI., Csengery utca 6. II. em. 14."
15. Munkácsy Mihály (1875-1952) életrajzi adatait lásd: Udvari István: Adalékok egy szlavista könyvtáros életrajzához. In: Magyar Könyvszemle. 1987/1. 53-56.
16. Munkácsy Mihály: Orosz nyelvtan. (Rozsnyai nagy nyelvtanai világnyelveknek magánúton való könnyű elsajátításához.) Bp., 1920.

KÉTTANNYELVŰ ISKOLAI OKTATÁS

A KÉTNYELVŰ OKTATÁS TÖRTÉNETE

Vámos Ágnes

A kétnyelvű oktatás története az anyanyelvi, második nyelvi és idegen nyelv-oktatás története. A nyelvek tanítása, illetve a tannyelvi hely és szerep az intézményes nevelés múltjának izgalmas nagy témája. Kutatója "érzékeny" területet választ, elsősorban az oktatás nyelve, valamint az egyéni és a közösségi kétnyelvűség viszonya, a nyelv és a nemzeti azonosságtudat összefüggései miatt. E területet tabuk, bálványok, hiedelmek, félelmek és remények övezik.

A XI-XIV. század a számban növekvő és funkciójában differenciálódó intézményes nevelés korszaka. Az anyanyelv iskolai használatát a dominált tannyelv egy kezdetleges, de szándékában és hatásában progresszív tannyelvi formájában találtuk meg. A közismert pedagógiai szakirodalom azonban csak a XIV-XV. században tartja "természetesnek" az anyanyelv oktatást "segítő" szerepét. Az elemi iskolában azonban sohasem volt nélkülözhető a megértéshez, a tudás megszerzéséhez. Ezt azonban addig nem vállalta fel nyíltan az iskoláztatás, amíg az anyanyelv fejlesztésében nem volt erős társadalmi érdekelttség. A tanítás latin nyelvűségével sokáig "békésen" megférő anyanyelv-használat, a korabeli szóhasználat "segédtannyelvi" jelenség, a tannyelvről alkotott mai felfogás szerint intézményes, diglossziás bilingvizmus.

Az iskolarendszer kétnyelvűségét a Ratio Educationis törvényesítette. A középiskolai latin tannyelvűséget megerősítette, de már kimondta az elemi anyanyelvi oktatás jogát. Mire azonban e törvény megszületett az alapfokú iskolai anyanyelvhasználatról, az anyanyelv már a "középfokon jár". A nyelvoktatás "csatornáját" azonban éberren őrzik, nehéz oda "betörni". A Ratio Educationis tannyelvszempontú elemzésével bizonyítható, hogy az anyanyelv törvényesen megjelent a középiskolában is a természetrajznál, tanórai kétnyelvűség formájában. A jogszabály ezt a jelenséget - az akkori felfogás alapján - nem tekinti tannyelvnek - noha az volt.

A magyar nyelv 1790. évi tantárgyi bevezetését fontos lépésnek tartja a szakirodalom. Legalább olyan nagy jelentőségű azonban az a döntés, hogy "a humaniorák két osztályában a hittan magyarul tanítandó". Ez az első eset

ugyanis, amikor a nyelv, mint tantárgy megjelenik, s vele párhuzamosan egy kultúrterület ismereteinek elsajátítása is magyar nyelvű lehet. Ez az az év, amikor a kétnyelvűség kilépett diglossziás fázisából. A magyar tannyelv az iskolában megindult az egyenrangúság felé vezető úton. A latin fokozatosan veszít tanulvi pozíciójából, de egyetemes értékhordozó szerepe napjainkig fennmarad.

A latin nyelvű iskoláztatás halványuló gondolata, majd II. József és az Entwurf sikertelen németesítési hullámai után, végleg lekerült a napirendről a birodalmat összetartó egységes tannyelv terve. A XIX. századi nemzeti fejlődés nálunk is az anyanyelvű oktatás mind erősebb igényét hozta. A magyar liberális reformellenzék 1844-ben tannyelvi győzelmet aratott: törvénybe iktatta a magyar nyelvű iskolát. Diadalmamórában azonban nem vette észre, hogy a XIX. század második felének társadalmi-politikai körülményei nemcsak kiérlelték a nemzeti kérdést, de előrevetítették a nemzetiségi konfliktusokat. Az "1860-as" évek még a liberális nemzetiségpolitikából adott példát. A hetvenes évektől a nemzetiségi tannyelv visszaszorítása jellemző. A tanügyigazgatás elmagyarosításra törekedett. Az iskolarendszer a nemzetiségi értelmiség asszimilációját célozta meg. Tiszta nemzetiségi tannyelvű iskoláról az 1883.évi középiskolai törvény után nem lehet beszélni. A nemzetiségi iskolák számára a magyar nyelv és irodalom tantárgyban kötelezően előírt magyar nyelvűség ugyanis ekkor tannyelvi döntésnek tekinthető.

Miközben a XVII-XVIII. századi iskolákban csak lassan haladt előre a magyar nyelv, s a XIX. századi iskolák nemzetiségi törekvései ütköznek egymással, az idegen nyelvtanulásnak szabad útja van. Pázmány Péter, Mária Terézia személyesen hív Magyarországra francia apácákat. Az Orsolyiták, a Notre-Dame apácák a XVIII. században francia intézetet működtettek, a nagyszombati jezsuita fiúgimnáziumban is francia tannyelv volt. A francia iskoláztatás XVIII. századi Európa más tájaira is jellemző: Lengyelországban is találtunk rá példát. A pozsonyi Angolkisasszonyok intézetében már a XVII. században angolul, olaszul, németül tanítottak. 1868-tól kezdve magyar lett a tannyelv, de a Rend budapesti Sancta Maria leánygimnáziumában a "belső", azaz internátusi növendékek 1868-tól néhány tantárgyat franciául és németül tanulhattak. Ebben az időszakban az iskolák melletti konviktusokban (pl. Sopron) és internátusokban volt még idegen tannyelvűség. A mindennapi érintkezések, társalgás és társas együttlétben, a tanulás alatt kötelező volt az idegen nyelvhasználat. A magyar nyelvet sokszor éppen olyan szigorúan büntették, mint a középkorban kötelező latin tannyelvű iskoláztatás idején a "barbár", azaz hazai nyelv használatát.

Az idegen tannyelveket később is támogatta az oktatási kormányzat. 1930-as évektől újabb magyar-idegen nyelvű középiskolai tagozatok nyíltak. A sárospataki Református Kollégium magyar-angolt, a gödöllői premontrei rend magyar-franciát, a pannonhalmi bencések magyar-olaszt választottak. A budapesti Redemptorissa nővérek rendjében magyar-németre (német, mint idegen nyelvre), a budapesti Notre-Dame de Sion apácák középiskolája évkönyveit tanulmányozva magyar-francia kéttannyelvű oktatás dokumentumaira bukkantunk. Volt, ahol a tanítás németül, az internátusi élet franciául folyt.

Idegen tannyelvet (is) alkalmazó oktatási intézmények
(iskolák és internátusok)

Intézmény	Székhelye	Dokumentum éve
1. Orsolya rendiek	Nagyszombat	1724
2. Notre-Dame apácák	Pozsony	1753 (1776?)
3. Jezsuita fiúgimnázium	Nagyszombat	1764
4. Angolkisasszonyok sz.rend	Pozsony	1628, 1770, 1868
5. Röser tanintézet	Budapest	1853
6. Ref.Koll.gimnáziuma	Sárospatak	1931
7. Premontrei gimnázium	Gödöllő	1938
8. Bencés gimnázium	Pannonhalma	1939
9. Redemptorissa rend internátus	Budapest	1932
10. Notre-Dame de Sion liceum	Budapest	1931
11. Angolkisasszonyok internátus	Budapest	1937
12. Angolkisasszonyok internátus	Kecskemét	1937
13. Angolkisasszonyok internátus	Veszprém	1937
14. Bajusz Gy.-né líc. internátus	Budapest	1937
15. Szt.József fiúnevelő	Budapest	1937
16. Lázár Gy.-né gimn.internátus	Budapest	1937
17. Irgalmasnővérek internátus	Esztergom	1937
18. Gyurácz F. evang.internátus	Kőszeg	1937
19. Ref.leánygimn.internátus	Miskolc	1937
20. Leánykálvineum internátus	Nyíregyháza	1937
21. Magy.Kir.Áll.leánygimnázium int.	Sopron	1937
22. Szt.Órsolya R.K.internátus	Sopron	1937
23. Ist.Megváltó Leányai internátus	Sopron	1937

Az iskolai tannyelv választás a kezdetektől a XVIII. század végéig előbb az iskolai rendtartás, majd az oktatásirányítás kérdése volt. A felvilágosult

abszolutizmus, a reformkorszak tette kiemelkedő politikai kérdéssé. A tanítási nyelv problémájával azóta minden kornak szembe kell néznie. Újra meg kell fogalmazni azokat a fontos elvi álláspontokat, amelyek a törvényi szabályozástól a pedagógiai gyakorlatig, az egyes kérdésekben való eligazodáshoz szükségesek. A tannyelvkérdésben született döntésben testet ölt a politika felfogása a többségi, a kollektív és az egyéni (emberi) jogokról, befolyásolja a külpolitika, a nemzetpolitika, a kisebbségpolitika stb.

Az egyes tanítási nyelvekről hozott állami döntések áttekintő táblázata

N y e l v	Évben					
	1	1	1	1	1	1
	7	7	7	8	8	8
	7	8	9	4	4	6
	7	4	0	4	9	1
Latin	*****	*****	*****	*****	*****	*****
Német		**			*****	
Magyar	*****	*****	*****	*****	*****	*****

A kétnyelvű iskolarendszer kiteljesedésére a túlzott nacionalizmus, a fék nélküli politika felől leselkedett veszély. A nyelvtudás társadalmi hasznosítása szempontjából mindig az volt a fontos, hogy a tanuló a szükségesnek tartott mélységben legyen majd képes a világból érkező információkat felfogni, ill. kommunikációt kezdeményezni. Ezért fontos kérdés, hogy az egyes nyelvek tantárgy (kultúra) szerinti megoszlása mikor-milyen jegyeket mutat. Korábban - jellemzően - a hittan tannyelvéhez nyúltak elsőként, ha tannyelvet akartak változtatni. A XX. század eleji tantárgyi-nyelvi megoszlás viszont a nevelés nemi jellegéhez, a nyelv sajátosságaihoz, az iskolatípushoz is igazodott, de főként az elitképzéshez fűződő reményektől függött. A lányok esetében a kézimunka, a zene, a testnevelés, a társalgás, a mindennapi érintkezés folyt idegen nyelven. A fiúk idegen nyelven tanulták a történelmet, a matematikát, a földrajzot vagy a kémiát. A kétnyelvű képzés a nyelvi dichotomiák sokszínűségével gazdagította az ismeret-, készség- és képességfejlesztést.

A kétnyelvű iskoláztatás mélyen beleágyazódik a magyar történelembe. A tanítási nyelvek visszaszorításának időszakaiban Magyarországot az el- és bezárkózás, a másokkal szembeni tolerancia hiánya jellemezte. A

tannyelvválasztás szabadsága a nemzeti fejlődés idejére jellemző. Ezáltal is nyitottak a világra, segítették a nemzeti felemelkedést, a társadalmi átalakulást, a kisebbségekkel, más államokkal való kapcsolatok gazdagodását. A tannyelvtörténet általános vonulatának megítélésében azok a rövid és eredménytelen szakaszok sem változtatnak, amelyekben egy erőszakos politika az iskolát akarta céljaira felhasználni.

Az állam tanítási nyelvhez fűződő viszonya jellemzi a kor társadalmi, gazdasági, politikai stb. érdekeit és értékeit, valamint ezek vektorainak iskolára vetített pedagógiai eredőjét. Nyelvtanulás és a nyelven tanulás egymásra hat és szorosan összefügg. A nyelvtanítás, ill. nyelven tanítás között célját tekintve elvi, eredményességét és módszereit tekintve minőségi különbség van.

BILINGUAL VS. DUAL LANGUAGE TEACHING IN HUNGARY

Czuczor Sándor

"Schools usually have one thing in common -
they are institutions of today run on the principles
of yesterday"

Úgy döntöttem , hogy felszólalásomat angol és magyar nyelven tartom meg , amelytől azt remélem , hogy a téma fontosságára és igazi súlyára jobban fel tudom hívni a figyelmet , valamint csak olyanok értik meg , akik mindkét nyelven meg tudnak és meg akarnak érteni. Ezzel a döntéshozók egy részét azonnal kizárom , - még ma is - de nekik majd lefordítják...

A mottóként használt idézettel (1.) nem az a baj , hogy egy tizenötéves brit kislánytól származik , ráadásul igaza van , hanem az hogy kortól , rendszertől és országtól függetlenül van igaza. Nekem az a kényszerképzetem , hogy Magyarországra is érvényes , sőt egy magyar kislány is mondhatta volna. Azt az ősi és egyetemes vágyat fejezi ki , amelyet mások még élesebben vetnek fel :

" Minden , amit tanulunk , másodkézből származik , ha a tanároktól halljuk , de gyakran korszerűtlen és félrevezető , ha a könyvekből származik." Hogy más kollégák , hogy vannak ezzel , majd ők elmondják , de Magyarországra és vele együtt Kelet-Európára feltétlenül érvényes , mert ahogy egy "globally transferable " brit diplomata kifejtette : " Itt a múlt előre megjósolhatatlan !"

Címként azért választottam az angol megnevezést , mert a hazai szakirodalomban és nyelvhasználatban félreérthető a " kétnyelvű" ,

vagy a "kéttannyelvű " szakkifejezés használata . Az elméleti fejtegetések alól mentesít Fred Genesee , Patricia A.Duff , Anna Lietti , Székely András Bertalan és Vámos Ágnes számos idevágó publikációja (2.) , hogy más jeles szerzőket és kiadványokat ne is említsek. (3.)

A gyakorló , azaz "mezei" nyelvtanár , a mindennapi életben viszont " kétnyelvű" , " kéttannyelvű" , "angol-nyelvű" (sőt elrettentésül el nem titkolhatom az egyik boríték címezését) : " kétanyanyelvű " iskolában dolgozik. Angol nyelven "immersion", " bilingual" , "English medium" vagy "dual language" a szokásos megnevezés , hacsak az eredeti hivatalos elnevezésről meg nem feledkezünk : "academic secondary grammar school". Az utóbbi van olyan "jó", mint a " kétanyanyelvű. " !

Praktikus szempontok és eddigi gyakorlatom alapján , hadd javasoljam , hogy a "bilingual" megnevezés magyar megfelelője "kétnyelvű" , míg a " kéttannyelvű" megközelítően legjobb fordítása a "dual language school". nem tudom ugyanis elfogadni a bilingvis megnevezést általános jelzőként , mivel ez a határainkon túl élő mintegy 3-5 millió magyar anyanyelvű kisebbség , és a határainkon belül élő nemzetiségek (kb. 600 ezer) iskolázási gyakorlata. Ha meggondoljuk , hogy hány olyan szülő beszél akármilyen szinten angolul , németül , olaszul vagy franciául (a spanyolról nem is beszélve) , akiknek gyermeke kéttannyelvű iskolában tanul , akkor igen szomorú és egyértelmű választ kapunk...(4.)

Abban az országban , amely "önmagával határos " voltára gyakran szeret hivatkozni , ráadásul nem is alaptalanul , nem engedhetjük meg magunknak azt a luxust , hogy csak saját anyanyelvét sajátítsa el a tanuló , mert akkor csak magunkkal tudnánk kommunikálni. Ha meggondoljuk azt , hogy eredetileg a kéttannyelvű iskolákat azért hozták létre, hogy az ott végző gyerme-

kek majd kihúzzák az országot abból a slamasztikából - if you prefer the word "quagmire" I won't contradict you - amelybe nem ők, sőt talán még a szüleik sem vitték bele, akkor az ott végzőknek legalább kettő, ha nem több nyelven kellene kommunikálnia!

A fentiek előrebocsátása után annál inkább csodálandó, hogy már létrehozásuk időpontjában is "teratogén" azaz születési rendellenességgel jöttek a világra ezek az iskolák. Csupán három dologban hibáztott a tervezés: nem gondoskodtak a tanárellátásról
nem voltak megfelelő taneszközök
kimeneti mérés megoldatlansága

Az oktatásirányítás akut sikeréhsége is hozzájárult ahhoz, hogy a jól bevált "3T" közül a Támogatás és a Tűrés dominált. Ez a támogatás a fejkvóta emelt összegében, az államközi szerződésekkel garantált külföldi tanárellátásban és a diákok egyszeri külföldi tanulmányútjának a finanszírozásában nyilvánult meg. Ami a tűrést illeti, az az idegen nyelven tanított tantárgyak kiválasztásában, azok külföldi tanárok által tanítható arányaiban (történelmet és földrajzot csak magyar tanár taníthatott) és a felvételi vizsga "parttalan" demokratizmusában manifesztálódott (nem lehetett prognosztizálni a felvettek "kívánatos" felvételi arányát).

Ezek alapján a magyar kéttannyelvű oktatás "delayed quasi partial immersion experiment"-nek tekinthető, még akkor is ha ennél gyengébb hatásfokú programokat az óceánon túl "super immersion program"-nek titulálnak. Hogy ott mégis könnyebb ilyen kísérletek és programok lefuttatása, az annak tulajdonítható, hogy nem gördítenek egyre újabb és több mesterséges akadályt megvalósítása elé, valamint más országok oktatásirányításában nem figyelhető meg az a szélsőséges ingadozás, amelyet nálunk egy majdnem szabályos szinusz-függvénnyel lehet ábrázolni. (5.)

Elérkeztünk tehát egy olyan fokhoz a kéttannyelvű iskoláztatás

első évtizedének vége előtt , hogy Európa boldogabbik része felé való igyekezetünkben már önmagunkkal sem tudunk kommunikálni.(Ez persze nem a pedagógusokra vonatkozik,hanem az oktatásirányítás elefántcsonttornyaira !)

Hazánkban ma 150 "bilingvis" iskolát tart nyilván a félhivatalos kommuniké (6.),de ebben a számban valószínűleg bennefoglaltatnak az óvodák , általános iskolák és középiskolák , akár nemzetiségiek , akár kéttannyelvűek. Mivel nem rendelkezem elegendő információval, itt és most a kéttannyelvű középiskolák közül csak a kéttannyelvű gimnáziumokról szeretnék szólni (i.e. dual language schools).(7.)

Függetlenül a tanítási nyelvtől és attól ,hogy a tanulmányi idő 4, 5 vagy 6 év , mindegyikjük túlélési esélye a mérítési arány növelésétől függ. Nem nehéz gyanítani a 6 éves variáns létrejöttének valódi okát , ugyanis minél korábban biztosítani szeretnék a tanulókat. Mivel a központilag előírt felvételi időszak alól "hivatalosan" csak a katonai és művészeti középiskolák mentesülnek.Ez magyarra fordítva azt jelenti, hogy a tehetségeket a katonai és művészeti középiskolák számára biztosítani kell és lehet - a kéttannyelvűekbe viszont vagy nem kellene tehetségek , vagy ha igen , akkor oda nem kell biztosítani Ezért jött létre a "tanulmányi verseny", "pályaválasztási tanácsadás", "felvételi tájékoztató" ,"előfelmérés","kéttannyelvű előfelvételi" és "felvételi felkészítő" néven kódolt előfelvételi intézménye , ráadásul nemcsak a kéttannyelvű iskoláknál...(8.)

Szeretném határozottan leszögezni, hogy minden extra-megterhelést vagy speciális tehetséget kívánó országos beiskolázású középiskola felvételijét a normál felvételi időszak elé kell helyezni. Ha ez nem történik meg központilag , akkor majd suba alatt fog végbemenni és nem lesz benne sok köszönet.

Saját tapasztalataink alapján mindenesetre javaslom , hogy :

- I. iskolák , vagy iskolaszövetségek készítsék el a számukra legmegfelelőbb felvételi tesztet A, B és C változatban
- II. ne hagyják ki a magyar nyelvi , nyelvészeti és matematikai, valamint a zenei jellegű kérdésekben rejlő lehetőségeket
- III. a felvételizők térítés ellenében kapják kézhez a tesztek.

Ami a kimeneti mérést illeti , azt az elmúlt 6-7 év folyamán még nem sikerült megoldani és a nyelvi keret-tantervek közeli leadása nyomán sokkal tisztábban láthatunk. A diákoknak viszont haladék-talanul meg kell ismerniük a végleges érettségi követelményeket, hogy 4 év múlva ténylegesen megkövetelhesük tőlük. Addig is nagyon jót tenne az érettségi rangjának (amit hovatovább már egy évtizede próbálunk visszaadni...) , ha független érettségi vizsgabizottság előtt történnének a vizsgák , sőt - kis ország lévén - az érettségi és felvételi vizsgák egyszerre és egy bizottság előtt lennének.

A tantárgykijelölés , illetve a tantárgyválasztás kérdésében is túl kellene lépni saját árnyékunkon. Eredetileg 5 tantárgy volt kötelező , amely 1993-ban 3-ra csökkent , azzal a klauzúrával , hogy közülük kettő az érettségin idegen nyelven kötelezően választandó.(9.) Sem a diákok, sem a tanárok nem a könnyebb ellenállás irányában mozdultak el akkor , amikor a leggyakrabban választott három tantárgy a történelem , a biológia és a földrajz volt. Szakmai érvek tömege szól e három tantárgy választása mellett , bár a hosszútávú tanárellátás is szempont volt az iskolák döntésénél. Javaslatként szeretném megjegyezni, hogy a kötelező három tantárgy az érettségi és egyetemi felvételi választás tükrében minimum négyre növelendő, mert különben kényszerválasztás elé állítjuk tanulóinkat (Hobson's choice in Hungarian educational stables).

A választható négy tantárgy : történelem, matematika, biológia és földrajz mellett a kémia is szóbajöhet - így a tantárgyblokkok bevezetésekor sem okoznak fennakadást. Szakmai szempontokból továbbra is komolytalannak tartom a művészeti tárgyak idegen-nyelvű tantárgyként való választását , ha az adott iskolában csak három tárgyat tanítanak idegen nyelven. Szorgalmazni szeretném viszont a magyar nyelv csoportbontásos oktatását minden kéttannyelvű középiskolában.(Nem hiszem,hogy indokolnom kell!)

A fentiekkel szervesen összefügg a tanárellátás , amely az elmúlt években sem rendeződött megnyugtató módon. Egyetemeink és főiskoláink még mindig nem bocsátanak ki megfelelő számú és minőségű tanárt , vagy amennyiben igen , azok nem kéttannyelvű iskolákban kívánnak elhelyezkedni. Ritka kivételektől eltekintve nagyon kevés külföldi tanár felel meg maradéktalanul a hazai kéttannyelvű iskolák tanárigényének és amennyiben megfelelnek, akkor két év múltán anyagi okokból kényszerül távozni.(Törvényeink egy kalap alá veszik a mezőgazdasági idénymunkásokat és a kvalifikált középiskolai vagy egyetemi tanárokat , mondván mind külföldiek...)

Utoljára ,de nem utolsó sorban szeretném megemlíteni a taneszközöket , köztük is a tankönyveket. Maga ez a téma külön misét érdemelne , mert igen kevés könyv vészelte át a rendszer-váltást , amelyek pedig átvészelték azok nyelvi minőségével vannak gondjaink. Mivel erről a kérdésről Vámos Ágnes részleteiben is szólt (10.),itt és most most legyen elég annyit leszögezmem , hogy van még tennivalónk bőven.

Eredeti kérdésekre visszatérve pedig csak annyit mondhatok , hogy a kétnyelvű és a kéttannyelvű között lényeges különbségeket látok. Elméleti és gyakorlati szempontok alapján a kéttannyelvű azaz a "dual language school" végleges kimunkálásáig még sok a tennivalónk. Remélem , hogy nem csupán magunkra számíthatunk...

Források:

1. The School that I'd Like . Ed. by EDWARD BLISHEN
Penguin. Educational Special. 1969.
2. FRED GENESEE : Learning through Two Languages.
/ Studies of Immersion and Bilingual Education /
Newbury House Publ. Cambridge. 1987.
 - PATRICIA A. DUFF : Changing times,changing minds: Dual Language Education in Hungary . AAAL.1991. New York.
 - PATRICIA A. DUFF : The Efficacy of Dual-Language Education in Hungary : An Investigation of Three Hungarian-English Programs (1990-91) U.C.L.A. 1991. / draft /
 - ANNA LIETTI : Pour une éducation bilingue
Éditions Payot et Rivages Paris. 1994.
 - SZÉKELY ANDRÁS BERTALAN : Többsnyelvűség a magyarországi iskolákban, különös tekintettel a nemzeti kisebbségek oktatásügyére. (Diagnózis és terápia) 1990. / kézirat /
 - VÁMOS ÁGNES : A kétnyelvű gimnáziumok helyének és helyzetének néhány kérdése (1986-1990).Tanulmány. 1990 .
/Kézirat /
3. DIANE LARSEN-FREEMAN - MICHAEL H. LONG An
Introduction to Second Language Acquisition Research
Longman Group UK Limited 1991.
 - Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching
Ed. by J. B. PRIDE Oxford University Press 1979.
 - The Second Language Classroom Ed. by JAMES E. ALATIS...
Oxford University Press 1981.
4. CZUCZOR SÁNDOR : Fakultáció és szótározási szokások.
(Szakdolgozat) Tapolca-Pécs . 1986.
 - CZUCZOR SÁNDOR : Intercultural Implications of Marking and Assessment (The Way We Do it in Balatonalmádi). Vienna., 1991.

5. SURÁNYI BÁLINT : Expanziós és eróziós jelek a magyar oktatási rendszerben 1992-93-ban. In: Iskolakultúra III. évf. 15-16.sz.
- CZUCZOR SÁNDOR : Survival or revival ? (Előadás) Alkalmazott nyelvészeti napok. Debrecen 1992.
6. Bilingual Schools in Hungary Daily News 1994. március 25.
7. VÁMOS ÁGNES : A kétnyelvű oktatás értelmezése.(Kézirat)
8. A Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (K.I.E.) Közgyűlés dokumentumai Budapest. 1993. október 25.
9. A két tanítási nyelvű oktatás a gimnáziumokban (A 29207/1987. a 66.259/1991. és a 286/1993 közlemény egységes szerkezetbe foglalt szövege). Művelődési Közlöny .1993. 2.sz.
10. Dr. VÁMOS ÁGNES : Magyar-angol katalógus. A magyar angol középiskolák taneszközei. Budapest. 1993. (Kézirat megjelenés előtt)
11. A Balatonalmádi Magyar- Angol tanítási nyelvű gimnázium pedagógiai programja (magyar és angol nyelven)

A KÉTTANNYELVŰ ISKOLÁK LEHETŐSÉGEI ÉS EREDMÉNYEI A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

Bognár Anikó

A magyarországi iskolák palettáján igen élénk színtartományt jelentenek azok az intézmények, amelyek kéttannyelvűnek vallják magukat. Feladataikat, nehézségeiket és eredményeiket igyekszik ez a dolgozat bemutatni, főleg a szerző által legjobban ismert budapesti Karinthy Frigyes Gimnázium példáján keresztül.

1. A kétnyelvűség meghatározásai

Rendkívül sokféle meghatározás született már a kétnyelvűségre. Csak a két véglet arra, hogy mit is értsünk a kifejezésen:

1.1. Bloomfield és Tan szerint: *két nyelv anyanyelvi szintű ismeretét (native-like control of two languages), olyan egyén nyelvtudását, aki mindkét nyelvet tökéletesen elsajátította és teljesen bikulturális.*

1.2. Diebold szerint: *a második nyelv passzív ismeretét.*

1.3. E két szélsőséges meghatározás között helyezkedik el Haugen definíciója: *az a kétnyelvű, aki képes értelmes egész kijelentéseket tenni a második nyelven (complete meaningful utterances).*

A kéttannyelvű oktatás meghatározásához ez utóbbi visz a legközelebb.

2. A kéttannyelvű oktatás meghatározásai

Hivatalos meghatározása jelenleg nincsen. Szakértők, kutatók, hivatalos vezetők mind mást értenek rajta. Olyan iskolák is kéttannyelvűnek hirdetik magukat, amelyek akár csak egy tantárgyat is idegen nyelven oktatnak. A magyarországi maximum a hét tantárgy (Karinthy Frigyes Gimnázium Nemzetközi Érettségi programja: történelem, matematika, fizika, biológia, földrajz, kémia, tudáselmélet).

A MKM döntése alapján az 1994. szeptemberétől induló osztályok akkor tekinthetők kéttannyelvűnek, ha a célnyelv magas szintű oktatásán kívül legalább két tantárgyat idegen nyelven tanítanak. Az érettségi vizsga/bizonyítvány akkor kéttannyelvű; ha a célnyelven emelt szinten és legalább két tantárgyból idegen nyelven vizsgázik a tanuló. Jelenleg tehát a kimenetszabályozás határozza meg az oktatás jellegét.

(Értelemszerűen ez nem vonatkozik az általános iskolákra, ahol a definíció teljes hiánya miatt tökéletesen áttekinthetetlen a kép arról, hogy mit is hívnak kéttannyelvű iskolának.)

3. A kéttannyelvű oktatás jelentősége/értelme és helye ma Magyarországon

A kéttannyelvű oktatás jelentőségét/értelmét ma Magyarországon a következőkben lehet összefoglalni.

Olyan leendő, magasan képzett értelmiségieket nevelnek ezekben a gimnáziumokban, akik nemcsak a szakterületüket ismerik majd jól, hanem legalább egy idegen nyelvet is nagyon magas fokon elsajátítanak.

AZOKBA AZ INTÉZMÉNYEKBE, AMELYEK KÉTTANNYELVŰNEK HIRDETIK MAGUKAT, NAGYON SOKSZOROS A FELVÉTELI TÚLJELENTKEZÉS. EZ MÁR TÁRSADALMI IGÉNYT FEJEZ KI. (Pl. a Karinthy Frigyes Gimnázium nyolc éve alatt az átlag túljelentkezés kb. hússzoros volt !) EZ TERMÉSZETESEN NEM LEHET A VÉLTLEN MŰVE.

3.1. A kéttannyelvű gimnázium más, *sokkal magasabb minőségű nyelvtudást* biztosít a tanulóknak, mint a hagyományos iskolai nyelvoktatás. Hasonlítható a helyzet a nyelvterületen levő iskolákéhoz, de a magyar követelmények és tananyagok is az oktatás részei.

3.2. A magas szintű *szakmai specializálás* kezdetén, *már az egyetemre való helépéskor is tanulmányozhatja a diák a külföldi szakirodalmat*, esetleg maga is publikálhat idegen nyelven, minden nyelvi nehézség nélkül.

3.3. *Nemzetközi kapcsolatfelvevételre képes a szakmájában is* már a felsőfokú tanulmányai kezdetétől (sőt, ha előbb eldöntötte, hogy mivel akar foglalkozni, úgy már középiskolásként is).

3.4. A ma már többéves magyarországi tapasztalatsorozatok azt mutatják, hogy *nálunk a középiskolában a legmegalapozottabb a kéttannyelvű oktatás helyzete*. Ennek számos oka van, pl. fejlődéstani (mint a tanulási képességek korszerűtlen lehetősége ld.3.4.1.), objektív (mint a tanárhány ld. 3.4.2.), oktatásszerkezeti (mint az intenzív tanulási szakaszok beiktatásának lehetősége az iskoláztatási folyamatba ld. 4.2.2.).

3.4.1. Ha nincs nyelvi környezet (mint pl. Kanadában, ahonnan ez a pedagógiai kísérlet származik), *a felső tinédzser évek a leghatékonyabbak az iskolai idegennyelvtanulás szempontjából*. (Az angol nyelvnél egyetlen területre nem áll ez, a kiejtésre. Ezt az anyanyelvi szinthez közelítően csak a pubertás előtt lehet elsajátítani, akkor is csak úgy, ha elég intenzív kapcsolat van anyanyelvi beszélőkkel.) Az általános iskola 4-6 évnyi (heti 4-5 órás, tehát elég magas óraszámú tanított) tanfolyamait a gimnázium nulladik évében intenzív oktatással egy év alatt teljesen be lehet hozni (ld. 4.2.2.).

3.4.2. *Az általános iskola évei alatt általában a fő feladat az, hogy*
- az anyanyelvi tudást kell olyan szintre hozni, hogy arra már építeni lehessen az idegen nyelvek későbbi intenzív tanulása során,
- a tantárgyak alapjait teljes biztonsággal lerakják. Ha idegen nyelven akarnak itt oktatni, akkor nagyon nehéz szaktanárt találni, aki mind az előző szakmai követelménynek, mind a kéttannyelvű oktatáshoz szükséges nagyon magas szintű nyelvismeretének megfelelően.

3.4.3. Ha az intenzív nyelvtanítás a *felsőoktatás idejére* esik csak, már nagyon sok értékesebben felhasználható idő veszett el. A szaknyelvnek mind a szókészletét, de főleg a szerkezetét nem lehet nagyon gyorsan sikeresen elsajátítani. A kéttannyelvű középiskolákban erre négy év állhat a rendelkezésre. Amikor már intenzíven kell használni a szaknyelvet, hogy a felsőoktatásban a képzés még eredményesebb legyen, akkor nincs idő az alapkészségek elsajátítására. Ott már a felhasználás szintjén kell lennie a nyelvtudásnak ahhoz, hogy igazán hasznos legyen egy értelmiségi képzésében. (Angolban a jó kiejtés elérése pedig szinte teljesen reménytelenné válik ebben a korban, bár ez nem fő szempont.)

4. A kéttannyelvű oktatás intézményi háttere

4.1. *Az általános iskolában* még csak kísérleti stádiumban van ez az oktatási forma. Ameddig nincs végzett diák, akit a felsőbb fokú intézmény gond nélkül tud fogadni és tanítani, addig nem bizonyítható egyértelműen az alacsonyabb fokú iskolatípus eredményessége. Jelenleg még nem végeztek általános iskolát sehol olyan diákok, akik kéttannyelvű iskolába jártak.

4.2. *A gimnáziumokban* nagyon népszerű ez az oktatási forma. Harminc fölötti azoknak a középiskoláknak a száma, ahol kéttannyelvű oktatás folyik. Két fő típus van: a négy- és az ötéves szerkezet.

4.2.1. *A négyéves rendszer* az általános iskolából hozott nyelvtudásra épít. Az első évfolyamon heti nyolc-tíz órában tanítják a nyelvet. A további években ez csökken. A szaktárgyak oktatása során tanulják meg a diákok a szaknyelvet is.

4.2.2. *Az ötéves rendszerben* a gimnáziumi tanévek elé egy ú.n. nulladik év kerül, amikor a tanulók heti húsz órában tanulják az idegen nyelvet. A Karinthy Gimnáziumban ebből tizenhat a hagyományos intenzív angolóra, négyszer egy-egy óra pedig a szaktárgyak nyelvét gyakoroltatja már általában októbertől kezdve. Kiscsoportos oktatás a jellemző, tizenketten vannak együtt. Általában a felvettek két harmada teljesen kezdő szinten áll, az egy harmadál kezdő vagy haladó. Nagyon érdekes, hogy a nulladik év végére ez a különbség szinte észrevehetetlenné lesz az akkor letett vizsgák eredményei alapján. (Az iskolában a Cambridge First Certificate vizsgát szervezzük meg a saját tanárainkkal, tehát nem hivatalos. Ez a középfokú nyelvvizsgánál magasabb szintet jelenti.) A további években heti 4-5 órában tanulják a nyelvet.

4.3. *A felsőoktatásban* a kéttannyelvűség már a tanárképzés szintjén jelenik meg. Az ELTE Természettudományi Karának Idegen Nyelvi Lektorátusán a hallgatók jelentkezhetnek olyan kurzusokra, amelyek angolból és németből olyan színvonalat képviselnek, amely képessé teszi őket arra, hogy majd kéttannyelvű iskolában oktassák a tanulóikat. (A kéttannyelvű gimnáziumokban érettségizett hallgatók bizonyos órák alól mentességet élvezhetnek, hiszen sok egyetemi nyelvi tananyagot ők már a középiskolában megtanulhattak.) Nagy segítséget jelentett a British Council és a USIA, akiknek a segítségével a hallgatók az USA-ban vagy Angliában is folytathatták a tanulmányaikat.

5. Az elért eredmények

A sok kezdeti nehézségen kívül ma már nagyon pozitív eredményekről is beszámolhatunk.

5.1. A gondok

5.1.1. *A tananyag.* Az első években csak a magyar tankönyvek lefordított változatai álltak rendelkezésre, amelyek nyelvi hiányosságait nem is érdemes itt részletezni. Az időközben beszerzett külföldi tananyagokból értelemszerűen hiányzanak a magyar vonatkozások. Történelemből és földrajzból ez különösen jelentős hátrány. A tanároknak maguknak kell előállítani azokat a fejezeteket, amelyek nem találhatóak meg idegen nyelven.

5.1.2. *A tanárok.* Eleinte rendkívül nehéz volt a tantárgyak tanításához megfelelő pedagógust találni, aki elég jól tudta a nyelvet is és a szakárgyi követelményekkel is tisztában volt. A magyarok nem tudták elég jól a nyelvet, a külföldiek nem tudták megfelelő színvonalon megtanítani a magyar tananyagot.

5.2. A megoldás

5.2.1. *A magyar szaktanári képzésben* részesült, a nyelvet igen magas szinten tudó pedagógus. Ld. ELTE program, 4.3.

5.2.2. Az előző pontban szereplő igen jól képzett tanárok *anyagi elismerése*, hogy ne hagyják el a tanult pályájukat.

5.2.3. Az angol *anyanyelvű tanárok csak nyelvórákat tartanak.* (ld. 6. pont)

5.2.4. Tananyag írás / adaptálás. Nincs hivatalos támogatás a feladatra.

5.3. AZ ELÉRT EREDMÉNYEK (csak a számszerűeket és szakmaiakat felsorolva, sajnos a legalább olyan fontos személyiség-fejlődésbeliekre itt nincs mód kitérni)

5.3.1. A célnyelvből (a példák a Karinthy Frigyes Gimnáziumból vannak)

5.3.1.1. A nulladik, *előkészítő év végén a középfoknál magasabb szintet ér el* minden tanuló nyelvtudása. (ld. 4.2.2.)

5.3.1.2. A gimnázium második tanévében a Karinthy Frigyes Gimnáziumban letehetik a tanulók az angliai *International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)* vizsgát. Ez a velük egyidős brit gyerekek angol nyelvi vizsgájával azonos. (Kb. a tizedik évfolyam utáni vizsgának felel meg, kis-érettséginek szokták becézni.) A sokéves brit átlag szerint a tanulóknak kb. 51 %-a tesz sikeres vizsgát A Karinthy Frigyes Gimnáziumban ez 75 (hetvenöt) és 81 (nyolcvanegy) % volt.

5.3.1.3. A gimnázium negyedik tanévében a tanulók letehetik az amerikai *TOEFL* és a *Cambridge Proficiency* vizsgát, amelyekért a magyar egyetemek angol tanszékei felvételi írásbeli mentességet biztosítanak. A tanulóink kb. 60 %-a teszi le a vizsgát (drága és valutában kell fizetni !), a megfelelő szintet több mint 80 %-uk éri el.

5.3.2. A szaktárgyakból

Az a félelem, hogy a kéttannyelvű iskolák tanulói nem fogják olyan jól tudni a tantárgyaikat, mint a többi diák, aki az anyanyelvén tanulta, szerencsére egyáltalán nem igazolódott.

1993-ban országos felmérés készült a József Attila Tudományegyetemen a középiskolák másodéves tanulóinak tantárgyi szintjeiről. Minden tárgyból kiugróan az első helyen

álltak a Karinthy Frigyes Gimnázium kéttannyelvű tanulói. (ld. még az egyetemi felvételi eredmények, amelyek egyértelműen bizonyítják a tantárgyak tudását - 5.3.4.)

5.3.3. Az anyanyelvből

Nagytapasztalatú egyetemi tanszékvezetők, mind nyelvszakosak, mind reál tárgyakat tanítók érettségi elnöökként, külön kiemelték, hogy magyarul is milyen szépen beszélnek és milyen jó stílusban írnak a kéttannyelvű tagozat diákjai.

5.3.4. Az egyetemi felvételen

Egy iskolát az eredményessége szempontjából a következő iskloafokozat minősíti a legegységértelműben A középiskolát tehát felsőoktatásba felvett tanulók száma. A KFG-ban eddig két évfolyam érettségizett a kéttannyelvű tagozaton. 1992-ben 75 (hetvenöt) %-ukat, 1993-ban pedig 95 (kilencvenöt) %-ukat vették fel tizenhat egyetem huszonöt karára és szakára. (Összehasonlításképpen a legjobb statisztikát felmutató gimnáziumból 1992-ben 71 %-ot, 1993-ban pedig 85 %-ot vettek fel.) Közülük természetesen a legtöbben a nagy budapesti egyetemekre jelentkeztek, BME, ELTE, BKE, SOTE stb., de a művészeti főiskolákra is azonnal bejutottak diákjaink. (Angol szakra alig egy harmaduk felvételizett.)

5.3.5. Nemzetközi kapcsolatok

Ma Magyarországon rendkívül nagy szerepe van annak, hogy nyitottak lehetünk és ilyenek is kell lennünk más népek, kultúrák iránt. Erre a kéttannyelvű oktatás rengeteg lehetőséget ad.

5.3.5.1. A külföldi tanárok szerepe nemcsak a nyelvoktatásban jelentkezik (ld.5.2.3. és 6.1.1.), hanem a megismertetett kultúrájukban, háttérükben is.

5.3.5.2. A külföldi diák-csere lehetőségek szinte korlátlanok. Óriási az érdeklődés Európa szinte valamennyi országa és az USA iskolái felől, hiszen tudják, hogy kéttannyelvű diákoknál nyelvi nehézségek nem merülnek fel.

5.3.5.3. A világszínvonalat jelentő Nemzetközi Érettségi vizsgát (*International Baccalaureate*) be lehetett vezetni az angol kéttannyelvű programra építve, mintaként a magyarországi közoktatás és a vizsgarendszer fejlesztéséhez. (Ezt az érettségit minden magyar felsőoktatási intézmény elfogadja a felvételi helyett és a világ kb. 70 országában közel 800 egyetem szintén. Közöttük van az angliai Oxford éppúgy, mint az amerikai Harvard vagy a párizsi Sorbonne stb.) Ebben az évben a Karinthy Frigyes Gimnázium tanulói érték el a világon a legjobb vizsgaátlatot ebben a valóban magasszintű oktatási rendszerben !

6. A KÉTTANNYELVŰ OKTATÁS NYELVI ASPEKTUSAI

Az eddigiekből is óhatatlanul kiténtek már nyelvi szempontok.

Az 5.3.1. pont alatt már szó volt a tanulók nyelvtudásáról (Cambridge First Certificate, IGCSE, TOEFL, Cambridge Proficiency)

Az 5.3.3. pontban említettük, hogy az anyanyelv ismerete, használata a legkisebb mértékben sem károsodik a kéttannyelvű oktatás során.

Az 5.2.1. pontban szoltunk arról, hogy a szaktárgyakat angolul igen jól tudó magyar tanárok tanítanak. Így biztosítható az is, hogy a tanulók ne csak angolul, hanem a felvételi tárgyaikat magyarul is jól tudják, hiszen ezek a vizsgák magyar nyelven történnek. (A fakultáció keretében magyarul is tanulhatják az anyagot.)

Az 5.2.3. pontban az **angol anyanyelvű tanárok** (más iskolákban is hasonló a helyzet a külföldi tanárokkal) szerepét ismertettük, amely csak a nyelv tanítására szorítkozhat. Ennek a szűkített szerepkörnek az a többéves és több nemzetre kiterjedő tapasztalat az oka, amely bebizonyította, hogy a többi tantárgy követelményében nagyon nagyok az országonkénti eltérések. Ezek sajnos nem áthidalhatók anélkül, hogy a magyar diákok hazai továbbtanulása veszélybe ne kerülne.

6.1. Azok a diákok, akik kéttannyelvű oktatásban vesznek részt annyira elsajátítják a nyelvtanulás minden fortélyát, hogy *a második és a harmadik idegen nyelv tanulása sem okoz már problémát* nekik, sőt sokkal könnyebben megy. Az őket tanító nyelvtanárok egybehangzó véleménye ez.

6.2. Akik *általános iskolában viszonylag jól megtanultak egy idegen nyelvet, nem érdemes ugyanazt tanulniuk kéttannyelvű középiskolában*. Kezdenek ott egy másikat, és folytassák tovább az első tanulását. Így több nyelvet sajátíthatnak el magas szinten.

6.3. Talán jelenkori történelmünk is tükröződik abban a változásban, amelyet *az angol nyelvtanárok feladatainak* beosztásakor tapasztaltunk az utóbbi évek során. A kéttannyelvű program indulásakor, 1987-ben a British Council támogatásával egy angol nyelvi lektor érkezett az iskolába. Figyeltünk arra, hogy minden tanulócsoporthoz legyen vele órája. A következő évben már amerikai tanár is dolgozott nálunk. Gondunk volt arra, hogy minden nulladikos diákunkat tanítsa ő is, halljanak a gyerekek brit és amerikai kiejtést egyaránt. Az utóbbi években arra kell figyelniünk, hogy *minden tanulócsoporthoz (főleg a nulladik évfolyamon) legyen magyar anyanyelvű tanára is!*

6.3.1. *Az anyanyelvű tanárok előnyei* a nyelvtanítás folyamatában részben nyilvánvalóak:

- *nyelvi kompetenciájuk* (kiejtés, napra kész nyelvismeret, szókészlet),
- *modell-szerepük* (a gesztusaiktól addig a biztonságérzetig, amelyet a diákoknak adnak, amikor azok egy anyanyelvűt is megértenek ill. az is megérti őket),
- *a hétköznapi ország-, kultúra-, szokás-ismeretük* az átlagos magyar nyelvtanárénál minden bizonnyal sokkal magasabb szinten áll.
- Az angolszász oktatásban jóval nagyobb hangsúlyt kap az írásbeliség, a diákok kicsi koruktól kezdve verseket éppúgy rendszeresen írnak, mint hosszú, strukturált fogalmazásokat, esszéket. Ezeknek a *tanítását* az angol és amerikai tanárok általában eredményesebben végezhetik, mint a magyarok.

6.3.2. *A magyar nyelvtanárok előnyeit* vizsgálva talán meglepő tapasztalatokra is szert tettünk a nyolc éves kéttannyelvű oktatás során.

- Az autentikus *kiejtést* sokkal *következetesebben tanítják* a magyarok, mint a talán túlzottan is elnéző anyanyelvi beszélők.
- A *nyelvtant* tudatosabban oktatjuk.
- Az *interferencia* hatásokat tudjuk kezelni.
- *Kontrasztív-komparatív módszerek* segíthetnek a két nyelv egymáshoz közelítésében.
- *Fordítást* általában csak a magyar anyanyelvűek szoktak tanítani, ami érthető, hiszen az angolszászok csak nagyon ritkán tanulják meg jól a nyelvünket.

7. ÖSSZEGZÉS

Azt hiszem, hogy a fentiek alapján bizonyítottnak tekinthetjük, hogy a kéttannyelvű oktatásnak helye és jelentős szerepe van a magyar közoktatásban. Ez kiténik abból az óriási társadalmi igényből, amit az iskolákba felvételre jelentkezők száma jelent, valamint a diákok tanulmányi eredményességéből. Nincs más olyan iskolatípus hazánkban, ahol a nyelvileg nem különösebben orientált diák is ilyen kiválóan megtanulna egy nyelvet. Ezzel a tudással csak előnye lehet, bármilyen értelmiségi pályát válasszon is. Könnyebben találhat munkát (ami manapság sajnos nem magától értetődő), könnyebben válhat eredményes felsőfokú végzettségű szakemberré. Ennél többet semmilyen oktatási forma nem nyújthat a tanulóknak.

KÉTNYELVŰSÉG A SZAKKÖZÉPISKOLÁBAN

Csapó Judit

Közel két éves előkészítő munka eredményeként iskolánkban az 1990/91-es tanévben indítottuk el a magyar-angol tanítási nyelvű képzést számítástechnika-informatika tagozaton. A számítástechnika, ezen belül a hardware mellett a másik oktatott szakma a mechatronika. Kézenfekvőnek mutatkozott a két tanítási nyelvű képzést az előbbi szakmában elkezdeni, hiszen a számítástechnika "nyelve" mondhatni angol, és erre a területre óriási igény jelentkezett - és jelentkezik ma is - a tanulók részéről. Emellett kihívást jelentett mindannyiunk számára az angol nyelvű számítástechnikai oktatás elindítása, menedzselése.

Nagyon sok értékes tanáccsal segítettek bennünket az akkor már működő két tanítási nyelvű gimnáziumok. Az óratervek variációtól kezdve a sajátos képzéssel felmerülő problémák megvitatásáig mindenben támaszkodhattunk "elődeinkre".

Első lépésként az **óratervet** kellett átdolgoznunk úgy, hogy a két-nyelvűség kissé képlekeny és állandóan változó elvárásainak eleget tudjunk tenni mind a közismereti, mind pedig a szakmai tantárgyakat illetően. (l.sz. melléklet)

A jóváhagyott óratervhől látható, nagyon sok a hasonlóság és a különbség is a szakközépiskolai és a tradicionális gimnáziumi két tanítási nyelvű képzés között. Mi is előkészítő évfolyammal indítjuk az oktatást, a tanulók heti 20 órában maximum 12 fős csoportban tanulják a **célnyelvet**. Emellett azonban az iskola sajátos követelményeivel és profiljával összhangban nagy hangsúlyt fektetünk a **matematika** tanítására. Ezt a tantárgyat a tanulók heti 5 órában (fakultatív órakeret), csoportban tanulják, ezáltal a szakmai elméleti tantárgyak matematikai alapozása már az előkészítő évben elkezdődik. Heti 2 órában szakmai alapismereteket is tanítunk, ez általában számítástechnika.

A magasabb évfolyamokon a közismereti tantárgyak közül a **matematikát**,

kémiát, biológiát, földrajzot és a történelem egyetemes részét tanítjuk angolul. A szakmai tantárgyak közül pedig az **elektrotechnika, a digitális számítógépek, az elektronikus áramkörök és készülékek**, valamint a **szakmai gyakorlat** egy részének oktatása történik a célnyelven.

A tanulók az előkészítő évfolyam sikeres befejezésekor folytathatják tanulmányaikat a két tanítási nyelvű tagozaton. Mi a sikeres befejezés kritériuma? A nyelvi tudásszintet szigorú belső vizsgáztatással mérjük a tanév során négy alkalommal. Ezek az ún. **Big Testek** spirálisan építkezve horizontálisan és vertikálisan mérik a fő nyelvi készségeket. A tanév végén sorra kerülő Big Test, az utolsó nagy mérés, a jelenleg érvényben lévő C típusú állami nyelvvizsga szimulálása. Mindazokat az elemeket tartalmazza, amelyek a nyelvvizsgán megtalálhatók, a vizsga szervezése és értékelése is ahhoz hasonló módon történik.

A magasabb évfolyamokon a tanulók angol nyelvtant, angol és amerikai irodalmat, valamint országismeretet tanulnak a rendelkezésre álló órákeretben.

Az óratervek és egyéb dokumentumok elkészítésével párhuzamosan kellett megteremtünk a képzés **tárgyi és személyi feltételeit**.

A tanárok kiválasztása meghatározó jelentőségű egy kísérletben. Ismert, szomorú tény, hogy jelenleg nagyon kevés a nyelvtanár és elvétve találhatók olyan magyar kollégák, akik szaktárgyukat képesek idegen nyelven is oktatni. A megalapozott nyelvi környezet megteremtése érdekében szükség van anyanyelvi tanárok alkalmazására is. Ez az iskolák számára komoly finansziális probléma, hiszen az anyanyelvi tanárok elhelyezéséről rendszerint a fogadó intézménynek kell gondoskodni.

Az angolszász országokból érkező tanárok végzettsége, képesítése és a magyar középfokú oktatás követelményrendszere közötti különbség is gondként jelentkezhet. Az iskolánkban tanító angol/amerikai tanár kollégákkal szemben a magyar tanárok általában szélesebb alaptudással, mélyebb tárgyi ismeretekkel rendelkeznek szaktárgyukban. Éppen ilyen megfontolások miatt a két tanítási nyelvű képzést nagy mértékben kell építeni az olyan lelkes magyar tanárookra, akik energiájuk jelentős részét áldozzák a célnyelven történő oktatásra. Természetesen ezeknek a tanároknak időről-időre lehetőséget kell teremteni arra, hogy tudásukat, nyelvi készségüket az adott nyelvtérületen fejleszthessék.

Mivel iskolánkban a matematika érettségi és a legtöbb tanuló számára

felvételi tantárgy is, ezt a kezdőlektől magyar anyanyelvű tanárok oktatják. Igen szép eredményeket értünk el, több tanulónk szerzett első, második helyezést, kapott dícsérő oklevelet országos matematikai versenyeken.

A hatékony nyelvvoktatás **tárgyi** feltételeinek biztosítása is komoly feladat. A hagyományos szaktantermi felszereléseken túl (IV, videó, magnó) két korszerű nyelvi laboratórium áll rendelkezésünkre. Az izraeli DEGEM SYSTEM számítógépes nyelvi laboratóriumot, amely egy központi számítógépből, 18 terminálból, valamint egy 17 szintű angol programból áll (a software a hardware-ben tárolódik) saját költségvetésünkől és a Szakképzési Alaphól kapott támogatással vásároltuk.

A jelenleg csúcstechnikát képviselő interaktív videóval felszerelt számítógépes nyelvi laboratóriumot az **Európa Tanács** által kiírt **PHARE** pályázaton nyertük. Ez a laboratórium egy központi számítógépből és egy 8 gépes hálózathoz áll, a software laser lemezekon tárolódik. Rendelkezünk különböző szintű angol, német és francia software-rel, valamint a nyelvtant is gyakoroltató English tutor programmal. A hálózat bővíthető, nagyon komoly - természetesen drága - software-k és CD-k vásárolhatók hozzá. A tanulók koruk és érdeklődési körük folytán nagy kedvvel dolgoznak itt.

A kétnyelvű képzés beindításával szinte egy időben kezdtük kutatni a lehetőségeket **külföldi**, elsősorban nyugat-európai országokkal való **kapcsolatok** kiépítésére. Elsődleges célunk korszerű tanterv kidolgozása és ezzel összhangban korszerű **pedagógiai módszerek** megismerése volt.

A Munkügyi Minisztérium támogatásával 1991-ben sikerült elindítanunk egy projectet két dán szakközépiskolával (Aarhus Technical College és Sønderborg Handværkerskolen) közösen. A költségek nagy részét a dán Művelődési Minisztérium fedezte, de tekintélyes összeget fordítottak rá maguk az iskolák is, a mi iskolánkat is beleértve.

A project első lépéseként 1991 novemberében 15 magyar szakmai tanár két hetes dán **tanulmányúton** ismerkedett az ottani oktatási rendszerrel és a szakképzéssel. Meglátogatták az aarhusi és a sønderborgi iskolákat, valamint különböző vállalatokat, cégeket. Tapasztalatokat

gyűjtötték a Dániában sikeresnek bizonyult **integrált szakmai képzésről**. Ennek lényege, hogy az oktatásban nem különül el élesen a szakmai elméleti és gyakorlati képzés. A dán szakközépiskolai tanulóknak ún. projecteket kell kidolgozniuk, olyan konkrét, komplex feladatokat, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a vállalatok igényeihez. Ezt az összetett feladatot a tervezéstől az eszköz megépítésén át a dokumentálásig egy tanuló vagy egy csoport végzi el.

A project második lépéseként több alkalommal fogadtunk dán szakértőket különböző (2-4 hetes) időtartamokra. A magyar kollegákkal közösen átvizsgálták a számítástechnika-informatika szakma tantervét. Órákat látogattak, elemezték a látottakat, órákat tartottak az angol nyelvű tagozaton. A tartalmi és módszertani elemzés eredményeként tanáraink a dán szakértőkkel közösen kidolgoztak egy, a korszerű követelményeknek megfelelő integrált **tantervet**. Az 1993/94-es tanévtől kezdve iskolánkban már ezen új tanterv alapján oktatjuk a szakmai elméleti és gyakorlati tantárgyakat. Ennek lényege, hogy a szakmai ismereteket a praktikum oldaláról közelíti meg, a magyar közoktatásra jellemző elméleti, sokszor elméletieskedő tudásanyag tanítása helyett a használhatóságra összpontosít.

A project befejező lépéseként sikerült tanulóinknak és tanárainknak kipróbálni, hogy működik ez a fajta korszerű tanterv dán körülmények között. Az idei év januárjában 15 tanuló és 3 tanár vett részt iskolánkból egy hónapos képzésben a Sønderborg Handvaerkerskolenben. A képzés nyelve angol volt. Tanulóinknak kiscsoportokban (2-3 fő) egy adott **komplex project** kidolgozását kellett elvégezniük. Különböző, leendő szakmájukhoz kapcsolódó, számítógéppel vezérelt és működtetett eszközöket kellett tervezniük, megalkotniuk és írásban dokumentálniuk. Nagyon változatos feladatokat kaptak, pl. digitális szél sebességmérő, riasztó berendezés stb. építése, természetesen az eszközöknek működtetniük is kellett. (2.sz. melléklet)

A feladatok kidolgozása, az eszközök elkészítése során a szükséges elméleti, gyakorlati és matematikai tudásanyagot a dán tanárok irányító munkájával, illetve önálló könyvtári bűvárkodással kellett tanulóinknak megismerni. Diákjaink és tanáraink a helyszínen tapasztalták meg, milyen módon értékelődött át a tanári szerep. A hagyományos értelemben vett tanár (lecturer) helyett a **facilitator** végzi a tanulók irányítását. Az ismereteket nem előadások formájában közli a tanulók-

kal, hanem az utat, a lehetőségeket mutatja meg. Segít a tanulóknak abban, hogy az új ismereteket önmaguk fedezzék fel kreatív módon. Gyakorlati feladatok kijelölésével készíteti a diákokat önmaguk tanítására. Ez a **"learning by doing"** módszer tanuló és tanár szerint is igen hatékony, a probléma-látásra, kreatív gondolkodásra nevel. A praktikum oldaláról közelítve meg az adott témakört nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók megszerzett tudásukat alkotó módon használják. A tapasztalatok feldolgozása, értékelése jelenleg is tart. Annyi azonban már most elmondható, hogy a két tanítási nyelvű szakmai képzés pozitív elemeket kapott mind tartalmi mind pedig módszertani szempontból.

Úgy gondoljuk, a pedagógiai módszerek színesedése, korszerűsödése, az új didaktikai megközelítések elfogadása, a project szemléletű szakmai oktatás a jövőben nemcsak a két tanítási nyelvű tanulóknak, hanem iskolánk minden diákjának igen hasznos lesz.

1. sz. melléklet

Latince Sándor Kéttannyelvű Műszaki Szakközépiskola és Diákotthon

Kéttannyelvű szándéktechnikai osztály kísérletlórásterve

Érvényes: 1990. szeptember

Tantárgy	Előrekezdő év	I. osztály	II. osztály	III. osztály	IV. osztály	V. osztály
Magyar nyelv	2	1	1	1	1	-
Magyar irodalom	-	2	2	2	2	-
Angol nyelv	Ny.V. 20	5	4-5	2-3	2	2
2. idegen nyelv	-	2	2	2	2	-
Történelem	é	2	2	2	2	-
Rev. a filozófiába	-	2	-	-	2	-
Testnevelés	2	2	2	2	2	2
Osztályfőnöki óra	1	1	1	1	1	1
Matematika	é	3	3	3	3	-
Fizika	é	2	2	2	2	-
Kémia	-	2	2	-	-	-
Biológia	-	-	-	2	-	-
Földrajz	-	2	2	-	-	-
Művészetek alapjai	1	1	-	-	-	-
Szakmai alapismeretek	-	5	6	-	-	-
Alapvető ismeretek	2	5	5	-	-	-
Diákfittáris szemináriumok	é	-	-	2	5	6
El. áramkörök és készülékek	é	-	-	3	2	-
Technológia	-	-	-	2	-	3
Pneumatika	-	-	-	-	-	2
Automatika	-	-	-	-	-	2
Gazd. vez. és szerv. ismeretek	-	-	-	-	-	2
Munka- és környezetvédelem	-	-	-	-	-	2
Szakmai gyakorlatok	-	-	-	2	3	3
a) Műszaki mérések	é	-	-	6	6	6
b) Műhelygyakorlatok	-	-	-	1-0	-	0-3
Fahelyettesítő órakeret	2	-	1-0	1-0	-	-
Heti óraszám össz.	34	35	35	35	35	32-35

Jóváhagyom:

Dr. 1990. VI. 30

lv - 14

2.sz. melléklet

A tanulók által készített komplex project-munkák listája:

1. Neighbour alarm
2. Speedometer
3. Wind - Speedometer
4. Wind-Direction display project
5. Digitally Controlled Neighbour Alarm
6. Digitally Controlled Speedometer
7. Wind-Speedometer Display

HUNGARIAN-PROJECT - 94

Project-work week 5 to 8 for 15 students.

/VT

Subject:

SPEEDOMETER

In the towns most of the roads have speed limits that cars should not exceed. Drivers often don't even know how fast, they are going.

A display positioned beside the road, which is able to show the speed and the fine could perhaps make the driver lower its velocity.

Description:

You are supposed to develop a system, that can show the speed of a car to the driver, and if it's too high, also his fine he has to pay if caught by the police.

The report should include a proposal for a whole system, but it's enough to develop a part of it.

BILINGUALE SCHULEN IN ÖSTERREICH'S NACHBARSTAATEN

Nikolaus Douda

Mag. Nikolaus Douda

BILINGUALE SCHULEN IN ÖSTERREICH'S NACHBARSTAATEN

1. Historisches

Bilinguale Schulen haben eine ebenso wechselhafte wie lange Tradition in den östlichen und südöstlichen Nachbarstaaten Österreichs. Eine bedeutende Rolle kommt dabei Ungarn zu. Schon 1985 erreichte hier die grundlegende Tendenz zur Liberalisierung des Schulwesens einen Kompromiß zwischen den herrschenden politischen Interessen und den reformistischen Kräften, wodurch eine sehr hohe Selbständigkeit der Bildungseinrichtungen gewährleistet und damit auch die wichtigsten Vorbedingungen für verschiedene Schulversuche geschaffen werden konnten. 1987 gab es bereits mehrere bilinguale Schulversuche in Ungarn, und 1986 zeigte das ungarische Unterrichtsministerium Interesse an der Entsendung österreichischer Lehrer an diese Schulen. (Ein österreichischer Lehrer unterrichtete zu dieser Zeit bereits in Mosonmagyaróvár.) Im Schuljahr 1989/90 konnten daher mehrere österreichische Lehrer ihre Lehrtätigkeit an den bilingualen Schulen voll aufnehmen. Natürlich waren diese LehrerInnen „der ersten Stunde“ mit allen Vor- und Nachteilen einer „Pioniertätigkeit“ konfrontiert: sie bewiesen hohe Motivation, bekamen aber noch wenig organisatorische und materielle Unterstützung von außen.

Mit dem Jahr 1989 ergaben sich auch in den anderen Mittel- und Osteuropäischen Staaten neue Bedürfnisse in der Bildungspolitik, eine verstärkte Zusammenarbeit mit westeuropäischen Staaten wurde gesucht und von diesen auch angeboten. Neben zahlreichen anderen bildungspolitischen Kooperationsmaßnahmen wurden bilinguale Schulen in den Reformstaaten mit der Unterstützung verschiedener westeuropäischer Länder eingerichtet. Österreich konzentrierte sich dabei vor allem auf die Förderung bilingualer Schulen in den unmittelbaren Nachbarstaaten: Tschechien, Slowakei und Ungarn.

II. Was ist eine „bilinguale Schule“?

Über eine offizielle Definition für „bilinguale Schule“ wurde in Ungarn bis Mitte 1993 diskutiert. Man einigte sich darauf, daß in einer „bilingualen Schule“ die Zielsprache selbst und mindestens drei Fächer in der Zielsprache unterrichtet werden müssen.

Was den Aufbau und die Methoden betrifft, existieren nach wie vor verschiedene bilinguale Modelle, oft auch innerhalb einer Schule (z.B.: Mosonmagyaróvár) nebeneinander:

1. Vorbereitungs- oder „Null“-Jahr, danach vier Jahre bil. Oberstufe
2. Vierjährige Oberstufe ohne Vorbereitungsjahr für Schüler mit ausreichenden Vorkenntnissen
3. sechsjähriger bil. Typ: zwei Jahre erweiterter Sprachunterricht, in den letzten zwei Jahren der „Grundstufe“, d.h. Unterstufe (12-14), und danach vier Jahre bilinguale Oberstufe.

In Mosonmagyaróvár wird z.B. für 1994/95 zusätzlich zur sechsjährigen Langform wieder ein „Null“-Jahr eröffnet. Es besteht zwar vielfach die Ansicht, daß der pädagogische Ertrag in der Langform höher ist, doch spielen bei der Entscheidung für einen dieser Schultypen auch praktische und ökonomische Faktoren eine nicht unbedeutende Rolle.

Um den Erfolg dieser Programme unterstützend zu sichern, ist das österr. Bundesministerium für Unterricht und Kunst daher auch in größtmöglichem Ausmaß bemüht, den entstehenden Bedarf an muttersprachlichen Lehrern zufriedenzustellen. Allerdings sind diesen Anstrengungen auch Grenzen gesetzt, die deutlich werden, wenn man den Umfang der Bildungs Kooperationen mit den Staaten Mittel- und Osteuropas bedenkt, wobei die Kooperation im Rahmen der bilingualen Schulen nur einen Teil davon ausmacht.

III. Derzeitiger Stand

Derzeit werden insgesamt 8 bilinguale Schulen (1 in Tschechien, 2 in der Slowakei und 5 in Ungarn) von Österreich unterstützt, aber auch an verschiedenen anderen Schulen befinden sich österreichische Lehrer. Außerdem gibt es eine große Österreichische Schule in Budapest und eine in Prag. Insgesamt sind 58 österreichische Lehrer in den genannten Ländern tätig.

Eine kurze Übersicht soll die Aktivitäten des österreichischen Unterrichtsministeriums (BMUK) im Bereich des bilingualen Unterrichts verdeutlichen:

1. Slowakei
 - 1.1. Bilinguales Gymnasium in Bratislava:

6 entsandte Lehrer für Deutsch, Mathematik, Geographie, Biologie. Ein Teil des deutschsprachigen Fachunterrichts erfolgt durch in Österreich fortgebildete slowakische Lehrer.

1.2. Bilinguale Handelsakademie in Bratislava:

6 entsandte Lehrer für Deutsch, Betriebswirtschaftslehre, Textverarbeitung. Ein Teil des deutschsprachigen Fachunterrichts erfolgt durch in Österreich fortgebildete slowakische Lehrer.

2. Tschechien

2.1 Bilinguales Gymnasium Znojmo:

6 Planstellen: 3 entsandte Lehrer, 10 Mitverwendungen. Österr. Unterricht in Deutsch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Chemie, **Biologie**. Ein Teil des deutschsprachigen Fachunterrichts erfolgt durch in Österreich fortgebildete tschechische Lehrer.

2.2. Gymnasium Sternberk:

1 Planstelle, Unterricht in Deutsch

2.3. Handelsakademie und Hotelfachschule Budweis:

3 Mitverwendungen im erweiterten Deutsch- und Fachunterricht

2.4. Gymnasium Brno:

1 entsandter Lehrer für Deutsch

3. Ungarn

3.1. Bilinguales Gymnasium in Mosonmagyaróvár:

5 Planstellen, 4 entsandte Lehrer und 2 Mitverwendungen für Deutsch, Geschichte, Biologie, Geographie. Ein Teil des deutschsprachigen Fachunterrichts erfolgt durch in Österreich fortgebildete ungarische Lehrer.

3.2. Bilinguales Gymnasium in Mezőberény:

3 Planstellen, 3 entsandte Lehrer und 1 österr. Sur-place-Kraft für Deutsch, Geschichte, Geographie, Biologie. Zusätzlich ist Unterricht in deutscher Sprache durch ungarische Lehrer vorgesehen.

3.3. Bilinguales Gymnasium in Nagykálló:

3 Planstellen, 3 entsandte Lehrer für Deutsch, Geschichte, Physik. Zusätzlich ist Unterricht in deutscher Sprache durch ungarische Lehrer vorgesehen.

3.4. Bilinguales Gymnasium in Gyöngyös:

1 Planstelle, 1 entsandter Lehrer für Deutsch, Geschichte. Zusätzlich ist Unterricht in deutscher Sprache durch ungarische Lehrer vorgesehen.

3.5. Bilinguales Gymnasium in Siófok:

1 Planstelle, 1 entsandter Lehrer für Deutsch, Geschichte. Zusätzlich ist Unterricht in deutscher Sprache durch ungarische Lehrer vorgesehen.

- 3.6. An 8 berufsbildenden mittleren und höheren Schulen 14 Mitverwendungen. Erweiterter Deutsch- und Fachunterricht.

IV. Probleme und Erfahrungen

Infolge des plötzlichen Bedarfs an Lehrern für die Reformstaaten, der auch das Ministerium in Wien vor neue Aufgaben stellte, wurde 1990, zusätzlich zu der bereits existierenden Abteilung für „Internationale Lehrer- und Assistentenaustauschprogramme“, die Abteilung für „Koordination der pädagogischen Maßnahmen für den Bildungsbereich der Staaten Ost- und Südosteuropas“ geschaffen und 1992 die „Koordinationsstelle für Bildungsberater und bilinguale Schulen“.

Mit dieser Expansion zuständiger Abteilungen hat das BMUK gezeigt, daß ihm die Bildungsk Kooperation mit den angrenzenden Staaten ein wichtiges Anliegen ist. Nicht alle Probleme konnten dadurch vollständig gelöst werden, vor allem im personellen Bereich bleiben wichtige Aufgaben eine ständige Herausforderung.

Unterricht in der Zielsprache:

Problematisch erweist sich der Unterricht in der Zielsprache in den naturwissenschaftlichen und wirtschaftlichen Fächern, in denen eine Nachbesetzung durch das BMUK in vielen Fällen nicht mehr gewährleistet werden kann. Auch Mathematik, Physik, Chemie werden an diesen Schulen zunehmend nicht mehr von Österreichern, sondern von einheimischen FachlehrerInnen in Deutsch unterrichtet. Diesen Fachlehrern wird vom BMUK eine viermonatige Ausbildung in der Fachsprache mit Hospitationen an Schulen in Wien angeboten. Die erste Ausbildung dieser Art fand 1991/92 für tschechische und slowakische Lehrer statt, da es schon damals zu Engpässen bei der Besetzung von FachlehrerInnen gekommen war. Im Schuljahr 1992/93 und 1993/94 wurde die Ausbildung lokaler Fachlehrer für ungarische Lehrer fortgeführt. Eine weiterführende Nachbetreuung soll die Ergebnisse dieser Ausbildung sichern. Es wird versucht, in regelmäßigen Abständen unterstützende Maßnahmen für diese Lehrer anzubieten (Seminare, Kurse, Materialien).

Pädagogische Rahmenbedingungen

Für viele LehrerInnen können auch Lehrpläne und Maturaregelungen ein Problem darstellen. Die Ausarbeitung der Maturaregelungen ist inzwischen in den meisten Fällen abgeschlossen, die Ausarbeitungen der Lehrpläne sind allerdings in unterschiedlichen Stadien.

Gerade in Ungarn besteht die Möglichkeit, durch die hohe Schulautonomie innerhalb des erst 1993 beschlossenen Rahmenlehrplans, schuleigene Lehrpläne im ungarischen Ministerium einzureichen.

In allen bilingualen Schulen wird die Lehrplanarbeit vor allem von den einheimischen und österreichischen LehrerInnen an den Schulen selbst geleistet (Bratislava HAK, Mosonmagyaróvár, Znojmo). Eine direkte Unterstützung von seiten des BMUK wurde bewußt nur dort gegeben, wo man um Anregungen bat.

Besorgt zeigen sich in allen drei Ländern die Schüler in bezug auf die Aufnahmeprüfungen an den lokalen Universitäten, da sich die Kandidaten der bilingualen Schulen durch unterschiedliche Inhalte im Lehrplan gegenüber den Bewerbern von einsprachigen Schulen benachteiligt fühlen. Eine Erleichterung ist aber nur dort zu erwarten, wo auch die Universitäten den geänderten Unterrichtszielen und -methoden Rechnung tragen (kommunikativer Unterricht, Verwendung aktueller Lehrwerke und Inhalte). Die überdurchschnittlich hohen Erfolgsquoten bei den bereits abgehaltenen Reifeprüfungen zeigen jedoch, daß die Befürchtungen der Absolventen oft unbegründet sind. (In Ungarn liegt die durchschnittliche Erfolgsquote bei 58%, bei Maturanten der bilingualen Schulen bei 80%!)

Seit 1992 wird die Reifeprüfung des bilingualen Zweiges in Bratislava, Mosonmagyaróvár und Znojmo zur Zulassung an österreichischen Universitäten anerkannt. Aufgrund der geringeren Zahl österreichischer LehrerInnen in Gyöngyös, Mezőberény, Nagykálló und Siófok konnte für die bilinguale Reifeprüfung an diesen Schulen noch keine Anerkennung durch das österreichische Wissenschaftsministerium erreicht werden.

Unterstützende Maßnahmen:

Alle bilingualen Schulen wurden in die österreichische Schulbuchaktion einbezogen (die Bücher müssen allerdings an der Schule verbleiben), verfügen über eine umfangreiche Österreich-Bibliothek und werden laufend vom BMUK mit Unterrichtsmaterialien, generellen Informationen und fachbezogenen Unterlagen und Lehrmitteln ausgestattet.

Vor allem in Bereichen, in denen oft ein großer Nachholbedarf besteht, ist das BMUK bemüht, die notwendigen Materialien zur Verfügung zu stellen. Das bezieht sich nicht nur auf Lehrbücher, die für den kommunikativen Unterricht geeignet sind, sondern auch auf Unterlagen zur Gestaltung von Unterrichtsprojekten, wie z.B. Umweltschutz, Landeskunde u.a.

Seminarangebote:

Zur Betreuung der bilingualen Schulen gehören auch zahlreiche Seminarangebote, die an die österreichischen und an die einheimischen LehrerInnen gerichtet sind. Durch die Anfangsschwierigkeiten der ersten LehrerInnen aufmerksam geworden, ist das BMUK bemüht, speziell für bilinguale Schulen nachfragebezogen Seminare anzubieten, die sowohl fachliche als

auch reflexive Themen erarbeiten. Für das Schuljahr 1993/94 waren das z.B.: österr. Landeskunde, DaF, Reflexionsseminar II, vergleichende Literatur, Bildungspolitik in Mittel- und Osteuropa.

Nicht nur die oben erwähnten Abteilungen des österreichischen Unterrichtsministeriums bieten Seminare an, sondern auch andere Abteilungen des Ministeriums und zahlreiche Bildungsinstitutionen offerieren bundesweit Fortbildungskurse und Seminare. Außerdem werden in den einzelnen Ländern von den Bildungsberatern des BMUK vor Ort Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung durchgeführt. Die Schulen können eigene Seminare oder Workshops für Schüler und Kollegen organisieren und dafür um eine Unterstützung sowohl organisatorischer als auch finanzieller Art beim BMUK ansuchen. Exkursionen, um Schulen oder Betriebe zu besichtigen, ein Theaterstück oder einen wertvollen Film zu besuchen, werden für bilinguale Schulen vom österreichischen Unterrichtsministerium gefördert.

Daß all diese Verbesserungen der Kooperationen im Bildungsbereich zwischen Österreich und seinen Nachbarstaaten möglich waren, ist aber auch besonders dem Einsatz der DirektorInnen an den einzelnen Schulen und den jeweiligen Ministerien der Gastländer zu danken, die mit hohem organisatorischen Aufwand die Mühen dieser plötzlichen Herausforderungen zum entscheidenden Zeitpunkt auf sich genommen haben.

Viele Anfangsschwierigkeiten sind heute überwunden, und vieles ist inzwischen zur gut funktionierenden „Routine“ geworden. Unumstößlich blieb dabei aber der Gedanke, daß die Bildungsk Kooperationen zwischen Österreich und den angrenzenden Staaten auf einer Basis des gegenseitigen Austausches von Wissen und Erfahrung aufbauen müssen. Nur so wird eine langfristige Absicherung der bereits bestehenden positiven Zusammenarbeit am Bildungssektor möglich sein. Gerade in einer Zeit, in der sich gesamteuropäisch so viele Veränderungen abzeichnen, ist nicht nur eine erfolgreiche Kooperation in allen politischen und wirtschaftlichen Bereichen wichtig, sondern auch das kontinuierliche Bemühen um eine stete Erneuerung der alten nachbarschaftlichen Freundschaft von früher Jugend an.

A KÉTNYELVŰ OKTATÁS LEHETŐSÉGEI A MOLDVAI CSÁNGÓ MAGYAR FALVAKBAN

Borbáth Erzsébet

"Ne fogjon senki könnyelműen
A húrok pengetéséhez!"

(Petőfi Sándor)

Önmagam számára választottam mottóul Petőfi figyelmeztető sorait. Kötelezett rá a dolgozatom témája, a címben megfogalmazott probléma súlyossága, hazai vonatkozásban még mindig kényes volta.

Izgalommal fogok hozzá tehát a kérdés egyféle megközelítéséhez olyan gyakorló pedagógusként, aki 1990 óta tanít VII., VIII. osztályos, 12-14 éves moldvai csángó magyar gyermekeket a csíkszeredai József Attila Általános Iskolában.

Dolgozatom közvetlenül kapcsolódik az Édes Anyanyelvünk 1994/1. számában megjelent **A moldvai csángó gyermekek kétnyelvűsége** című írásomhoz, melyben hároméves tapasztalatom alapján moldvai tanítványaim nyelvhasználatát próbáltam meghatározni. Megállapításom, miszerint "a moldvai csángó gyermekek az államnyelvi egynyelvűsödés folyamatának utolsó, legjobb esetben a látens kétnyelvűség fokozatán helyezkednek el", elsősorban Moldova székelyes csángó falvaira vonatkozik, ahonnan tanítványaim is vannak; az északi csángók, bár ők voltak a régebbi és erőteljesebb csoport Moldvában "nagy részben elrománosodtak, csak a falvaknak a neve maradt meg, a katolikus vallás és a családi nevek... Ezelőtt 10-15 évvel végimentél a falun, a gyermekek az utcán, az iskola udvarán még magyarul játszottak. Most végigmegyünk, egy árva szót a gyerekektől nem lehet hallani" – írja Kallós Zoltán **Gyűjtési emlényeim Moldvában** című előadásában (Magyarországi Csángó Fesztivál és Konferencia, Jászberény, 1993.). De erről győződtem meg magam is 1993 nyarán Szabófalván, és a teljes nyelvcseréről beszélt Perka Mihály szabófalvi

történelemtanár is, amikor az általa vezetett anyanyelvi kör miatti zaklatásokról beszélgettünk.

Ősz Erőss Péter, pusztinai származású magyartanár, a Moldvai Magyarság című csángó újság főszerkesztője a Romániai Magyar Szó 1994. márc. 23-i számában "a magyar nyelvterület legkeletibb végein élő/tengődő, pontosabban szólva halódó/haldokló" magyar népcsoportról a következőt írja: "Sokan csak az utóbbi pár esztendőben döbrentek rá arra a rettenetes lelki-szellemi genocídiumra, ami ott végbement."

Dolgozatom elkészítéséhez eddigi és jelenlegi moldvai tanítványaim, összesen 102 gyermek (falvankénti megoszlásban 44 diószéni, 23 pusztinai, 14 magyarfalusi, 6 frumószei, 5 lábniki, 5 lujzikalagori, 3 léspedi, 1 klézsei és 1 kománi) szóbeli és írásbeli vallomásait használtam fel. Bár kérdéseim és a megadott fogalmazások témái elsősorban a gyermekek élethelyzeteinek, anyanyelvhasználatának megismerését, kommunikációs képességük fejlődésének felmérését célozták, a gyermekek nyelvi megnyilatkozásai alapul szolgáltak nemcsak anyanyelvi képzésükhöz, hanem komoly szociológiai, szociálpszichológiai, pszichopedagógiai összefüggések felismeréséhez is.

"Mikor én kijöttem Csíkszeredába senkit nem üsmertem. Nem volt kivel beszilyek. Mintha bántam lenne, hogy kijöttem": (László Eronim, VII.C, Frumószei). "Egy kis csángó lány állt az udvaron. Egyedül maradt. Nézi a másik gyerekeket, hogy jáccanak az udvaron. A hópehejek hulnak. A lány nézi, milyen vidámak a gyermekek. Hazafelé gondolkodik. Gondolta, hogy milyen jó lenne, ha ő is othon lenne. Eszihe ütött a szülőföldje": (Bece Alina, VIII. C, Pusztina). "Egy csángó kislány a szünethen gondolkodik. És mongya gondolathan. Miért nem telik el ez az évharmad? Havaz szépend, és nézi a fiúkat és a lányokat, hogy csuszálnak. Ő várja, hogy haza menyen, hogy lássa meg a szüleit és a testvéreit": (Pogár Carmil, VII. C, Magyarfalu).

1994. jan. 19-én, egy évharmad magyar nyelvtanulás után írt kis anyanyelvi megnyilatkozások a megrendítő pszicho-pedagógiai következtetéseken túl arról győztek meg, hogy tanítványaim nemcsak családnevükben (László, Bece, Pogár, Bálint, Fodor, Füstös, Barta, Erős, Szócs, Gábor, Horvát, és még sorolhatnám a román ortográfiával írt neveket) őrzik magyarságukat, hanem nyelvükben is, és az ő moldvai csángó nyelvjárásuk biztos alapul szolgálhat a magyar anyanyelvi képzésükhöz.

További kérdéseim közül kiemelném a családon belüli anyanyelvhasználatra vonatkozóakat.

Milyen nyelven beszéltek a családban?

Milyen nyelven beszélnek a szülők a nagyszülőkkel?

Milyen nyelven beszélnek a szüleitek veletek?

Arra a kérdésre, hogy milyen nyelven beszélnek a családban, mindannyian azt válaszolták, hogy csángóul. Ugyanezt válaszolták arra a kérdésre is, hogy milyen nyelven beszélnek a szülők a nagyszülőkkel. Még meg is indokolták: *"Csángó magyar nyelven, mert nem tudnak jól románul"*: (Bálint Horatin, Magyarfalu). *"Csángóul, azért mert a nagyszülők nem értik a román szót jól"*: (Bece Alina, Pusztina). *"Csángosul, azért má mindig csángosul beszélnek és szárátik"*: (Fazakas Ciprian, Lészped).

Megoszlottak azonban a válaszok, amikor afelől érdeklődtem, hogy milyen nyelven beszélnek a szülők a gyermekeikkel.

A magyarfalusi, frumószei, lészpedi, klézsei, lábnyiki, kománi gyermekek (3 Frumósze, 4 Magyarfalu kivételével) a csángó nyelvet nevezték meg a szülők és a gyermekek közötti interperszonális kapcsolatok nyelveként. *"Csángóul, mert románul nem tudtak helyesen, maradtak szégyenben"*: (Magyarfalu). *"Azért beszélnek velem magyarul, hogy megtanuljak"*: (Lábnyik). *"Csángóul, mert megszokták beszélgetni csángóul"*: (Lészped).

Románul is, magyarul is szólnak a gyermekeikhez Diószénben, Lujzikalagorban, Pusztinán. Ennek okára így világított rá az egyik kisfiú. *"Amig küsebbek voltunk románul beszéltek, hogy tudjunk az iskolában. Amikor nagyobbak lettünk, akkor magyarul"*: (Pusztina).

Az anyanyelv tehát a család közvetítésével vertikálisan még öröklődik nemzedékről nemzedékre a székelyes csángó falvakban. A gyermekek "a családban, az uccánd, a mezőnd", ahogyan a legnagyobb természetességgel írják, a magyar nyelv moldvai csángó nyelvjárását beszélnek.

Nem véletlen tehát, hogy az utolsó kérdésemre a gyermekek 9 kivételével azt válaszolták, hogy könnyebben megértették volna I. osztályban a magyarázatot magyarul, mint románul. *"Nekünk könnyebb lett lenne, mert nem tudunk románul"*: (Magyarfalu). *"Inkább csángóul, mert akkor még nem tudunk románul"*: (Pusztina).

A román nyelvet tehát a gyermekek elsősorban az iskolában sajátítják el. De lévén, hogy tanítványaim szülei is többségükben helytelenül beszélnek a tanítási nyelvet, amely nekik is idegen nyelv, valamint alacsony iskolai képzettségük sem teszi lehetővé, hogy gyermekeiknek segítsenek a tanulásban, a gyermekek a román tanítási nyelvet nem értve az ismereteket nem logikus összefüggésekben, hanem mechanikusan memorizálva próbálják elsajátítani. Így tartós ismereteket nagyon nehezen szereznek, kulturálisan nem fejlődnek.

Az oktató-nevelő munkában megkerülhető ugyan az anyanyelv, de az anyanyelvi tudatállapot nem. Ma már Apáczai Csere János, Comenius, Gheorghe Lazar óta köztudott, hogy anyanyelven könnyebben és mélyebben rögzítődnek az ismeretek, tehát kétnyelvű környezetben is elsődleges feladat az anyanyelvi fonéma- és nyelvtani rendszer kialakítása.

Iskolánkban a legmegdöbbentőbb élményünk az volt, hogy VII. osztályba érkező moldvai tanítványainkkal nemcsak anyanyelvből kellett az ábécétől indulni, hanem óriási hiányosságokat kellett pótolnunk a többi tantárgyból is, amelyet román nyelven tanultak. Három éves tapasztalataink azt igazolják, hogy bár két év alatt nem lehetett pótolni hat tanítási év anyagát, a gyermekek értelmi, gondolkodó képessége, tudásszintje, személyisége a nyelvi kompetenciájuk fejlődésével egyenes arányban gazdagodott.

A szülőkkel beszélgetve azt is tapasztaltam, hogy az utóbbi években az erdélyi és magyarországi iskoláztatás, valamint a magyarországi munkalehetőségek hatására nőtt a moldvai csángó falvakban az anyanyelv tekintélye, az anyanyelvi oktatás igénye.

Az erdélyi és magyarországi anyanyelvi képzés tehát, ha kisebb-nagyobb hibákkal terhelt is, átmenetileg, esetleg alternatív formában betölti szerepét, nem oldhatta, nem oldhatja meg azonban a moldvai csángó gyermekek teljes anyanyelvi képzését.

Igaz, hogy Moldvában még mindig hiányoznak a szellemi-személyi feltételek (mindkét nyelvet ismerő szakképzett pedagógusok, a kontrasztív grammatika magyar-román tanításának módszertana), de egy-két év múlva végeznek az első képesített moldvai magyar származású pedagógusok, akik számára a tanítási lehetőségek megteremtése után első lépésként gyakorlatba ültethető a román Tanügyi Minisztérium 5023\1993.V.24-i határozata, miszerint a román tannyelvű iskolákban, tehát Moldvában is az I-IV. osztályokban heti 4 órában, az V-VIII. és líceumi osztályokban heti 3 órában tanítható az anyanyelv. Az anyanyelv

tanítását igénylő szülők kérésére 7-7 tanulóból álló szimultán vagy legkevesebb 15 tanulóból álló homogén csoportok létesíthetők azonos vagy párhuzamos osztályok tanulóiból iskola vagy község szinten. A minisztériumi határozat részletesen kitér a tananyagra, a tankönyvhasználatra, pedagógusokra és a javadalmazásra is.

Nagyon szomorú, hogy tájainkon még ezt a határozatot sem lehetett életbe léptetni.

Megítélésem szerint felelősségteljes, toleranciával párosuló előkészítő munkával, a szellemi és tárgyi feltételek biztosításával (a speciális képzésre felkészített pedagógusok, taneszközök, tankönyvek, munkafüzetek) a moldvai csángó falvakban fokozatosan bevezethető a kétnyelvű oktatás, s talán éppen a muravidéki (Szlovénia) kétnyelvű oktatási modell sajátos alkalmazása: a román és a magyar nyelv anyanyelvi szintű oktatása Moldvában.

CROSS CURRICULAR PLANNING: INTRODUCING THEMES FROM OTHER SUBJECTS INTO FOREIGN LANGUAGES IN THE PRIMARY SCHOOL

Pók Mária

The 20th century has been a period of rapid growth in knowledge and a period of important changes. The movement toward economic and social restructuring throughout Eastern Europe signals the birth of new customers (or dealers?) in the world marketplace.

These changes lead to the re-evaluation of the whole educational system which, undoubtedly, badly needs some fundamental innovations. Trying to define the overall aim of the current teaching-learning situation, we can say that teachers should enable the new generation of students to deal with the continuous changes in all aspects of life in a critical way from the kindergarten to college.

The development of interdisciplinary links is one way to improve the preparation to meet the new challenges of our time. It is impossible without a specific vehicle - foreign languages. There seems to be quite a strong trend towards the incorporation of global perspectives throughout the curriculum with a new emphasis on foreign languages.

Many of the best-known experts and researchers urge the profession to show imagination and willingness to innovate by developing a new curriculum that responds to learners' needs and interest.

Foreign language teachers are looking towards new ways of language instruction to help expand the proficiency of language learners. There has been a strong desire to present at least a portion of the curriculum through a foreign language, thus helping children receive all or part of their academic education simultaneously with acquiring a foreign language.

Models abound for combining language and content-teaching and for presenting this content so as to keep it understandable to the students who are only beginner learners of the language. The chances to succeed in academic tasks are enhanced, given enough time and motivation to learn the foreign language. Language functions here as a medium for thinking; like other subjects, it also handles information and offers activities used for conveying different academic contents.

What form can such work take? Whole lessons of other subjects through the medium of a foreign language can be taught in various ways. Some of them are:

- partial or total immersion programmes
- Bilingual immersion programmes
- content-based instruction
- sheltered programmes
- adjunct or paired programmes

They all seem to share certain characteristics to form a link between a subject /content and the language. We can summarise them as follows.

/1/ they provide students with more comprehensible input; at lower level learners understand by what they see rather than by what they are told

/2/ they provide opportunities for meaningful use of the language; at a lower level learner respond by doing something rather than by saying something

/3/ they increase motivation - the content is more related to the learner's needs; at all level it is preferred to present and record information in diagrammatic form

/4/ they provide effective means through authentic materials and tasks to exposing learners to real, communicative language; at a lower level they build activities on repeated patterns in events and in language

/Based on Susan Halliwell/

The purpose of content-area classes is two fold: /a/ to expand learner's knowledge of vocabulary and concepts, /b/ to strengthen the study skills and critical thinking skills necessary in content classes.

However, "learning is a holistic process that can't be compartmentalized." /Titone/ A foreign language is not just a subject that is learnt in the classroom." It is something which is used for real communication by real people in real situations." /S.Halliwell/

Generally, schools set specific objectives by subject area that learners must master as they progress through the system year by year. The general principles and guidelines are laid down in the National Curriculum which is a major concern of proponents of cross-curricular planners. Curriculum developers have to examine subject-curricula and determine which objectives are essential for academic success and find cross-curricular elements that could make a valuable contribution to a child's development.

The actual purpose of this paper is to examine the planning implications of implementing cross-curricular issues. I have already set the scene for such curriculum planning, now I would like to develop an analysis of planning issues and examine different approaches to planning. I will focus on substantive issues of cross-curricular dimensions, skills and themes and locate these elements in the context of the National Curriculum.

I am convinced that time has come to bring multidisciplinary into the primary school, bearing in mind that the holistic approach is the challenge foreign language education is making to the more traditional segregated disciplines.

Whenever I raise the matter of cross-curricular dimensions with school teachers, I feel apprehensive. Teachers are likely to ask the normal questions: Where will the time to organise come from? How will it all be assessed? When will money for special resources be made available? How can we do everything else the National Curriculum demands of us, and do this as well? There are no obvious answers to these questions. Let it suffice to say here that on the one hand, it is natural human behaviour to resist any change and cling to existing institutions. But on the other hand, a change is as good as a rest, provided the interested parties do not have "a suspicion that change is out of control."

/A. Toffler/

Paradoxically, this need not be a pessimistic view. The sooner we are all /theorists and practitioners/ forced to rethink our present situation and consider possible ways for the future, the better.

Out of the many aspects of curriculum development that receive the most extensive treatment in the literature I have chosen the thematic approach to examine. It "can be defined as application of a methodology and language from more than one discipline in examining a central theme." /Jacobs/ Research on the brain functions gives insight into why thematic units facilitate learning. "The search for meaning /making sense of our experiences/ is survival oriented and basic to the human brain. The brain needs and automatically registers the familiar while simultaneously searching for and responding to novel stimuli." /O' Keefe & Nadel/

This approach aims at teaching a language and instructing students in the content simultaneously. The hoped for results are /a/ a general improvement in the foreign language and /b/ gaining knowledge in all areas of the curriculum, respectively. Consequently, when it comes to assessing learners' achievement, we take into consideration both language development and content mastery. This approach is often criticised for not being "different" from subject work, but simply offering half a dozen mini-subjects disguised as an integrated innovation. "We need to appreciate that while themes should be planned and developed in relation to an overall plan, many activities, as experienced by the children, are in fact modular" /S.Halliwell/

I think we can take as our starting point the working out of manageable, realistic goals and tasks. Successful implementation, however rests on a number of factors, such as

/i/ relationship to the National Curriculum

/ii/ components of the curriculum content

/iii/ pedagogy and implementation

/iv/ specific activities and experiences

/c/ assessment, evaluation

/vi/ management issues

The thematic approach - as research shows - has been found very beneficial for the teachers and learners alike because the collaborative planning, exploration and professional sharing of the results contribute to a positive working atmosphere. Another big advantage of this model is that it can be used effectively at all levels of proficiency.

Let us turn our attention to a very important sub-element of implementation, namely timetabling. I have examined five possible structures in terms of four variables. They are as follows:

1. Taught through National Curriculum and other subjects
2. Whole curriculum planning leading to blocks of activities
3. Separately timetabled themes
4. Taught through separately timetabled projects
5. Long block timetabling /'sixth day' timetabling; activity weeks/

/i/ strengths

/ii/ weaknesses

/iii/ opportunities

/iv/ threats /result on handout/

Before reaching any sort of conclusion, let me acquaint you with a document we designed with colleagues while I was studying at the university of Durham. We chose six objectives for a thorough exploration and combined them with "methods of delivery" as it is one of the most complex and exciting components of cross-curricular planning. Naturally, one is to adopt only those points that are valid in their situation. Hopefully, these tables will prove that it is worthwhile taking the trouble to explain to your fellow teachers and headmasters that it is only through common efforts, through thinking together along interdisciplinary lines that you can take the first step toward a more effective, more humanistic schooling where school matters matter.

Being a teacher trainer, let me finally say a few words about the present situation of teacher training in Hungary. With the restructuring of curricula and syllabi currently going on within Higher Education, a battle has broken out between the various interest groups /linguists, methodologists etc/ within the English Departments. Everybody is busy staking their claims to teaching hours and resources alike. I can't recommend it highly enough that more emphasis should be put on training teachers if we want to achieve the new goals set forth in this paper. Foreign language teaching should become more content-orientated and focus on the general development of young children. Foreign language teachers should be more realistic about what young learners can achieve. While recognising the value in different approaches, they should teach the student not the method. "...the country that has but one language and one custom is weak and frail".

/Saint Stephen's admonition to his son/

- | | | |
|--|--------------------------------------|--|
| A Improve organisation for learning purposes | A1 | Increase quantity of time spent in lessons |
| | A2 | Improve quality of time in the classroom |
| | A3 | Allocate time better to various areas of the curriculum |
| | A4 | Provide a structure of lessons (number, length and distribution) which is better suited to the school's curriculum and learning/teaching methods |
| | A5 | Provide blocks of time to allow flexible grouping |
| | A6 | Facilitate use of modules/modular curriculum |
| | A7 | Facilitate short courses and activities |
| | A8 | Facilitate use of community or parent volunteers |
| | A9 | Make better provision for assemblies |
| | A10 | Make better provision for pastoral activities |
| | A11 | Make better provision for contact with parents |
| | A12 | Make better provision for teachers' inservice training, professional meetings, professional development and appraisal. |
| B Improved attention to student needs | B1 | Adjust the day to meet needs of students of different ages, abilities or interests (you may wish to specify these) either individually (see D below) or in groups |
| | B2 | Enable students to take classes on other than age-related basis |
| | B3 | Meet the needs better of students with special needs (including gifted students) |
| | B4 | Reduce student fatigue or boredom |
| | B5 | Improve student motivation and interest |
| C Broadened range of learning activities and experience | C1 | Share learning activities with other schools, centres or organisations |
| | C2 | Provide more off-campus experience (e.g. educational visits, fieldwork, residential experience, social service, work experience) |
| | C3 | Facilitate: projects; cross-curricular, problem-solving or experiential activities |
| | C4 | Maximise provision and take-up of extra curricular activities |
| | C5 | Facilitate prevocational education and vocational training |
| | C6 | Facilitate community classes, activities and use of school facilities |
| | C7 | Facilitate activities for families |
| | C8 | Facilitate activities for youth |
| D More individualised learning | D1 | Facilitate individual student/staff encounters e.g. counselling; vocational, educational and personal guidance |
| | D2 | Improve use of private study and homework time |
| | D3 | Facilitate individualised learning, flexible learning and supported self study |
| | D4 | Facilitate growth of learning networks and informal interest groups |
| | D5 | Facilitate peer tutoring |
| | D6 | Promote 'remedial' or coaching activities for students lagging behind their peers or encountering learning difficulties, or students needing special coaching in musical or other skills |
| | D7 | Promote individual use of school and community facilities and participation in sporting and other activities, in school or in the community |
| E Make better use of human, physical or financial resources | E1 | Maximise the total 'teaching hours' in the classroom provided by the teaching staff |
| | E2 | Maximise the effectiveness of teaching staff (e.g. better use of time both inside and outside the classroom) |
| | E3 | Offset general or specialist shortage of teachers |
| | E4 | Overcome shortage of specialist rooms or facilities |
| | E5 | Maximise use of buildings, facilities and equipment |
| | E6 | Maximise use of new educational technology, library and other learning resources |
| | E7 | Maximise use of non-teaching staff |
| | E8 | Reduce expenditure on the school |
| F Change timing for a specific reason | E9 | Generate more income for the school |
| | F1 | Start school earlier (or later) |
| | F2 | Shorten (or lengthen) the span of the day |
| | F3 | Shorten (or lengthen) the lunch break |
| | F4 | Alter length or times of other breaks |
| | F5 | Finish school earlier (or later) |
| F6 | Alter circulation times for students | |

Bibliography

1. Curtain, H.A. & Pesola, C.A. Languages and Children Making the Match, Addison-Wesley, 1988
2. Dubin, F. and Olshain, E. Course Design, CUP 1986
3. Dunn, O. Developing English with young Learners Macmillan, 1984
4. Fullan, M. The New Meaning of Educational Change Cassell, 1991
5. Halliwell, S. Teaching English in the Primary Classroom, Longman, 1992
6. Teaching Children - edited by Holden, S. MEP, 1980
7. Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition, Prentice Hall, 1987
8. Morrison, K. & Ridley, K. Curriculum Planning and the Primary School, Paul Chapman Publishing, 1988
9. Richards, J.C. & Nunan, D. Second Language Teacher Education, CUP 1990
10. Scott, W.A. & Ytreberg, L.I.I. Teaching English to Children Longman, 1990
11. Smalley, A & Morris, D. The Modern Language Teacher's Handbook, Stanley Thornes, 1992
12. Wallace, M.J. Training Foreign Language Teachers CUP 1991
13. Teaching through Topic Work - edited by Mick Waters MGP 1991
14. White, R.V. The ELT Curriculum, Blackwell Publishers, 1988
15. Woodward, T. Ways of Training, Longman, 1992

**NYELVTANÁRKÉPZÉS ÉS
TOVÁBBKÉPZÉS**

ALKALMAZOTT NYELVÉSZET? TANÁROKNAK?

Zánthó Róbert

Ahhoz, hogy az előadás címében lévő kérdőjeleket feloldjuk, kétségtelenül szerteágazó kérdéskomplexumokat kellene részletesen taglalni, melyek egyrészt a nyelvtanárképzés specifikumával illetve az alkalmazott nyelvészet pontos meghatározásával kapcsolatosak. Ettől az idő rövidsége miatt el kell állni, és engedjék meg, hogy néhány rövid utalással éljek *captatio benevolentiae* gyanánt, és utána inkább a gyakorlati tapasztalás útját válasszam magyarázatként.

Éppen a III. Országos Nyelvészeti Konferencián hallhattunk SZÉPE professzortól egy előadást, amelyből kitűnt, hogy a diszciplína körülhatárolása, pontos megfogalmazása területén mennyi bizonytalansággal találkozhattunk. Korábban 1971-ben *Bedeutung und der Probleme Angewandten Linguistik* címmel beszélt erről a GAL 2 Jahrestagung-on. (IRAL-Sonderband, Heidelberg).

A tudományos lingvisztika részdiszciplínái osztódással szaporodnak, és az egységes kezelés kívánalmai szükségessé teszik, hogy az elméleti kutatásoktól megkülönböztetendő, közös nevezőre hozzuk, vagy legalábbis közös nominációval tiszteljük meg az egymástól jócskán különböző olyan - elméleti aspektusokat egyáltalán nem nélkülöző - gyakorlati irányzatokat, mint pl. a számítógépes szövegelemzés és a neurolingvisztika, vagy a kontrasztív nyelvészet és a szociolingvisztika. A British Association for Applied Linguistics, amely immár több mint negyedszázados múltra tekinthet vissza, 1969-es Cambridge-i Second International Congress of Applied Linguistics-jét szokták az alkalmazott nyelvészeti szakemberek illusztrációul felhozni, mi minden fér el az alkalmazott nyelvészet, applied linguistics, linguistique appliquée, angewandte Linguistik, prikladnaja lingvisztika fogalomkörébe. Tény, hogy az 1969-es 14 szekcióban elhangzott 147 előadás közül 103 (70%) a második idegennyelv oktatásának kérdéskörébe tartozott, és ez a tendencia egyértelműen megmaradt a mai napig. Ami pedig az alkalmazott

nyelvészeti kutatási témákat illeti, az amerikai/kanadai dominancia mellett, Európában a németek végzik a legszélesebbkörű munkát, nem kis mértékben a Zweitspracherwerbsforscher csoport és a Sprachlehrforschung hitvallóinak tábora közötti vita eredményeképpen.

Az alkalmazott nyelvészet és a legelterjedtebb nyelvek tanítása között közvetlen kapcsolatot olyan könyvek is bizonyítják, mint **Daniel CARDENAS**: *Applied Linguistics: Spanish. A Guide for Teachers*. Boston 1965, **F. CIPOLLA e G. MOSCA**: *La linguistica applicata all'insegnamento italiano*. Roma 1974, **H. FRASER and W. R. O'DONNELL** /eds./: *Applied Linguistics and the Teaching of English*. London 1969, **P.R. LEON**: /ed./: *Linguistique appliquée et enseignement du français*. Montreal 1967, **GERHARD NICKEL** /Hrsg./: *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*. München 1973.

A szakkönyvekben található megannyi megfogalmazás mellett legyen szabad itt idézni **THEO VAN ELS** e vitában elfoglalt álláspontját, mely az alkalmazott nyelvészet mint saját jogú diszciplína mellett teszi le a voksot:

"Applied linguistics, the study of the teaching and learning of foreign languages, is an autonomous discipline. It is an interdisciplinary subject which takes its research questions from FLT itself and which in trying to answer them turns to the source disciplines in which it looks for hypotheses about possible solutions, which are then tested empirically."

/in: *Applied Linguistics in Society, Papers from the Twentieth Anniversary Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, 1987./

A nagykorúsított alkalmazott nyelvészet "alapító atyái" között olyan klasszikus neveket találunk pl., mint **S. PIT CORDER** /akinek 1973-as "Introducing Applied Linguistics"-je minden nyelvész könyvespolcán ott diszeleg / vagy **PETER STREVENS**, aki "New Orientations in the Teaching of English" (1977) c. kötetében alapvetően fontos megállapítások sorát tette. Nem véletlen, hogy éppen az alkalmazott nyelvészet lett az a terület, amely leginkább vonzotta a nagytapasztalatú nyelvtanárokat szakmai elmélyültségükben; elég csak olyan jólismert neveket említeni, mint **Harold PALMER**, **Michael WEST**, **Louis G. ALEXANDER**. A nyelvtanárok és nyelvészek oly kíváncsú frigyéről sok részletben beszél **M. A. K. HALLIDAY**, **Angus McINTOSH** és **Peter STREVENS** 1964-es könyve "The Linguistic Sciences and Language Teaching".

Hazánkban az általában "arisztokratáknak" tekintett és titulált nyelvészek és a "pórnépként" elkönyvelt gyakorló nyelvtanárok közötti kapcsolatteremtés stádiumaként megemlíthetjük az 1971-es pécsi munkaértekezletet, majd a miskolciak

/legyen szabad itt utalni GÁRDUS János kolléga érdemeire/ számos konferenciáját (Például a Korszerű szakszövegoktatás. A nyelvészet és nyelvoktatás kölcsönhatása. I-II., Miskolc, 1972 NME Idegennyelvi Lektorátus), a TIT által 1963-tól rendszeresen megjelenő "Modern nyelvoktatás" köteteit.

Ma már a IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia is bizonyítja , hogy ez a kapcsolat élő és fejlődik.

Nos, én eléggé szerénytelenül azt a célt tűztem ki magam elé, hogy beszámoljak egy talán a helyi érdekesség keretein túlmenő kezdeményezésről, amikor is a főiskolai oktatás síkján kerestük - és véljük megtalálni - a nyelvészet, nevezetesen az alkalmazott nyelvészet és a gyakorlati tanárképzés közötti kívánatos egyensúlyt. A dolognak természetesen története van.

A szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola mindig is kivette részét a nyelvtanárképzésben: évtizedek óta működik itt orosz nyelvi és filológiai intézet, majd évtizede megkezdődött a nyugati nyelvek oktatása, először csak angol és német nyelvből, s ma már e jelentős volumenű három nyelv mellett ott találjuk az olaszt és a franciát, sőt a latint is! Hatalmas lendületet adott a nyelvtanárképzésnek a beinduló egyszakos képzés, valamint az orosz tanár-átképzés is. Jelenleg mindösszesen az első éves nyelvszakosok száma (ideértve a két szakos négy éves oktatásban résztvevőket, a három éves képzésű leendő nyelvtanárokat, az orosz átképzősöket, és levelezőket, valamint a nemzetiségi oktatás /szlovák, román stb./ alanyait) négyszázmegyürrug.

Közhely, hogy a nyelvoktatás két kardinális kérdése a mit és hogyan. Ezt nyugodtan alkalmazhatjuk a nyelvtanárképzésre is, természetesen jóval szélesebb volumenben. A korábban említett Peter **STREVENS** könyvében igen megszívlelendő alapelveket körvonalazott a tanárképzés vonatkozásában. Ő három komponensű komplex képzést javasolt, melynek aspektusai:

/I/ The SKILLS component - amelybe mindenekelőtt az alapos nyelvismeret, majd az oktatástechnológia, a módszerismeret és a tanulásszervezés sorolható be;

/II/ The INFORMATION component - úgyszintén három részre osztható: magára az oktatás folyamatára vonatkozó információk elsajátítására és - ami számunkra a legfontosabb - a nyelvről elsajátítható alapvető tudnivalókra.

/III/ The THEORY component - amely kiterjed(het) a lingvisztika, szociológia, pedagógia területére. Itt jelenik meg az alkalmazott nyelvészet, mint interdiszciplináris tudomány, mely a második és a harmadik komponens között kapcsolatot teremt és a részismeretek egységbe foglalását is megteremti. Idézzük **STREVENS** gondolatait:

"Applied linguistics... mediates between the theoretical and practical. The applied linguist needs to be aware of developments in theory as well as of practical problems, so that he can use insights from the former to assist the latter - and sometimes vice versa. Out of such studies there is currently emerging a theoretical view of the total language learning and teaching process, a 'theory of language teaching' which will ~~doubtless~~ contribute more directly to future teacher training than linguistics or psychology have been able to do as separate disciplines" /New Orientations in the Teaching of English, OUP, 1985/

Pit CORDER könyvének külön fejezetében /Applied linguistics and language teaching/ részletezi az "alkalmazás" fontosságát és területeit. Jólismert CORDER felfogása, amelyben három szinten keresi a lingvisztika alkalmazását a gyakorlatban: az első - és legfontosabb - szint, avagy rend, a nyelveírás. A második szakasz avagy rend tartalma az iparban termékszerkezet-kialakításként ismert folyamat nyelvi analógiája: a szillabuszok tartalmi kimunkálása. Ki kell választani, szelektálni a nyelveírás adathalmazából a tanítandó leghasznosabbakat és legfontosabbakat. Itt egy interlingvális , kontrasztív összevetésről van szó, amely az anyanyelvet és a tanítandó nyelvet (L₁, L₂, source vagy mother language/tongue és target language, Muttersprache és Fremdsprache) kontrasztálja. A gyakorlati alkalmazáshoz mindinkább közeledve jutunk el a harmadik stádiumhoz, amikor is az elsajátítandó anyagot a legemészthetőbb formában kell tálni a tanulóknak: ennek eredménye az ún. "pedagogic grammar" és mindenfajta "teaching material".

Ez természetesen egyfajta megközelítés, de igen nagy mértékben elfogadható. Egy felsőoktatási tanárképző intézményben komplikálja a dolgot, hogy az ismeretek szerteágazó körét kell viszonylag rövid idő alatt rázúdítani a képzés alanyaira: a nyelv, a nyelvészet, mint alap mellett az irodalomtörténet, a filológia, a pedagógia, metodológia, pszichológia, a szociológia alapjait is fel kell tárni, hiszen a tanári pálya ezeket - és még mi minden mást is - feltételez; majd ezután jön a gyakorlati munka.

A szegedi főiskolán folyó nyelvtanárképzés elsőrendű feladata a hozott nyelvi ismeretek tökéletesítése, majd gyakorlati nyelvoktatási ismeretek elsajátítása. A törzsanyag tehát minden nyelvből a nyelv nyelvtana, lexikája, a történelmet, földrajzot, kultúrhistóriát ötvöző valamely nevű tárgy, az irodalomtörténet körvonalai voltak, s mindezt a körülményekhez képest időben hosszabb és alapos gyakorlat koronázta meg.

A nyelv oktatásának során merült fel mind élesebben az az igény, hogy egy leendő nyelvtanárnak egy vagy esetleg két nyelvnél szélesebb horizonttal kell rendelkeznie, és mindenekelőtt a nyelv anatómiájával kell megismerkednie. Azért

kell ezt kihangsúlyozni, mert eléggé széles körben megtalálható az a tévhit, hogy a nyelvtan, a grammatika oktatása során - amely mindenképpen végigkíséri a nyelvtanárképzés összes évfolyamait szerte e hazában - sort lehet keríteni a nyelvészeti alapismeretek taglalására. Azonban itt igen óvatosnak kell lennünk. Jól el kell különíteni a klasszikus grammatikai diszciplináktól, mint a morfológia, fonetika, szintaxis, az olyan problémákat, mint pl. az emberi nyelv és az állati kommunikációs rendszerek közötti különbség, a beszéd és írás kapcsolata, a nyelvhelyesség kritériumai és a társadalmi nyelvhasználat szabályai, a dialektusok helye, elfogadottsága és szerepe a nyelvi változásokban, a nyelvi érintkezés hatása, a mesterséges nyelvek, a nyelv és a gondolkodás, a nyelv és a logika, a nyelv és az irodalom kapcsolata és megannyi más. Hogy az ilyen nyelvészeti aspektusú problémákra milyen választ tud adni a nyelvtanár, ez teljességgel NYELVÉSZETI alapképzettségétől függ. Hiszen egy osztálytermi nyelvi foglalkozás során olyan "primitív" kérdések merülhetnek fel, mint "Igaz-e, hogy...": az írás tökéletesebb, mint az élőbeszéd; hogy a nők általában jobban beszélnek, mint a férfiak, hogy vannak primitív nyelvek alig néhány szóból álló szókészlettel, hogy a francia logikusabb, letisztultabb, mint az angol vagy a német, hogy vannak, akik rövid hónapok alatt elsajátítanak egy nyelvet, míg mások évek hosszú során át szenvednek és alig jutnak előre, hogy vannak minden nyelvben "szebb" és "csúnya" szavak, hogy a nemzetközi kapcsolatok nagyban javulnak, ha a világ egy közös nyelvet beszélne, hogy minél több szót ismerek egy nyelvből, annál jobban "tudom" azt a nyelvet, stb., stb. Az ilyen kérdésfeltevések mögött rejlő állításokat az angol "misconceptions"-nek nevezi, és cáfolásuk, esetleg elfogadásuk, magyarázásuk bizony alaposabb nyelvészeti ismereteket tételez fel.

Így tehát értelemszerű volt, hogy Szegeden is szükség van a gyakorló nyelvtanárok képzésében valamifajta szervezett nyelvészeti ismeret átadásra, a nyelvi tanszékek által köteleességszerűen adott Introduction, Einführung, Introduction, Vegyenyeije mellett. Erre legalkalmasabbnak tűnt, éppen a képzésirány sajátos volta miatt, egy olyan Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék létrehozása, amely ötvözni tudja az általános nyelvészeti ismeretekkel az alkalmazott nyelvészet témaköreibe vágó tudnivalókat.

Először a hároméves képzésbe sikerült szervesen beilleszteni a nyelvészetet /és ebben LENGYEL Zsoltnak, a korábbi tanszékvezetőnek, oroszánrésze volt/: a hálótervben heti két órával szerepel az általános nyelvészet, a kontrasztív nyelvészet, az alkalmazott nyelvészet, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika és a hatodik félévben kötelező speciális kollégium keretében lehetőség nyílik jó néhány nem

tárgyalt témakörrel történő foglalkozásra, mint pl. a fordításelmélet, számítógépes nyelvészet, stb.

Az oktatási tematika kidolgozása igen körültekintő és korántsem egyértelműen igenelt munka eredménye volt, van és lesz, amely természetesen állandó csiszolásra szorul. Különleges feladatot jelentett, hogy az elmúlt évtől kezdve a főiskola elfogadta, hogy minden első éves nyelvszakos tanár köteles felvenni a "Bevezetés a nyelvtudományokba" című kollégiumot. Ismeretes, hogy a magyar nyelvészeti szakkönyvek köre meglehetősen szűk, egyértelműen kialakult terminológia sem nagyon létezik, és mivel nem csupán az idegen nyelv, hanem a magyar nyelvszakosok is hallgatják e tárgyat, közös nevezőként a magyar nyelvet kellett az előadások közvetítésére használni. Magyarul: jegyzetet kellett összeállítani, amely kívánatos módon a legáltalánosabb kérdésekkel foglalkozik.

1994 legelején jelent meg az általam készített "Generalia" című jegyzet, amely ennek a feladatnak kíván eleget tenni. Maga a cím céloz arra, hogy igyekeztem olyan általános és egyetemes fontosságú témaköröket érinteni, amelyek - megengedve az ellenvetések korlátlan lehetőségét - valóban alapvetést jelenthetnek egy leendő nyelvtanár nyelvészkedésének. Nagy-nagy lelkiismeretfurdalások közepette mellőztem a grammatika olyan kardinális kérdésköreit, mint a morfológia és a szintaxis, gondolván és tudván, hogy szaknyelvoktató kollégáim ezekkel szükségszerűen foglalkoznak saját nyelvük területére vonatkoztatva. Beillesztettem egy nyelvészet történetével foglalkozó eléggé terjedelmes áttekintést, amelynek célja nem titkoltan a nyelvészeti fogalomalkotás fejlődésének illusztrálása volt, túlmenően azon, hogy a nyelvészetből kötelezően ismerendő neveket és műveket tudtam itt lajstromozni. Mint érdekességet, valamint a nyelvi szabályozás bevezetőjét, talán fontosságánál jobban és bővebben taglaltam a nyelveredet elméleteket és túlságosan részletekbe menően a lingvisztika felosztását és a huszadik századi nyelvészet tudományos megalapozottsága mellett felhozható érveket. A szemantika, a kommunikációelmélet bővebb teret érdemelne.

Azonban a pudding próbája...

A tanszék, elsősorban saját oktatómunkánk és kutatásaink eredményeinek közzétételére kiadót alapított, amely többek között egy "Nyelvészeti füzetek" című sorozatot ad ki. Ennek két kötete már napvilágot látott. A harmadik, szociolingvisztikai tárgyú, szeptemberre lesz készen. Ez itt nem a reklám helye: célunk kontaktust tartani nyelvész és nyelvtanár kollégáinkkal, és írásos információval szolgálni azon szerény eredményekről, amelyeket - Deo adjuvante - a nyelvészeti oktatás piramisának apró építőköveként sikerül előbányásznunk.

A NYELVTANÁR ÉS A NYELVÉSZET

Uzonyi Pál

A tanárképzés igen fontos feladata megtanítani a nyelvtanárjelöltekkel, hogy mit és hogyan kell majd tanítaniuk. Ez azonban nyilvánvalóan nem redukálódhat az iskolai tankönyvek anyagára, illetve néhány kézen kapott oktatási és nevelési módszerre. A tanárjelöltnek egy olyan kreatív kompetenciát kell szereznie, amely alapján úgy érezheti, hogy tankönyvet ő is tudna írni, illetve új módszereket ő is ki tudna dolgozni. Ebből minimálisan az következik, hogy nem sokat teketóriázik, ha a tankönyv egyes részei mellett vagy helyett egyéb anyagokat alkalmazhatónak talál, vagy nem esik kétségbe, ha olyan tanulói közösséggel vagy egyéniséggel hozza össze a sors, amilyenekről a szemináriumokon esetleg nem hallott.

Mindenhhez viszont olyan dolgokat is meg kell tanulnia, amelyek rálátást biztosítanak szakmája részleteire, olyan mértékben általánosítanak, hogy az új dolgokat (új tananyag, új jelenség a nyelvben, új tanulói viselkedési forma stb., amelyek, persze, lehet, hogy csak az illető tanár számára újak) el tudja helyezni egy rendszerben, meg tudja ítélni, hogy mi a teendő velük.

Ezért kell példának okáért pszichológiát tanulnia annak is, aki nem fog pszichológiát tanítani, és nyelvészetet annak, aki utána nem tanít nyelvészetet. Azazhogy ez utóbbi esetben pontosabban meg kell határoznunk, mit értsünk nyelvészeten, hogy ez a kategórikus kijelentés igaz legyen.

Számos kurrikulum külön kezeli az ún. gyakorlati nyelvtant és a nyelvészetet. Ez a helyzet nálunk, az ELTE TFK német szakán is, legalábbis a másoddiplomás képzésben. A nappali tagozaton nincs ugyan külön gyakorlati nyelvtan, viszont valamivel több nyelvészeti szeminárium van, és a beszédgyakorlati órák egy részét is tudatosan nyelvtani gyakorlásra szánjuk.

A másoddiplomások óra- és vizsgaterve szerint az első három szemeszterben heti 2 óra gyakorlati nyelvtant kell tanulni, amit egy írásbeli zá-

róvizsgával fejeznek be. A harmadik szemeszterben viszont már elkezdik a nyelvészeti stúdiumot, amely négy félévig, azaz egészen az államvizsgáig tart (ez a képzési forma tudvalevőleg 3 éves). Már csak e részleges időbeli átfedés miatt is ügyelnünk kell, hogy gyakorlati nyelvtan és nyelvészet között ne legyen funkcionális, tartalmi átfedés. Épp ezért nálunk a gyakorlati nyelvtan órákon arra törekszünk, hogy nagy mennyiségű gyakorlati feladatot oldjunk meg, mégpedig jobbra olyanokat, amelyekhez elsősorban nem elméleti felkészültség, hanem lexikális jellegű grammatikai ismeretek szükségesek. Ilyenek a vonzatok, a főnevek neme, a rendhagyó igeragozási típusok, a többesszám képzése a főneveknél, a melléknévfokozás stb. Ezek a beszédgyakorlati órák szövegeiben is előjöhethetnek, de szükség van egy nem ennyire esetleges, hanem célzott, "tömény" gyakorlásra is.

Ezek a nyelvtani témák aztán egy-egy nyelvészeti előadás és az azt követő szeminárium keretében később újra előkerülnek, de a minták és kivételek felsorolásán túl ott alig marad alkalom a gyakorlásra, ugyanis az elméleti kérdések tisztázása élvez elsőbbséget. Természetesen a gyakorlati nyelvtan órákon sem nélkülözhető az általánosítás, vagyis a szabályok explicitálása, amelyeket itt azonban nyugodtan kiragadhatunk a rendszer egészéből. Mindez hasonló az iskolai nyelvtani gyakorláshoz, még abban is, hogy - *horribile dictu* - magyarul is összefoglaljuk a szabályt (elvégre ugyanezt teszi az iskolában a tanárjelölt is). Az óra 90 százaléka azonban gyakorlatok megoldásával telik el, ami viszont, ha nem vigyázunk, olyan szárazzá és unalmassá válhat, hogy még a legtürelemesebb hallgatók is megeléghetnek. Ennek elkerülésére szórakoztatóbb gyakorlatokkal, játékos feladatokkal lehet színesíteni az órát. Még az unalmas könyvbéli gyakorlatokat is érdekesebbé tehetjük, ha számítógépre vesszük őket, és a hallgatókat egy-egy órán (nem mindegyiken!) a gépek elé ültetjük.

Tanszékünkön a CALIS¹ nevű keretprogramba bevittük egy gyakorlókönyv² nagy részét, és e komputerizált tananyagot már több szemeszterben alkalmaztuk bizonyos órákon. A hallgatók többsége szívesen dolgozik a géppel, és eddig szinte minden csoport feltette az első számítógépes óra után a kérdést, hogy "ugye máskor is csinálunk ilyet". Még a rendhagyó igék pusztán listáját is nagy izgalommal egészítik ki a CALIS segítségével múlt idejű alakokkal, különösen, ha verseny alakul ki az egyes gépeknél ülő 2-3 fős csapatok között.

A gyakorlati nyelvtan órák szükségességét nem is nagyon szokták vitatni, még akkor sem, ha néha olyan ritka szavak használatával is meg kell

ismerkedniük, amelyek nem szerepelnek az iskolai szókinszben. Ami ellen viszont szórványos tanárszakos hallgatói tiltakozások észlelhetők, az a nyelvészet, annak is bizonyos részei. Nem szokták pl. egyesek érteni, mit kezdhetnének ők a napi gyakorlatban általános nyelvészeti, fonológiai, nyelvtörténeti ismeretekkel. Ám ez az értetlenség csak akkor jogos, ha ezeket a diszciplinákat nem adaptáljuk a speciális igényekre, és tanárjelöltjeinket tudósjelölteként szeretnénk kezelni.

Milyen nyelvészetet tanuljon tehát a hallgató, ha ismereteit egy rendszerben szeretné látni, de nem akarja a nyelvtudományt feltétlenül új elméletekkel gazdagítani? A különböző elméletek összevetése nem válhat súlyponti kérdéssé, de teljesen nem is hagyhatjuk el, hiszen a tanárnak nyitottnak kell lennie a legkülönbözőbb elméleti keretek és terminológiák felé, ha olyan kérdésekre kell pályafutása során választ keresnie, amelyeket a stúdium során megismert nyelveladási modellben nem talál meg. Ugyanis a különböző megközelítések lehetőségének rövid bemutatása után célszerű a nyelv rendszerét egyetlen változatban részletezni a tanárszakos hallgatók számára. Főként a nyelvészetet előadó oktatótól függ, melyik változat lesz ez. A hallgató mindenesetre szereti egy műben összefoglalva látni a nyelvi rendszert, ezért ha az előadó nem talál olyan kész grammatikát, amellyel módosításokkal vagy anélkül egyet tudna érteni, előbb-utóbb meg kell írnia a saját grammatikáját.

A némettanár, ha olyan nyelvtant akar a könyvespolcára tenni, amiben bárminek utánanézhethet, elsőként azt a művet teszi oda, amelyből tanították. Ez lehet Engel³ vagy Helbig és Buscha⁴ nyelvtana, a Duden Grammatik⁵ stb. Ezek mind német szerzők által írt művek. A magyarral való összevetést részben innen-onnan összeszedegetheti a tanár, pl. a Richtiges Deutsch⁶ vagy elszórtan a Wortklassen des Deutschen⁷ c. könyvekből, esetleg az egyetlen vagy főiskolán hallgatott előadások anyagából. A németek által írt nyelvtanoknak esetenként megvan az a hátránya is a gyakorló nyelvtanár szemében, hogy nem magyarul íródtak, ugyanis a belőlük nyert információt az iskolai órán magyarul kell továbbadni. Ezért lesz hézagpótló mű az a rendszeres német nyelvtan, amelynek megírására nemrég kaptam megbízást (a hasonló rendeltetésű, mindegy 1000 oldalas Rendszeres angol nyelvtan⁸ már tavaly megjelent).

Természetesen korántsem akartam a fentiekkel azt sugallni, hogy a tanárszakosoknak anyanyelvükön kellene az idegen nyelv rendszerét tárgyalniuk, hiszen jóval több érv szól az idegen nyelv mellett, és az idegen

terminusok magyar megfelelőit - már amikor egyáltalán van ilyen - könnyen meg lehet utólag is tanulni. Mindez nem csökkenti a magyar felhasználónak szánt konfrontatív, magyar nyelvű német, angol stb. nyelvtanok szükségességét.

A tanárnak tehát hallgató korában német nyelven írt grammatikára van szüksége. Felvetődik a kérdés, milyen szempontok alapján választhatnak az előadók a kész nyelvtanok és egyáltalán az elméleti megközelítések közül. Tanárképzésről lévén szó, kézenfekvő lenne egy kimondottan tanároknak készült grammatika⁹, de ha ilyen nincs, akkor is mindenképpen "emberi fogyasztásra szánt" nyelvelírást kell választani. Vannak ugyanis olyan elméletek, amelyeket hiába próbálnánk a tudományos magasságokból a nyelvoktatás hétköznapijaiba lehozni. Szintén nem alkalmazhatunk a tanárképzésben olyan nyelvelírásokat, amelyek közel állnak ugyan a gyakorlathoz, de ez nem az emberi, hanem a gépi nyelvhasználat gyakorlata. A fent említett német grammatikák, amelyek a legnépszerűbbek közé tartoznak napjainkban, a függőségi elmélet keretében mozognak. A függőségi grammatika olyan leírást ad, amely idegennyelv-tudássá konvertálható, másrészt viszont sikeresen implementálták egy változatát pl. a SUSY nevű gépi fordító rendszerben¹⁰. A függőségi grammatika fő alapelvei nem mondanak ellent a generatív nyelvészet egyik eredeti célkitűzésének, hogy ti. korlátozott számú alapszerkezetből ugyancsak korlátozott számú szabály segítségével gyakorlatilag korlátlan számú mondatot állítsunk elő. A generatív szemlélet pedig a nyelvtani kompetencia kialakításában gyakran hasznos lehet; Helbig és Buscha nyelvoktatási célra szánt grammatikája¹¹ sem mentes ettől, hiszen sok szerkezetet azáltal azonosít, hogy egyszerűbbekre vezeti vissza, mintegy megadva a mélyszerkezetüket.

Nyelvenként persze különböző lehet az az optimális elmélet vagy irányzat, amely a nyelvtanárképzésben leginkább alkalmazható. A lényeg az, hogy a tanár nyelvtudásának elemei, melyeket órai és órán kívüli kommunikáció során vagy éppenséggel gyakorlati nyelvtan órákon szedegetett össze, egy olyan szilárd vázra rakódjanak rá, amelyen mindennek megvan a maga helye.

Hivatkozások:

1. Computer Assisted Language Instruction System (c) 1986, 1990, 1992 by Duke University, Durham, NC
2. Helbig,G. - Buscha,J., Übungsgrammatik Deutsch. Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie, Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York, 1991
3. Engel,U., Deutsche Grammatik. Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1991
4. Helbig,G. - Buscha,J., Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Verlag Enzyklopädie, Langenscheidt, Leipzig, Berlin, München, 1991
5. Duden 4 (Grammatik der deutschen Gegenwartssprache), Hgg.: G.Drosdowsky et al., Dudenverlag, Mannheim/Wien/Zürich, 1984
- 6.Juhász,J., Richtiges Deutsch. Tankönyvkiadó, Budapest, 1966²
7. Kocsány, Piroska - László, Sarolta, Die Wortklassen des Deutschen. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990³
8. Bozai, Ágota (szerk.), Rendszeres angol nyelvtan. Ma Könyvkiadó, Budapest, 1993
9. Helbig,G., Grammatiken und ihre Benutzer. In: Ágel,V. - Hessky, Regina, (Hgg.), Offene Fragen - offene Antworten in der Sprachgermanistik. ELTE, Budapest, 1992, S. 141
10. Luckhardt,H-D. - Zimmermann, H.H., Computergestützte und maschinelle Übersetzung. AQ-Verlag, Saarbrücken, 1991
11. l. 4.

A TUDOMÁNYOSAN MEGALAPOZOTT ÉS A TANÁRI PÁLYÁRA VALÓBAN FELKÉSZÍTŐ NYELVTANÁRKÉPZÉS RŐL

*"Egy országnak nemcsak a kormánya olyan, amelyet megérdemel, hanem
olyanok a tanárai is" (H. Aebli).*

Szablyár Anna

A 70-es évek óta erősödnek Európában azok a vélemények, melyek professzionalizált idegennyelvtanárképzést sürgetnek filológusképzés helyett. De napjainkban, a sokat hangoztatott európai integráció idején még égetőbb ez a probléma (menekültek, multikulturális társadalmak, kivándorlók stb.)¹.

Mi is történt Magyarországon a nyelvoktatás terén 1989 óta?

Amikor a Minisztérium statisztikai adatai alapján elkészítettem a következő grafikonokat (lásd 1. melléklet), magam is szinte megdöbbentem, hogy a számok tükrében, jól láthatóan milyen óriási változás zajlott és zajlik napjainkban.

Miután több nyugat-európai országban is csak most fontolgatják, hogy már 10 éves kor előtt elkezdjék az első idegennyelv tanítását, bátran elmondhatjuk, hogy bizonyos területeken (nyelvi tagozatok általános iskolában) mi komoly tapasztalatokkal rendelkezünk. De ha mérlegeljük, mik is a feltételei egy ilyen koncepcionális változtatásnak (a curriculum integrálása, kontinuitás, speciális módszerek megválasztása, tananyagok, megfelelően képzett tanárok!!!), rögtön kiderül, hogy mind a mai napig nem egy ponton még az alapvető feltételek is hiányoznak.

Ahhoz mégsem fér kétség, hogy főleg a politikai változások miatt bele kellett vágni a gyökeres változtatásba.

Egy 1990/91-es TEMPUS-projekt keretében Tóth Pál tanulmányt készített az akkori helyzetről: az idegennyelvek szerepéről a különböző iskolatípusokban és főiskolákban.² A tanulmány utolsó részében javaslatokat terjesztett elő, mely pontokon van sürgősen szükség beavatkozásra, változtatásra.

Köztük csak igen röviden szerepel a tanárképzés és -továbbképzés. Nézeteim szerint ugyanakkor maga a professzionalizált tanárképzés előfeltétele valamennyi többi koncepcionális változtatásnak: a tantervkészítésnek, az interkulturális aspektusok elmélyítésének, a regionális tankönyvek kidolgozásának, a sikeres kéttannyelvű oktatás meghonosításának és

1 vö. Hans-Jürgen Krumm: Die wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern - Anspruch und Wirklichkeit

2 Tóth Pál: Studie zum gegenwertigen Stand der sprachlich-kommunikativen und soziokulturellen Qualifikation von Studenten und Hochschullehrern in Ungarn ... Budapest 1991

továbbfejlesztésének, vagy akár a partner- és cserekapcsolatok kialakításának is a nyelvterületen.. Tóth Pál idézi a Minisztérium által kidolgozott listát, azokról a prioritásokról, melyek az általános és középiskolai nyelvoktatásban sürgető feladatként jelentkeznek. Itt is szerepel a nyelvtanárképzés reformja és a tanártovábbképzés rendszerének kialakítása. De ugyanúgy, mint az előbbi esetben is a többi prioritás jó része ennek függvénye (pl. tanulóközpontú módszerek alkalmazása, tanulási technikák, szaknyelvoktatás stb.).

HESSKY Regina 1993 Őszén a Bécsben megrendezett "Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa" konferencián tartott előadása végén kiemelt néhány fontos feladatot: empirikus vizsgálatok hiányoznak, a tanárképzést és továbbképzést kellene szerinte (is) súlyponti témává tenni, valamint a potenciális tankönyvszerzők támogatását.³ Külföldön készült curriculumok és modellek adaptálásához is megfelelően kvalifikált, kompetens helyi szakemberekre van/lenne szükség. Mindéhez lehetővé kellene tenni, hogy külföldi szakemberek segítségével egy olyan szakmai-tartalmi infrastruktúra jöjjön létre, mely ötvözné a pozitív tradíciókat a jelen követelményeivel.

Az Európatanács 12. sz. projektje (1988) leszögezi, hogy "mind a tananyagkészítésben, mind a tanárképzésben szigorúbban szem előtt kell tartani a tanulási célokat és a majdan betöltendő hivatásra való felkészítést"⁴.

H.-J. **KRUMH** szerint az idegennyelvtanítás célkitűzései is változtak: kommunikatív és cselekvésre orientált nyelvoktatás, interkulturális tanulás, már az iskolában igazodás a pályaválasztás követelményeihez, új médiák használata, az iskolai oktatás keretein túli tanítás - ezek az új feladatok kihívást jelentenek.

Amint látták, a statisztikák világosan mutatják, hogy óriási (legalábbis mennyiségi és persze helyenként minőségi) változás is történt az iskolákban a nyelvoktatás terén.

Ami elmaradt, az egy olyan világos, áttekinthető átfogó koncepció, stratégia, tervezés, mely egy ilyen döntő változás esetén biztosíthatja, ha nem is máról holnapra, a kívánt eredményt. Ezt több magyar szakértő is sürgeti.⁵ A nyelvtudás megszerzése komoly költségekkel jár, tehát anyagi kérdés is, és mivel Magyarország nem bővelkedik anyagi forrásokban, a nyelvoktatás színvonala és hatékonysága egyidejűleg gazdasági és politikai kérdés is.⁶ Az említett két- ill. többnyelvűség megvalósítása attól függ, hogy helyes nyelvtanulási célokat tűznek-e ki az egyes iskolatípusokban, és nem utolsó sorban attól,

3 Hessky Regina: Die Rolle der großen Verkehrssprachen in Ostmitteleuropa - am Beispiel Ungarn. Vortrag in Wien November 1993.

4 Info DaF 17/1 1990

5 vö. Hessky i.m.

6 vö. Dr. H. Glück, FAZ 28. Dezember 1992

hogyan milyen a nyelvtanárok pedagógiai és didaktikai felkészültsége.

A Világbanki hitelt, (Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz), melyből a nyelvoktatás támogatására jelentős összeg fordítható (12 millió dollár), amennyire számomra áttekinthető, nem mindenesetben fordítják az egyes intézmények olyan projektekre, melyek a tanári pályára valóban felkészítő képzés kialakítását és továbbfejlesztését szolgálják. (Nagyjából ezek lennének a prioritások.)

Az átfogó koncepció mindmáig hiányzik, de a kényszerítő körülmények hatására egyes részletproblémák megoldására különböző intézkedések történtek:

a tanárképző intézmények 1991-óta 15-20%-kal növelték a nyelvszakos hallgatók létszámát annak tudatában, hogy a végzősök jelentős része a diploma megszerzése után úgysem megy majd el a közoktatásba (az ELTE-n ez az arány jelenleg a nyelvtanároknál 30%),

lehetővé tették az orosz tanárok számára, hogy 3 év alatt egy másik idegennyelvből tanári diplomát szerezzenek,

a mai napig nagy számban oktatnak és oktathatnak nyelvet csupán nyelvvizsgával rendelkezők, ill. más diplomával, tehát adott esetben pedagógiai képesítéssel egyáltalán nem rendelkezők (1992/93-ban általános iskolákban angolt 1778, németet 1933, de még orosz is 437 képesítés nélküli tanított),

több nyugati országból érkeztek az elmúlt években vendégtanárok, lektorok, akiknek egy része az iskolai nyelvoktatásba is bekapcsolódott,

1990-ben létrehoztak egy új típusú képzési formát, a hároméves egyszakos nyelvtanárképzést, melynek keretében évenként mintegy 700 fő nyer felvételt,

hogyan csak a legnagyobb horderejű változások közül említsek néhányat.

Már ezek a példák is tartalmaznak egy-két anomáliát. Deklarálva van, hogy maga a nyelvtudás elegendő ahhoz, hogy valaki nyelvet tanítson, hogy az egyetemek, főiskolák beletörődtek, hogy az egyébként igen drága tanárképzés után a hallgatókat elszívja a piac, egy részük a "jobbik" esetben a magánnyelviskolákat, de sokan más, jól fizető állásokat választanak. A mennyiségi képzés, (a hallgatói létszám emelésében érdekeltek az intézmények, hiszen eszerint kapnak bizonyos összegeket a minisztériumtól) a minőség rovására mehet, nem kedvez az új koncepciók kimunkálásának.

A "felzárkózás" és a nyugatról érkező segítség sem problémátlan, ha meggondoljuk, hogy pl. Németországban a legnevesebb kutatók szerint a felsőoktatási intézmények nagy részében egy kb. 100 éve kialakult modell szerint folyik a nyelvtanárképzés, a két fázisos tanárképzést is

sok jogos bírálat éri, a nyelvi képzés több intézményben nem kielégítő, a szak módszertani képzés pedig a "Trockenschwimmkurs" (úszástanítás szárazon) képpel jellemezhető.

A társadalom belátható időn belül joggal várja a felsőoktatástól, hogy jólképzett, korszerű tudással, készségekkel, attitűdökkel rendelkező, a tanítást, tehát szakmáját nem a diploma megszerzése után a gyerekeken kikísérletező tanárokat küld az iskolákba. A legfontosabb képzési célokat **PETNEKI** Katalin 1992-ben egy nemzetközi konferencián Krakkóban a következőkben látta: Idézet magyarul

Egy évtizedek óta a felsőoktatásban tevékenykedő oktató cikkében leszögezi, hogy az elmúlt évtizedek számos reformja ellenére, a kezdő nyelvtanárok ugyanazokkal a deficitekkel rendelkeznek évtizedek óta, nyelvtudásuk hiányos, nem világos számukra, hogy miért is végeztek el bizonyos stúdiumokat, és az osztályteremben felkészületlenül mozognak. 7

Ebből azt a következtetést vonhatnánk le, és joggal, hogy ma bizonyára másként kell/ene nyelvtanárokat képezni mint 10, 20 éve. De ha az egyetemek, főiskolák órarendjeit, szerencsésebb esetekben esetleg tanterveit tanulmányozzuk, az is kiderül, hogy nemcsak iskolaigazgatók és hatóságok élnek abban a tévhitben, hogy a tanársághoz egyedül valamifajta jó nyelvtudás szükségeltetik, hanem maguk a tanárképző intézmények vezetői, oktatói is ezen a véleményen lehetnek, kiegészítve persze az irodalomtörténet és nyelvészet területén elengedhetetlennek tartott szaktudással. Hogy a jövőben tanárok tevékenysége szempontjából meg kellene változtatni a hagyományos filológusképzést, átgondolni, integrálni az egyes szakterületeken folyó képzés célkitűzéseit, odafigyelni a célokra, tartalmakra, de nem utolsósorban a módszerekre, munkaformákra is, ilyesfajta törekvéseknek országszerte összességében kevés nyomát találtam.

Jelen előadásomban nem foglalkozom részletesen az 1990-ben megalapított új típusú nyelvtanárképzéssel, melynek egyik célkitűzése éppen az volt, hogy "igényes és új szemléletű szakmai képzést valósítson meg".⁸ **BÁRDOS** Jenő és **MEDGYES** Péter szerint "a központok valósággal forradalmasították a hazai angoltanár-képzést, és általában a tanárképzésre is megtermékenyítően hatottak." De az mindenképpen leszögezhető, hogy az ELTE-n 1990-ben alapított két Tanárképző Központ (angol és német) ill. a belőlük kialakult tanszékek az elmúlt évek során fontos nyelvpedagógiai kísérletek színhelyei voltak, pl. a tanítási gyakorlat, a vezetőtanárképzés, a curriculum

7.vö. Szalai Lajos: Ein mögliches Curriculum der Germanistikausbildung. In: J. Kohn/D. Wolff (Hg.) neue Tendenzen in der Curriculum-Entwicklung, Szombathely 1993. 43.o.

8 Bárdos/Medgyes: Az ELTSUP program továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994-1996. projekt-tervezet (kézirat) 4.o.

kidolgozás és evaluáció területén, új típusú tanegységeket, munkaformákat próbáltak ki, honosítottak meg, mely külföldön is igen pozitív visszhangra lelt.

Az egyetemi tanulmányok második fázisában megjelenő nyelvpedagógia, sok neves szakértő véleménye szerint semmiképpen sem elegendő, célravezető, csak abban az esetben képes a hallgató átgondolni, hogy számára vonzó-e a tanári pálya, ha már korán lehetősége nyílik ilyen órákat is látogatnia .9

Az ELTE német szakának egy kb. 10 éve készült tantervét tanulmányozva is az derült ki, hogy a leírt fantasztikus célkitűzések és a tantervben megadott tartalmak egyáltalán nem találkoztak, ezek szerint a tanterv csak egy kötelező dokumentum volt, amit még készítői sem vettek komolyan. Ezzel a szemlélettel is találkozunk mind a mai napig.

Amikor kitört a régen áhított szabadság, komoly gondok, nehézségek körvonalazódtak. Mert bármilyen szomorú is, igazat kell adni Hans AEBL-nek, aki szerint nem mindegy, milyen tanár kap szabadságot arra, hogy döntsön a tananyagról és a tanítás kialakításáról, minél tehetségesebb és jobban képzett, annál nagyobb szabadságot kaphat. És ebben az esetben a pedagóguspálya egészen más fiatalokat fog vonzani, mint olyan időkben, amikor a tanároknak előírták, hogy mit és hogyan tanítsanak. És itt következik a címben idézett mondat: "Egy országnak nemcsak olyan a kormánya, amelyet megérdemel, hanem olyanok a tanárai is..."

Azt gondolom, ezt a kérdéskört nem szükséges tovább elemezni, mindenki érzi e gondolatok aktualitását.

A nyelvtanárok, akár főiskolát, akár egyetemet végeztek, főleg a korábbi években, szinte még a nyelvpedagógia alapfogalmaival sem ismerkedtek meg, a szakirodalom olvasása általában szóba se jöhetett, könyvtáraink még mindig finoman szólva igen hiányosak e tekintetben. A kommunikatív nyelvtanítás olyan fontos elemei mint pl. a tanulóközpontúság, mely jól kimutatható a modern tananyagokban, lényegileg - a szisztematikus tanártovábbképzés hiánya miatt is - a tanárok nagy része számára ismeretlen fogalom.

Míg pl. Németország oktatáspolitikájában a 60-as években kezdődött az "Englisch für Alle" célkitűzés megvalósítása, addig nálunk 1989-ben egy székesfehérvári rendezvényen nyelvtanárok hosszasan érveltek amellett, hogy a gyenge képességű, átlagú általános iskolások egyáltalán ne tanuljanak idegen nyelvet.

Vagy említhetném azt az elhibázott döntést, melynek folyományaként 5 éve már deklaráltan az állami nyelvvizsgára való felkészítés mint generális és a középiskolákban a nyelvoktatás tartalmát döntően meghatározó egyetlen cél ellene dolgozik mindenfajta differenciálásnak, és ez a tanulók egy, nem kis része elé

elérhetetlen követelményt állít, és a demotiváció forrása.

A főiskolák, egyetemek nagy részén olyan kevés nyelvpedagógiai tanegységet kell felvennie a nyelvszakosoknak, hogy ezek keretében aligha jut idő felkészíteni a jövőben tanárokat olyan fontos feladatokra mint pl. tantervkészítés, tankönyvek adaptálása, tananyagkészítés.

Mivel a felvett hallgatók elképzelései bizonytalanok, az intézmények próbálnak attraktív ajánlatokat tenni, pl. arra hivatkozva, hogy milyen sokféle feladatot kell majd megoldania egy tanárnak. Erre a legszebb példa a fordítás-tolmácsolás oktatása és ennek különböző értelmezése.

Sajnos az elmúlt évtizedekben százszámra végeztek nyelvtanárok, akiknek nem voltak még általános ismeretei sem a NYELTANULÁSRÓL, a NYELVOKTATÁSRÓL, a különböző korosztályok tanításánál kitűzhető releváns tanítási CÉLOKRÓL, a tanítás folyamatának MEGTERVEZÉSÉRŐL, a tanulói teljesítmények ÉRTÉKELESÉRŐL, a TESZTELÉSÉRŐL és a felsorolást nyugodtan folytathatnám. Hogyan és minek a rovására van/lesz idő a fordítás-tolmácsolás szakszerű tanítására és kik fogják ezt oktatni?

Papíron az utóbbi években sokszor találkozunk fogalmakkal mint egységes nyelvtanárképzés, esetleg némettanárképzés, gyakorlati képzés, a gyakorlat és elmélet ötvözése, integrálása. Az egységesség mint követelmény valószínűleg irreális, hiszen a feltételek intézményről intézményre különböznek. Ugyanakkor – és itt a német területet látom csak át bizonyos mértékig, mindenféle koordináció, tapasztalatcsere hiányzik, még az azonos képzést folytató intézmények között is. Különösen izgalmas az a kérdés, milyen felkészültségű tanároktól tanulják majd az első idegen nyelvet az általános iskolások (14 tanítóképzésben is folyik nyelvtanárképzés), hiszen közismert az a tévképzet, hogy kezdőket mindeki eltanítgat, akinek csak valami sejtelme van egy nyelvről. A korai nyelvtanítás speciális kérdéseit és módszereit nem ismerő kollégák tevékenysége meghatározhatja a gyerekek nyelvtanulási kedvét, tanulási szokásait stb.

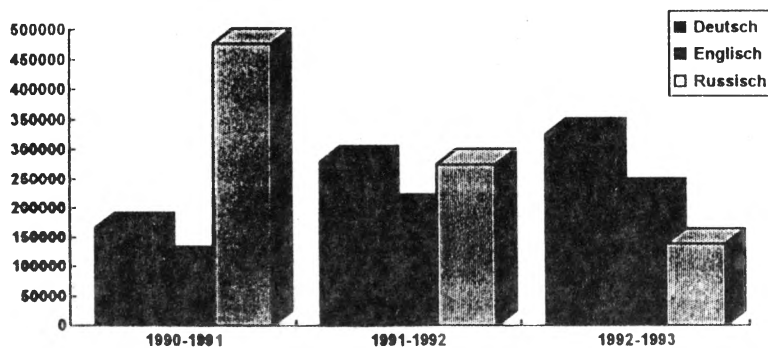
Kívülállóként például úgy sejtem, hogy az orosz tanárok átgondolt, koncepciózus átképzése komoly hatást, akár reformot indíthatott volna a tanárképzésben. Hiszen jelentős anyagi források állnak/álltak rendelkezésre, amibe egy átfogó koncepció finanszírozása is beleférhetett volna. Ahhoz képest, hogy a nyelvtanárszakosok egy jelentős része nem a közoktatásban köt ki, az átképzettek többségénél ez nem igen képzelhető el. Ebből következik, hogy óriási a az átképzést folytató intézmények felelőssége. Évtizedekig meghatározó lesz a másoddiplomások munkája a közoktatásban.

Hogy a szakmódszertan, nyelvpedagógia miért nem egyenjogú szak, miért volt évtizedekig elhanyagolt, miért nehéz, vagy csak kerülőúton lehetséges még napjainkban is e területen tudományos fokozatot szerezni, ennek külön története van és egy külön előadás témája is lehetne.

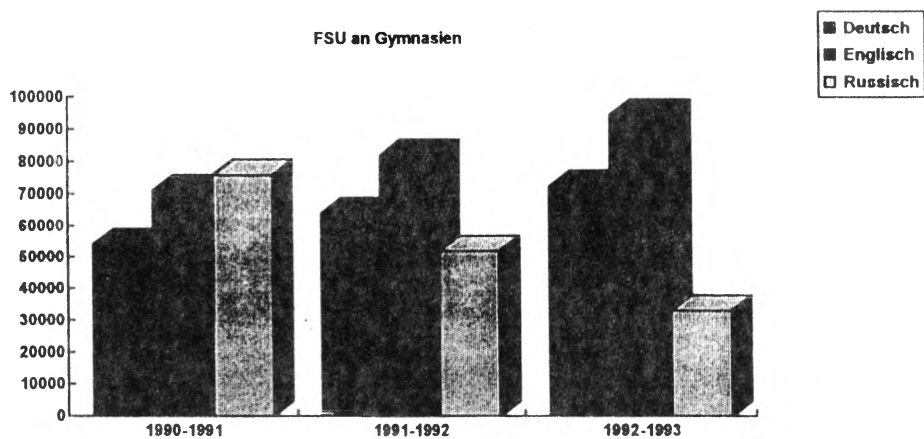
Az egyetemi hierarchia szerint pl. ,amíg nincsenek megfelelő fokozattal rendelkező munkatársak, nem lehetne diplomamunkát sem írni nyelvpedagógiából, még akkor sem, ha nyilvánvaló, hogy jövőendő tanároknál egy jól választott, a tanítás gyakorlatával is találkozó, azt reflektáló, de a tudományos alapok ismeretéről is meggyőző ilyen záródolgozatnak óriási szerepe lehet a jelöltek pályaválasztása és későbbi szakmai munkája szempontjából. Nem beszélve az utánpótlás kérdéséről.

De szinte be van programozva, hogy amíg nyelvpedagógiát sokszor szükségből a gyakorlatot jól ismerő, de annak idején sovány elméleti alapokat elsajátított, tehetséges, de épp ezért is túlterhelt középiskolai tanárok oktatják igen alacsony óraszámban, addig az irodalomtudományt, nyelvtudományt évtizedes, ha nem -százados hagyományokkal rendelkező tanszékek sokszor komoly tudományos életművel is rendelkező, kvalifikált munkatársai. Hol a példa, a motiváció, mikor valahol a tanulmányok végefelé előkerül a komoly tudományok képviselői által is sokszor lenézett szakmódszertan?

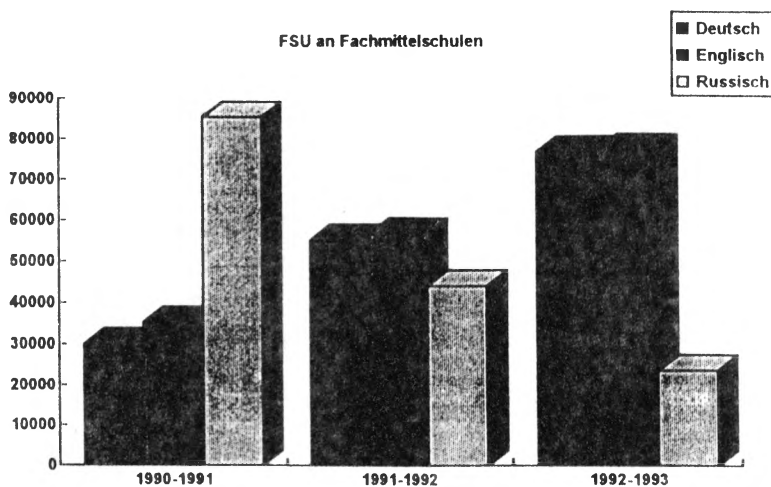
FSU in der Grundschule



FSU an Gymnasien



FSU an Fachmittelschulen



GONDOLATOK AZ IDEGENNYELV-SZAKOS TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS KAPCSÁN

Boóczné Barna Katalin

Előadásomban az idegennyelv – elsősorban német – szakos továbbképzés hatékonyságának lehetőségeit kívánom vizsgálni, milyen tartalmi és formai változtatásokra van szükség az eddigiekhez képest. Nem szándékozom az országos helyzetet elemezni. Előadásom indíttatása, hogy az ELTE Germanisztikai Intézet Szakdidaktikai Központja, melynek munkatársa vagyok, egyre intenzívebben részt vesz a vezetőtanárok és gyakorló tanárok továbbképzésében, illetve foglalkozik egy német szakos továbbképzési modell kidolgozásával.

A témát Manfred Bönsch gondolatait idézve közelítem meg:

"Wird Unterricht als eine Veranstaltung verstanden, in der möglichst effektiv in begrenzter Zeit eine bestimmte Menge Wissen zu vermitteln ist, ergibt sich das Thema "Methoden" anders,... " (Bönsch, 13.)

"Methoden des Unterrichts sind dann entweder Strategien der Vermittlung oder Schlüssel zur Welt und das Selbstverständnis, das jemand in und zu dieser Welt gewinnen kann." (Bönsch, 13.)

Ha elfogadjuk, hogy az órai kommunikációra is érvényesek a kommunikálás általános érvényű szabályszerűségei, abban az esetben a kommunikáció milyensége alapján következtetéseket vonhatunk le a tanításra vonatkozóan. Elterjedt az asszimetrikus típus: a tanár-diák viszonyt egy alá-főlé rendeltség jellemzi, a tanár dönt kizárólagosan a célokról, eljárásokról, a tanuló a nevelés tárgya.

A másik lehetséges típus a szimmetrikus: a tanár és diák egyenrangú partnerek a kommunikációban, mindketten a megismerési folyamat **alanyai**, a diák az oktatás cselekvő részese.

Mindezt a tanártovábbképzésre vonatkoztatva úgy vélem, hogy a hagyományos ismeretközlő formát fel kell oldani, a cél nemcsak a tartalmak közvetítése, hanem a módszerek, megközelítések, beállítódás, szemlélet

kialakítása, fejlesztése. Ez csakis személyre szólóan képzelhető el, a tanár tevékeny részvételével, ha ő is alanya a továbbképzésnek.

Ennek megvalósítása érdekében át kell gondolni a továbbképzés szerkezetét, tartalmát, formáját és módszereit, a tanárt/célcsoportot el kell érni. Oly módon, hogy a továbbképző helyek szervezeten, összehangoltan a programok széles skáláját hirdetik meg, melyből a tanár (és iskolája) igény szerint válogat. A továbbképzést szervezők a szükségleteket felméri, azok elemzéséből kiindulva előkészítik a tartalmakat.

Jelenleg sok helyütt folynak továbbképzések – állami, nemzetközi programok, vállalkozások keretében.

Nehézséget okoz, hogy

- a tartalmak országosan nem koordináltak, a meghirdetett tanfolyamok a szervezők pillanatnyi adottságaitól függenek, területenként különbözően működnek
- a nemzetközi programokban való részvétel sokak számára nem megvalósítható, az információ-áramlás hiányosságai, ill. anyagi és iskolai okok miatt
- a vállalkozói szint bekapcsolása esetleges, szakmai színvonalon egyenetlen
- a különféle, egymásra nem épülő vagy véletlenszerűen egymáshoz kapcsolódó továbbképzéseken hallott ismereteket, impulzusokat a tanárok egy része nem tudja feldolgozni, ezért azokat véletlenszerűen alkalmazza. A régi módszerekben elbizonytalanodva, de az újat még nem magukénak érezve ezek a tanárok elvesznek a kettő között.

A fentiek következtében a tanárok és iskolák magukra maradnak.

Ezeket a nehézségeket átgondolt, tudatosan kialakított továbbképzési rendszerrel lehet segíteni, mely folyamatos, hosszú távú vagy intenzív.

Célszerű lenne, ha a **tanárképző intézmények** intenzívebben bekapcsolódnának a továbbképzésbe is, a korszerű ismereteket, a nyelvelsajátítás kutatásának új eredményeit, tanulásméleti és -biológiai, kommunikáció-elméleti vizsgálatok anyagát, megközelítéseit a gyakorló tanárok számára is hozzáférhetővé tennék. A **korábban végzett tanárok** továbbképzésének színhelye is lehet a képzés és kutatás helye. Annál is inkább, mert régebben (helyenként má is) a nyelvpedagógia kevés súlyt kapott a némettanár képzésben.

A frissen végzett hallgatókat pedig fontos megtartani. Itt említem meg, hogy tanszékünk speciális továbbképzést indít a fiatal tanárok részére, amely az új tanárképzési curriculumunk alapján folytatott képzést mélyíti el, egészíti ki.

A képzés és továbbképzés egymásra épülése hatást gyakorolna az iskola fejlődésére is, pl. tantervek, tananyagok előállítására, a nyelvtanítás színvonalának emelésére. Mintát, segítséget adhatna a belső iskolai továbbképzések és az önképzés kialakítására.

A továbbképzés hatékonyságának érdekében a tanári cél és a továbbképzés céljának összehangolására van szükség, melyet minden adott tanfolyam kezdetén részletesen definiálni kell, a tanfolyam végén pedig ki kell értékelni az elért eredményeket.

A cél kapcsán felmerül az "elmélet" és "gyakorlat" problematikája. A tanárok egy része hajlik arra, hogy a rövid távú célokat helyezze előtérbe, mondván, a gyakorlatba azonnal áttehető anyagokra van szüksége, nem elméletre. Az "elmélet" fogalmat itt azonban a tanulási-tanítási folyamat tudatos átgondolásának kifejezésére használják.

Kérdésem, hogy a továbbképzés kielégítse-e ezeket a gyakorlatinak mondott igényeket, illetve csak ezeket kell kielégítenie?

Vagy pedig felkészítse a nyelvtanárokat egy új, a hagyományostól eltérő szemlélet kialakítására, korszerű szakmai, nevelési kompetencia elsajátítására?

Napjainkban egyre több kommunikatív szemléletű, interkulturális tankönyvcsalád kerül a nyelvtanárok kezébe. Sok esetben gyökeresen más módszeren alapulnak, mint az eddig használtak. Megismerésükhöz, effektív használatukhoz egy más mentalitás szükséges. Ez pedig egy rendszerezett, hosszú távú továbbképzési folyamatot feltételez.

Régóta beszélünk tanulóközpontú tanításról, de a képzés és továbbképzés során sokáig a nyelv TANÍTÁSÁNAK folyamatát elemezték, nem pedig a nyelv TANULÁSÁÉT.

Az új tartalom, ismeret, szemlélet elsajátításához szükség van az új megismerésére, de a továbbképzésben résztvevő nem lehet passzív hallgató. A továbbképzésnek többet kell nyújtania, mint amit a szakirodalom elolvasása jelent.

Lehetőséget kell adni a tanárnak, hogy elemezve a megtett lépéseket maga fedezze fel az újat. A nyelvoktatásban már régóta követendő eljárás ez, a továbbképzéseken mégis csak az utóbbi években és csupán néhol alkalmazzák. A nyelvtanár-továbbképzés célja továbbá, hogy a résztvevő saját maga átélje az új

jelenséget, kérdéseit, kételyeit, bizonytalanságait, esetlegesen megélt kudarcait megfogalmazhassa, mielőtt csoportjaiban kipróbálná azt. Az effajta átgondolás, közös megoldáskeresés által sok kudarcból való félelmet lehet megelőzni. Különösen új tankönyv megismerésekor fontos, hogy a tanár a **tanulás folyamatát** élje át először, **tanulói szerepben**, a feladatokat mint nyelvtanuló oldja meg, a lejátszott órán tanulóként dolgozzon, majd azt követően reflektáljon – tanulóként és tanárként. Ezáltal **tudatossá** válik számára az új, megfigyelendő jelenség, de egyúttal sok régi, addig át nem gondolt is. A tanár kísérletezik önmagán, az újat a nyelvtanuló "optikáján" keresztül is megismeri, hogy majdan felfedezését átadhassa, a nyelvvelsajátítás különböző területeit új aspektusból megismerje, s ezáltal a tanulást segítő stratégiák használatára, kialakítására tanítványait megtaníthassa. (Fontos ezt megtenni újra és újra, különösképpen akkor, ha a nyelvtanár maga más indíttatású könyvből, más módszerrel sajátította el a nyelvet.)

A fent leírt **tapasztalatszerző-reflektáló** módszer hatékony lehet nemcsak a külső, de a belső iskolai továbbképzésben is, melynek feltételeit ugyancsak meg kellene teremteni.

A **továbbképzés nyelvhasználata** tapasztalataim szerint lehet az adott célnyelv, illetve az anyanyelv is. A nyelvi, ill. a kombinált nyelvi és módszertani fejlesztéskor célszerű a képzést az idegen nyelven tartani. Módszertani továbbképzés esetén természetesen figyelembe kell venni a célcsoport nyelvi színvonalát, nehogy a tartalom befogadását megakadályozza a szakterminológia ismeretének hiánya.

Összegezve az elmondottakat, a nyelvtanár-továbbképzés hatékonyságát befolyásoló tényezők:

- a tanárképzés és továbbképzés egységes rendszere,
- folyamatos, hosszú távú programok (nem pedig rövid, kampányszerű kurzusok) szükségese,
- a különböző továbbképző intézmények kínálatának összehangolása, nyitott, de koordinált rendszer,
- egyéni és iskolai érdekeltég kialakítása (minősítés, diploma, anyagi érdekeltég),
- a tanár belső igénye,
- a célok és elvárások egyeztetése a továbbképzésben résztvevők és a szervezők között a tervezés folyamatában,
- a tanár cselekvő részese, alanya a folyamatnak,

módot kell adni, hogy a nyelvtanár a nyelvtanulást, a tanítás hatását, az interakciókat tudatosan átgondolhassa, elemezhesse, az új megismert módszereket önmagán kipróbálhassa, kísérletezzon, mielőtt bevinné ezeket az osztályba,

- fontos, hogy a tanár tanulási élményt szerez és reflektál a folyamatokra.

Irodalom

Bönsch, Manfred: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn: Schöningh, 1991.

Krumm, Hans-Jürgen: Wie führe ich Lehrer hin zur Auseinandersetzung mit fremdem und eigenem Unterricht. Hamburg, 1982.

AZ OROSZ SZAKOS TANÁROK ÁTKÉPZÉSÉNEK TAPASZTALATAI AZ EGRI FŐISKOLÁN

Abkarovits Endre

Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy az orosz szakos tanárok átképzésének történetét szinte a kezdetektől figyelemmel kísérhetem. Ott voltam azon az első minisztériumi megbeszélésen (1991. május 30.), melyen az összes főiskola és egyetem képviseltette magát, s azóta is, valamilyen formában az egri angol tanszéken a képzés irányítója és aktív résztvevője vagyok. Jelen dolgozatomban azonban nem csak saját tapasztalatomra kívánok támaszkodni, hanem kérdőíves felmérést készítettem az átképzésben résztvevők egy teljes évfolyamával. Ezenkívül számos alkalommal konzultáltam más felsőoktatási intézmények oktatóival is, így úgy érzem, hogy az alábbi tapasztalatok, problémák nem csupán az egri főiskolára jellemzőek, hanem attól sokkal általánosabbak. Természetesen vannak országos jellegű, általános, de ugyanúgy speciális intézményi, illetőleg hallgatónként változó, munkahelyektől függő problémák is. Mindkét fajtáról szeretnék beszélni.

Már azon a bizonyos első minisztériumi megbeszélésen kiderült, hogy bár az intézmény jellegétől (főiskola, egyetem) függetlenül a képzésben résztvevők azonos értékű diplomát fognak kapni, az már ott nyilvánvaló volt a bemutatott tantervi elképzelések tükrében, hogy a különböző intézmények meglehetősen eltérő struktúrában, óraszámban kívánják a képzést végezni. Ez bizonyos fókig manapság már természetes is (s utólag ezt az állapotot az 1993. évi LXXX. törvény szentesítette is), de akkor még kevésbé volt ez magától értetődő, különösen annak tükrében, hogy azonnal nagy hangsúlyt kapott az "átjárhatóság", ami véleményem szerint feltételezné, hogy legalább bizonyos kardinális pontokban egyetértés legyen. Több intézmény tervezte már akkor, hogy az első év után valamilyen záróvizsga legyen, mely eldöntené, hogy a hallgató alkalmas-e a tanulmányok folytatására. Ez itt még a nappali tagozatos hallgatók alapvizsgájánál is fontosabb, mert a központi támogatás miatt az intézmények is arra ösztönzik a tanszékeket, hogy minél több hallgatót vegyenek fel, s könnyen bekerülhetnek olyanok is, akik nem, vagy csak nehezen tudnak megbirkózni a tanulmányi követelményekkel. Ilyen irányú, egységes alapvizsgára vonatkozó javaslatomat akkor a résztvevők láthatóan helyeslőleg támogatták, de az értekezlet gyors befejezése miatt végülis semmilyen megegyezés nem született, s ezért mára kialakult egy helyzet, mely olyan paradox eseteket

produkál, hogy a nálunk az alapvizsgán nem megfelelt hallgatók egy egyetemen minden további nélkül folytathatják tanulmányaikat, mert ott nincs alapvizsga, s volt csoporttársaiknak azzal kérkednek, hogy ott kevesebb munkával jutnak olyan diplomához, amin egyetemi pecsét van. Ez a kérdés különösen nagy hangsúlyt nyert a dr.Kézdi György miniszteri biztos által 1992. december 17-én kibocsájtott, s a hallgatók körében nagy felzúdulást keltett tájékoztató levél kapcsán, mely kimondta, hogy a nyelvtanári diploma attól függően, hogy a hallgató a diplomát főiskolán vagy egyetemen szerzi, az illető felsőoktatási intézmény körbélyegzője hitelesíti és fémjelzi a kibocsátott diploma szintjét. (Ugyanez a tájékoztató tartalmazza azt a képtelenséget is, hogy az ugyanabban a csoportban dolgozó és azonos követelményeknek eleget tevő hallgatók eredeti diplomájuktól függően "...nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár" (tehát a szokásos egyetemi végzettségnek megfelelő elnevezést) vagy a "... szakos nyelvtanár" elnevezésű diplomát kapják az 1990/91-ben kezdő évfolyam esetében.)

S ezzel már elérkeztünk a következő problémához, a diploma értékéhez. A képzés két és fél évesnek indult, s egy év után jött az a döntés, hogy ha a hallgatók hozzájárulnak ahhoz, hogy háromévesre kiterjesszék, akkor olyan diplomát kapnak, mely őket mind az általános, mind a középiskolákban tanításra jogosítja. A "játékszabályok" menetközbeni megváltoztatását ugyan többen furcsálltuk, de szerencsére a hallgatóság egyhangúan úgy döntött, hogy vállalja a plusz félévet, ha ezáltal értékesebb diplomához juthat. Gondolom, hogy mindnyájukban - s különösen azokban, akik már akkor középiskolában tanítottak -, az a meggondolás lehetett döntő, hogy ez egyúttal azt is garantálja, hogy nem szólíthatják fel őket igazgatóik a diploma megszerzése után rövid idővel, hogy tanulmányaikat folytassák egy egyetemi diploma megszerzéséért. Ez a számításuk a jelek szerint nem jött be, mert azóta számos jel mutat arra, hogy újabb elgondolások születtek, s bár a közoktatási törvény 17.par. (2). bek. kimondja, hogy "idegen nyelv oktatására - minden iskolatípusban - alkalmazható, aki nyelvtanári képzéssel rendelkezik" (aláhúzás tőlem), a megfogalmazás már nem zárja ki, hogy az igazgatók nem kötelezhetik a nyelvtanárokat továbbtanulásra. Ugyanebbe az irányba mutatott a diploma elnevezésének fokozatos változása, mely ebben a tanévben már "főiskolai szintű nyelvtanár"-nak minősíti azokat a végzősöket, akik ugyanazt a tananyagot sajátították el, mint a korábbi évek "nyelvtanárai", továbbá az is, hogy az 1993. évi 1.sz. Művelődési Közlönyben megjelent miniszteri biztosi tájékoztatás kitér arra, hogy az egyetemek lehetővé teszik az átképzésben résztvevők számára az egyetemi szintű képesítés megszerzését. (Ugyanakkor Dr.Kubovics Imre tájékoztatója 1993. december 21-én azt is jelzi, hogy ennek anyagi támogatását már nem tudják szavatolni.) Úgy érzem, hogy a minisztérium a játékszabályok állandó változtatásával sok embert kellemetlen helyzetbe hozott. Bár a dokumentumokban már 1990-től

kezdvé megjelenik, hogy a képzés főiskolai szintű, akár egyetemen akár főiskolán folyik, a diploma elnevezésében ez eredetileg egyáltalán nem szerepelt, sőt minden dokumentum azt hangsúlyozta, hogy a diploma a végzősöket akár általános, akár középiskolai tanításra egyformán feljogosítja. Már most vannak olyan információink, hogy a tavaly végzett első évfolyamból már van olyan, akivel az igazgatója közölte, hogy az egyetemet is el kell végeznie, s várható, hogy ahogy telítődik a szakma, egyre több tanár kerül olyan helyzetbe, hogy az a diploma, amiről ő azt hitte, hogy középiskolában való tanításra jogosítja, nem lesz elég. Ne feledjük el, hogy az esetek jó részében itt nem is mindig fiatal, hanem többnyire többgyermekes családayakról van szó, akiknek - családjukkal együtt - igen sok nehézséget kellett vállalni a három év elvégzéséhez is, s most sokan becsapva érzik magukat. (Hasonló helyzetben vannak a hároméves nappali képzés résztvevői is, bár azzal a nem elhanyagolható különbséggel, hogy ők még fiatalok, számukra a tanulmány meghosszabbítása kisebb nehézségekkel jár.)

Bár a köznyelvben csak az "oroszok átképzése"-ként szokták emlegetni a tanulmányokat, valójában már kezdettől nem kizárólag csak orosz szakos tanárok vettek részt benne, bár a túlnyomó többségük az volt, s a program egyik nem titkolt célja is az volt, hogy ne váljanak munkanélkülivé. A nem orosz szakosoknak képzési díjat kellett fizetniük. Számunkra eléggé váratlan módon az előző tanévben, amikor már zajlottak a felvételi vizsgák, értesítést kaptunk, hogy a támogatást nem orosz szakosokra is kiterjeszti a minisztérium, s ha rendelkezünk még szabad kapacitással, akkor további csoportokat fogadhatunk. A tanév elején türelmi időt kaptak azok, akik a tanulmányaik megkezdéséig nem tudták felmutatni a középfokú nyelvvizsgáról szóló bizonyítványukat, sőt a minisztérium kezdetben az ő anyagi támogatásukat is megígérte, aztán a félév közepén váratlanul felszólítást kaptak azok, akik nem a központilag szervezett, október eleji nyelvvizsgán vettek részt, hogy fizessék ki a tandíjat, mely újabb kellemetlen helyzetet produkált. A kívülálló számára elég nehéz átlátni, hogy végülis az átképzés finanszírozása hosszútávon mennyire biztosított. (Tovább komplikálja a helyzetet, hogy intézményen belül is feszültségeket okoz, hogy a képzésben résztvevő tanszéki oktatókkal a szerződéseket a félév elején meg kell kötni, de a tanszék rendelkezésére álló pénzkeretet eddig mindig utólag, sokszor félév elteltével közölték velünk. Szerencsére eddig az óradíjak kifizetésében nem volt gond, de a jövőre nézve nincs garancia arra, hogy a jelenlegi rendszer mellett ez mindig így lesz.)

Rátérve az átképzős hallgatók között végzett felmérés tapasztalataira, megállapítható, hogy a közoktatásban dolgozó - és a felmérésben megkérdezett másodéves hallgatók - túlnyomó többsége már az átképzés megkezdése előtt is, jelenleg pedig már - a gyesen lévőköt leszámítva - valamennyien tanítanak angolt, sokan kizárólag angolt, jónéhányan középiskolákban. Ez azt jelenti, hogy mindenféle

módszertani és alaposabb szakmai felkészítés nélkül, egy középfokú nyelvvizsgálóval vagy anélkül kezdték el oktatni ezt a tárgyat. Félő, hogy az a generáció, amely ilyen tanárok irányításával szerezte meg az első ismereteit (s ez az angol esetében például a sajátos kiejtés miatt még fokozottabb mértékben jelentkezik), még számos probléma elé fogja állítani azokat a tanárokat, akik már egy magasabb fokon veszik át a tanításukat. A sajtóban már számosan bírálták az oroszról a másik idegennyelvre való azonnali átállás jogosultságát, s magam is azok közé tartozom, akik szerencsésebbnek tartották volna, ha ez csak ott került volna bevezetésre, - akár az idegennyelv oktatás átmeneti szüneteltetése árán is -, ahol erre a feltételek adottak voltak. Ma azonban ezen már felesleges meditélni (bár érdekes megfigyelni, hogy a volt szocialista országok milyen különböző módokon közelítették meg a problémát), s azon kell igyekeznünk, hogy a már gyakorló angol tanárokat minél jobb tudással vértessük föl. Szerencsére nagy általánosságban elmondhatjuk, hogy lelkesen dolgozik a többségük, többen a nappali tagozatos hallgatók legjobbjaival is felveszik a versenyt, bár az átlag a nappalisok átlagától valószínűleg elmarad.

Természetesen nem vonatkoztathatunk el körülményeiktől. Hiába jelentjük ki, hogy az átképzés a hároméves nappali nyelvtanári képzés analóg változata, s ugyanazt a diplomát kapják, nem felejtethjük el, hogy míg a nappali tagozatos hallgatóknak ez az egyetlen feladata, addig ezektől a tanároktól iskolájuk sokszor elvárja, hogy teljes óraszámban tanítsanak a többi napon, s az átképzés két napját az igazgatók "szabadnapként" kezelik, mintha azt az átképzősök pihenéssel tölteneék. Arra a kérdésre, hogy iskolájuk mennyire támogatja tanulmányaikat, rendkívül eltérő válaszokat kaptam. Egyesek szinte minden támogatást (óraengedményt, utazási támogatást, tanulmányi szabadságot, tankönyvtámogatást, stb.) megkapnak, mások ezek egy részét, ismét mások alig valamit. Úgy tűnik, hogy az iskolák a hallgatókért kapott 30.000,-Ft rendeltetésével sincsenek mindig tisztában. Sokszor akkor sem jutnak a hallgatók támogatáshoz, ha helyettesítésükről nem kell az iskolának gondoskodni. Úgy tűnik, a különböző jogszabályokat az iskolák eltérően értelmezik, s az átképzősök az igazgatójuk jóindulatától függően kapják meg a különböző támogatásokat. Különösen keveslik a vizsgák előtt adható szabadnapok számát (s ezt is sokszor ledolgoztatják velük utólag!). Számomra nem világos az, hogy az iskolákat hogyan számoltatják el a 30.000 forintok felhasználásáról és utólag figyelemmel kíséri-e valaki, hogy a vállalt három évet az illetők a közoktatásban töltik. Legtöbben az angliai részképzés lehetőségét hiányolják. Tavaly szerveztünk egy nyári angliai tanfolyamot az átképzősöknek. Érdekes volt megfigyelni, hogy elsősorban a kisközségek több esetben átvállalták a költségeket, míg a városokban tanítók egy részének semmilyen támogatást sem sikerült szereznie. Vitatott téma, hogy a 30.000,-Ft, melyet a hallgatók iskolái kapnak, amennyiben azt nem kell helyettesítésre költeniük, teljesen az átképzősök támogatására fordítandók, vagy az

iskola ezt a maga céljára visszatarthatja-e. Hasonlóképpen eltérő magatartást mutatnak az önkormányzatok, melyek pl. az angliai részképzés esetében a már említett módon helyenként bőkezűen, máshol teljesen elutasítóan állnak hozzá a témához.

Arra a kérdésre, hogy az iskolákkal milyen előzetes megállapodás történt, kaptak-e ígéretet a besorolásra, kilátásba helyezték-e az igazgatók az egyetemi tanulmányok elvégzésének az elvárását, a fentieknek megfelelően ugyanolyan tarka kép alakult ki. Vannak iskolák, ahol részletesen megegyeztek előre abban, hogy a diploma megszerzése mivel jár, máshol az igazgatók örülnek, hogy a hallgatók elkezdték tanulmányaikat, de semmilyen konkrét megállapodás nem történt, számos hallgatóban nagy a bizonytalanság, hogy akár egy igazgatóváltás esetén is milyen további sors vár rá. (Például egy középiskolában a jelenlegi igazgató megelégszik a nyelvtanári képesítéssel, de egy új igazgató kinevezése esetén már megváltozhat az elvárás.) Az általános iskolákban tanítóknál természetesen nem jelentkezik ez a probléma pillanatnyilag, de mivel a tanárok mobilitása is egyre nagyobb, egyre ritkább, hogy egy tanár egyetlen iskolában tölti el egész életét, ezeket a tanárokat későbbiekben szintén érinthetik ezek a problémák. A kérdőívekben gyakori az ehhez hasonló válasz: "Nem tudom, hogy milyen diplomát kapunk, ezért ennek hiányában nem tudok a kérdésre válaszolni." Pedig alapkövetelmény lenne, hogy a képzés megkezdése előtt mindenki tisztában legyen azzal, hogy az a diploma, amit három év kemény munkájával szerez meg, mire lesz elegendő.

Arra a kérdésemre, hogy az illetők a jelenlegi állapotot kényszerhelyzetként vagy egy olyan lehetőségként élik-e meg, amivel egy használhatóbb diplomához juthatnak, az átképzősök többsége is-is választ ad. A családosok nagy része úgy érzi, hogy - az előképzési szakaszt is beleszámítva - családjától, gyerekeitől fosztották meg a tanulmányok öt évére, ami már soha nem kárpótolható. Ugyanakkor az is általános tapasztalat, hogy a tanulmányok vége felé közeledve, a hallgatók egyre jobban örülnek az új diplomának, mely egy biztosabb megélhetéshez juttatja őket feltehetően. Ekkorra már hajlamosak megfeledkezni az átélt nehézségekről. A diploma elnevezésének "főiskolai szintűre" változtatása és ezzel sok helyen a tanulmányok folytatásának elvárása azonban bizonyára számos családban konfliktusok forrásává válna.

A felmérésben a tantárgyak arányairól is megkérdeztem a hallgatókat. A legtöbben még több beszédgyakorlatot, a módszertan korábbi kezdését, több gyakorlati jellegű nyelvtant kérnek, s természetesen szeretnének angliai részképzésben részesülni. Ezeket igyekszünk figyelembe venni a tanterv módosításánál.

ENGLISH TEACHING RESOURCE CENTRE ÉS A TANÁRI TOVÁBBKÉPZÉS

Réti Almée

Ha arra a kérdésre, hogy mi az English Teaching Resource Centre, röviden, lehetőleg egy szóval, vagy kifejezéssel kívánunk válaszolni, nem könnyű feladatot állítottunk magunk elé. Az Országos László-féle angol-magyar nagyszótár szerint a "resource" a következőket jelenti: találékonyság, leleményesség; kisegítő eszköz; készlet; többes számú (resources) formájában pedig erőforrás, segélyforrás, anyagi források, vagyon, de jelent pihenést, időtöltést, kikapcsolódást is. Egyes Resource Centre-k elnevezésében a többes számú alak szerepel. A Longman Dictionary of Contemporary English két meghatározást ad: "the means used to reach one's end, when others have failed" és "possessions (esp. of a country) in the form of wealth and goods that help one to do what one wants".

Tehát az English Teaching Resource Centre mindazon anyagi és szellemi erőforrások gyűjtőhelye, amelyek alkalmasak arra, hogy az angol nyelv tanítását és tanulását elősegítsék, annak hatékonyságát fokozzák. Ebből egyenesen következik, hogy English Teaching Resource Centre-t Nagy-Britanniában és Nagy-Britannián kívül - természetesen nem teljesen ugyanazon feladatokkal - egyaránt találhatunk.

A Resource Centre-k Nagy-Britanniában az alap- és középfokú iskolai oktatást hivatottak szolgálni. Egy-egy Local Educational Authority (kb. tankerületi igazgatóság) fennhatósága alá tartoznak és az általános és középiskolai oktatás minden tantárgyához segítséget és anyagot nyújtanak. Például a London egyik nyugati külvárosában, Hounslow-ban működő Smallberry Green Education Centre a következő részekből áll: Humanities, Language, Equal Opportunities, Science Advisory Team, Open/Flexible Learning, National Curriculum - Primary, Information Technology, Coordinator for Primary Probationers, Technical and Vocational Education Initiative, Music Service,

Religious Education, Maths Advisory Team, Records of Achievement, Hounslow Primary Language Service, Secondary Language Service, Special Educational Needs Support Service, Community Languages/ Mother Tongue Teaching és Multicultural Advisory Support Team. Ebben az esetben a Language Service mind az angol mint anyanyelvi, mind az angol mint második nyelv oktatását és tanulását is felvállalja. Különösen fontos a két feladat közül az angol mint második nyelv oktatásának és tanulásának támogatása, mivel Hounslow-ban nagyon sok a bevándorló iskolaköteles korú gyermek, akiknek a társadalmi beilleszkedése óriási mértékben az angol nyelv elsajátításától függ. Az iskolákra nézve komoly feladatot jelent az olyan tanulók befogadása, akik angolul sok esetben alig tudnak, de egyéb tárgyakból színvonalas ismeretekkel rendelkeznek anyanyelvükön. Ugyanakkor igen gyakran a 8-10 éves gyermek az, aki a nyelvi kapcsolatot megteremti az angolul nem beszélő anya és angol környezete között. Másrészt az iskolaköteles kor végéhez közeledő és lassan munkát vállaló 16-17 évesek elhelyezkedése, megélhetése, a társadalomba való beilleszkedése múlik angol nyelvismereteik hiányán vagy meglétén. Az Education/Resource Centre tananyagok, segédanyagok megalkotását, gyűjtését végzi, részben főállású, de főként az iskolákban alkalmazott tanárok munkája révén. Az iskolákban dolgozó tanárok a Resource Centre-ben írják meg, állítják össze új anyagaikat az ott rendelkezésre álló könyvek, írásos, hangzó vagy videó anyagok segítségével, ezekből egy "adat-vagy anyagbankot" hoznak ott létre, és természetesen saját maguk és kollégáik is használják azt további munkájuk során. A Resource Centre-knek olyan tanár munkatársai is vannak, akiket meghatározott időre (1-2 évre) felmentenek iskolai napi munkájuk alól és a Resource Centre-ben szervezik és irányítják a tananyagkészítést, látogatják az iskolákat, felméri, hogy milyen segítségre (tanácsadásra, irányításra, tananyagra) van szükség, együtt tanítanak kevésbé járatos kollégákkal (pair teaching formájában), kurzusokat szerveznek. Az iskolákban dolgozó tanárok olyan lehetőségnek és helynek tekintik a Resource Centre-t, ahol rendszeresen, formális és informális

módon találkozhatnak kollégákkal az iskolai körülményektől eltérő formák között, megoszthatják egymással tapasztalataikat, eredményeiket, gondjaikat, segítséget kérhetnek és adhatnak.

Magyarországon az első English Teaching Resource Centre 1993. szept. 27-én nyílt meg a Miskolci Egyetemen az Egyetem és a British Council együttműködése keretében. A célja és feladata az, hogy elősegítse forrásanyagok biztosításával az angol nyelv hatékony oktatását és tanulását az Észak-Magyarországi régióban, általános és középiskolákban valamint a Miskolci Egyetemen. A miskolci English Teaching Resource Centre magyarul az Angol Tanári Továbbképző Könyvtár nevet kapta. Ez a név tükrözi az ETRC jelenlegi működési formáját és ugyanakkor kitűzi a célt is, hogy váljon a tanári továbbképzés műhelyévé. Ugyanakkor az is kiderül belőle, hogy a használói csoportok között a legfontosabbak a tanárok: a Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központjának, a Bölcsészettudományi Intézet Angol Tanszékeinek angol szakos oktatói és Miskolc illetve Borsod-Abaúj Zemplén megye angol szakos általános és középiskolai tanárai és a Miskolci Egyetem azon oktatói, akik oktató vagy kutató munkájukban alkalmazzák az angol nyelvet, illetve az angol nyelvterület valamelyik országában kutatói vagy munkakapcsolatokkal rendelkeznek. Az ETRC állománya jelenleg a következőket foglalja magában: alkalmazott nyelvészeti, módszertani gyűjtemény körülbelül 100 cím, több mint 50 féle különböző szótár, leíró nyelvtanok és nyelvtani gyakorlókönyvek, szintén több mint 50 féle nyelvkönyv az általános iskola alsó tagozata számára készültől a felnőtt nyelvtanulók igényeinek kielégítésére írottakig, különféle tesztkönyvek, a Cambridge First Certificate, a Preliminary English Test, a Cambridge Advanced Examination és a Cambridge Proficiency Examination, az Oxford Higher vizsgákra felkészítő nyelvkönyvek és ezen vizsgák gyakorló tesztkönyvei. A négy készség, a beszéd, a hallás utáni értés, az olvasás és az íráskészség, illetve azon belül a szókincs gyakorló könyvei különböző szinteken ismét körülbelül 100 címet jelentenek. Körülbelül

egy tucat olyan könyvünk van, amely az órán felhasználható különféle activity-k gyűjteménye megint csak a teljes színskálát átfogóan. A Nagy-Britanniára és a többi angol nyelvű országra vonatkozó háttér- és országismereti anyag jelenleg még nagyon szerény, de van néhány általános és szak-enciklopédiánk is. Az English for Academic Purposes és Study Skills könyvek körülbelül 15 címet jelentenek és a valóban szaknyelvi anyag a következőképpen osztható fel:

természettudomány, számítástechnika, műszaki ismeretek, orvostudomány, jog, közgazdaságtan, management, mezőgazdaság, kereskedelem, vendéglátás, idegenforgalom. A klasszikus angol irodalmat csak néhány antológia képviseli, ellenben közel 100 kötetet tartalmaz a kortárs, angol nyelvű irodalmi gyűjtemény, amely elsősorban Booker Prize-díjas, vagy arra benevezett köteteket, Commonwealth-díjas, Irish Times-díjas regényeket tartalmaz. Külön kategóriát jelentenek természetesen a simplified reader-ek. Ez a könyvállomány ma közel 5 ezer kötetet jelent. A könyveken kívül jelentős a hangkazetta állomány, közel 400 címhez rendelkezünk hanganyaggal. Jelenleg szerény a video-anyag, amely nyelvkönyvek kísérő videokazettáit, országismereti anyagot, szaknyelvi anyagot és irodalmi művek megfilmesített változatait foglalja magában. Ettől az évtől kezdődően már viszonylag tekintélyes a folyóiratrésztleg, amely napilaptól a nyelvtanítási szakirodalomig, az elméleti folyóiratoktól a mindennapi tanári gyakorlatot szolgáló kiadványokig terjed.

Működésének első hat hónapjában a Resource Centre-be kb. 300 tag íratkozott be: az Egyetem összes angol szakos oktatója, kb. 70 nem angol szakos egyetemi oktató. A legnépesebb csoportot a nappali és levelező angol szakos hallgatók, valamint a szakfordító hallgatók teszik ki, összesen mintegy 160 fővel. Ez azt is mutatja, hogy a Resource Centre működése ebben az időszakban alapvetően az egyetemen belül maradt. A teljes taglétszámban kb. 25 általános és középiskolai tanár van (az átképzésben résztvevő kollégák nem ebbe a csoportba tartoznak). Ők jelentik azt a használói csoportot, amely számára a Resource Centre jelentős segítséget tud nyújtani, de amelynek a be-

vonása, úgy tűnik, még sok energiát igényel. Az eddigi, könyvtárként történő működést jellemzi az az adat, hogy minden beíratkozott tagra számolva az átlagosan kikölcsönzött dokumentumok száma 7. Mivel itt többségében olyan könyvekről, hang- és videoanyagról van szó, ami Miskolcon máshol nem, vagy igen nehezen szerezhető be, a Resource Centre valóban a forrás szerepét tölti be a kölcsönzői szolgáltatással. Természetesen a Resource Centre arra is lehetőséget nyújt, hogy ott lehessen órára készülni, szakirodalmat tanulmányozni, oktatási anyagot összeállítani, hanganyagot meghallgatni vagy videoanyagot megnézni. További lehetőség az, hogy meghatározott időszakokban nagy oktatási tapasztalattal rendelkező anyanyelvi kolléga ad tanácsot a Resource Centre-ben található anyagok egymáshoz viszonyított előnyeire, legjobb alkalmazására vonatkozóan, vagy "pusztán" nyelvi segítséget nyújt. A Resource Centre egyik terme felhasználható arra, hogy ott nyelvi órát vagy foglalkozást tartsunk (videó, írásvetítő, magnó áll rendelkezésre), ha olyan anyagot kívánunk használni, ami csak a Resource Centre-ben elérhető. Ez a lehetőség mind az oktató kollegák, mind a hallgatók körében nagy népszerűségnek örvend.

Az önképzési lehetőségek elméleti és gyakorlati téren egyaránt jelen vannak. Az alkalmazott nyelvészeti, módszertani szakirodalom a nyelvtanítás, nyelvelsajátítás szinte minden területét átfogja, régebbi, klasszikusnak számító művek mellett a legkorszerűbb kiadványokat is felsorakoztatva. Bár az English Teaching Resource Centre feladata alapvetően az angol mint idegennyelv oktatásának az elősegítése, a három éves képzésben és az átképzésben résztvevő angol szakos hallgatók Miskolcon jelenleg itt kapják a legtöbb segítséget tanítási gyakorlatukhoz és módszertani dolgozataikhoz egyaránt. Ugyancsak a gyakran kölcsönzött és forgatott könyvek közé tartoznak azok, amelyek gyakorlati ötleteket, tippeket, segítséget nyújtanak a napi tanári gyakorlatához. Az egyes készségeket fejlesztő könyvek szintén hamar megtalálták használóikat. Nagy előnyt jelent, hogy sok nyelvkönyvből, nyelvtani gyakorlókönyvből és a készségfejlesztő könyvekből egy-egy tanulócsoporthoz számára elegendő példány áll rendelkezésre, amelyek

az egyetemen belül egy-egy órára, az általános és középiskolák számára pedig egy-egy félévre is kölcsönözhetők. Ez a szolgáltatás is kezd egyre népszerűbbé válni. Nem szabad háttérbe szorítanunk a sokféle szótárt sem, amelyek ugyan nem kölcsönözhetők, de a nyelvtanárok szinte minden nyelvi kérdésére választ adnak. Ugyancsak a nyelvi önképzést segíti a szépirodalmi gyűjtemény, hiszen a kortárs irodalom nyelvileg is segít lépést tartani, illetve a nyelvóra nyelvén kívüli nyelvtudásunkat, mégha csak passzívan is, karbantartani. És akkor még nem szóltunk az irodalmi értékről és ismeretekről. Reméljük, hogy a Resource Centre az önképzés igényét is felkelti majd a jelenlegi angol tanár-szakos hallgatókban, és a már sok tapasztalattal rendelkező kollégák is találnak új gondolatokat, megvalósítható, kipróbálni való ötleteket. Úgy gondoljuk, arra is alkalmas a Resource Centre, hogy megnézzük, elolvassuk, kipróbáljuk azokat a könyveket is, amelyeket az iskolában be kívánunk vezetni és majd az iskolai könyvtár számára megrendelni.

Az English Teaching Resource Centre-ben a tartalmi munkát a Teacher Development Council, a Tanári Továbbképzési Tanács irányítja és felügyeli. Ez a Tanács ad útmutatást az állomány bővítésének irányaira, javasol gyarapítást, a leginkább hasznosnak és szükségesnek ítélt területeken. Szeretné megtalálni a módját annak, hogyan lehet az általános és középiskolai tanárokat megismertetni a Resource Centre szolgáltatásaival és felkelteni az igényüket arra, hogy azokat beépítsék mindennapi munkájukba. Ennek a Tanácsnak tagjai a szaktanácsadók, akik közvetlen kapcsolatban állnak az általános és középiskolai kollégákkal, a legjobban ismerik, mire van szükség rövid és hosszabb távon és igyekeznek odahatni, hogy a Resource Centre segítséget nyújthasson a szükségletek és a meglevő és remélhetőleg majd felkeltett igények kielégítésében. Mivel jelenleg gyakorlatilag alig van szervezett továbbképzés, a Resource Centre szervező munkával, a helyszín és előadók biztosításával, szakirodalom rendelkezésre bocsátásával hozzájárulhat Észak-Magyarország alap-, közép- és felsőfokú oktatásában az angol nyelvoktatás színvonalának emeléséhez.

TANÍTANI TANULNI? – TANULNI TANÍTANI?

(A nyelvtanárképzés céljainak megvalósításáról)

Petneki Katalin

A nyelvtanárképzés célja a jelölteket felkészíteni arra, hogy mit, miből, hogyan tanítsanak meg a nyelvórán. A hallgatók megismerkednek az idegen nyelv szerkezetével, esetleg a nyelvi struktúrák fejlődésével, az idegen nyelv irodalmának és művészetének kiemelkedő alkotásaival, történelmének lényeges mozzanataival. Ezen felül ismereteket szereznek az általános és szakmódszertan területén. Ezzel úgy tűnik, hogy a tanárjelölt megszerezte azt a tudást, amire a munkájához szüksége van, s ezt vizsgán be is tudja bizonyítani.

Csak hogy a tanári hivatás több, mint ismeretek átadása és azok számonkérése. Ez vonatkozik úgy az iskolai, mint a tanárképzésben oktató tanárookra. Tanárnak lenni egy magatartást tükröz, mely mintául szolgál úgy a tanulóknak, mint a hallgatóknak, amit megfigyelnek és akaratlanul vagy tudatosan értékelnek is. Ezért lényeges, hogy milyen módon szembesül a diák a közölt ismeretanyaggal.

Azonkívül ha csak arra szorítkozunk, hogy megtanítsuk, mit, mivel, hogyan és mi célból tanítsanak majd, ha kikerülnek az iskolába, akkor tovább erősítjük azt a passzív magatartást, ami egyetemi hallgatóink körében oly nagyon elterjedt: a diák arra vár, hogy a tanár megmondja neki, quasi tálcán elébe rakja, hogy mit és hogyan kell megtanulnia. Ez nagyon kényelmes magatartás, amit az egyetemi oktatási formák (előadások) csak erősítenek. Wilhelm Busch nagyon frappánsan foglalta össze ennek gyakori következményét: "Wenn alles schläft und einer spricht, den Zustand nennt man Unterricht." Ezt a passzív magatartást nem könnyű aktív magatartássá változtatni.

Egyes nézetek szerint azért fontos az egyes szakok, így például a módszertan oktatását is előadás formájában megkezdeni s csak azután a szemináriumban feldolgozni és a gyakorló tanításban alkalmazni, mert a tanulásról alkotott vélemény úgy néz ki, hogy először valamit tudatosan meg kell tanulni, s csak utána szabad a megtanultakat a gyakorlatban alkalmazni. Csak hogy ez a felfogás pont az idegen nyelvek oktatásában nem alkalmazható, hiszen az ember azáltal tanulja

meg az idegen nyelvet, hogy a gyakorlatban (és gyakorlatokon keresztül) alkalmazza a megtanulandó nyelvet. Ezért olyan tanítási formákat kell keresni és kialakítani a nyelvtanárképzésben is, ami lehetővé teszi az "elméleti ismeretek" és a "gyakorlati alkalmazás" összekapcsolását.

Múlt év novemberében Krakkóban egy a nyelvtanárképzésről tartott nemzetközi tanácskozás keretében többek között ennek lehetőségeit vitattuk meg. Sokan képviselték azt a nézetet, hogy minél több szemináriumi foglalkozás és minél kevesebb előadás legyen. Néhányan odáig mentek, hogy megkérdőjelezték az előadások létjogosultságát is. Csakhogy előadásra szükség van, hiszen gyakorlati okokból sem lehet bizonyos ismeretanyagok átadásánál erről lemondani, mert hiányoznak alapvető jegyzetek és tananyagok. De nem tartható tovább az "egyirányú" ismeretközlés módja sem. Lehetőséget kell biztosítani a hallgatónak arra, hogy rögtön reflektáljanak a hallottakra. Az előadó és a szemináriumvezető feladata az, hogy rávegye a hallgatót a lényegre, engedje, hogy úgy közelítsen a hallgató a megtanulandó anyaghoz, ahogy majd az ő diákjai is fognak. A nyelvtanárképzés feladata az, hogy az ehhez szükséges stratégiákat kialakítsa.

Az osztálytermi kommunikatív kompetencia egyik lényeges eleme a stratégiai kompetencia. A kisgyermeknek bátran alkalmaznak különböző stratégiákat nyelvtanulásuk során, nyitottak a lehetőségek felé és többféle módon próbálkoznak. Minél magasabb nyelvi szintre jut azonban a tanuló, és minél idősebb lesz, a korának növekedésével fordított arányban csökken a stratégiai kompetenciája. Beszűkül a "helyes" kommunikációs megoldások lehetősége. Pedig többek között épp ezek a próbálkozások azok, amelyek a kisgyermekkorban nyelvtanulás hatékonyságát biztosítják. Hogy a későbbiekben is megmaradjanak ezek a stratégiai próbálkozások, ahhoz a tanárnak be kell látnia, át kell éreznie, milyen fontos, hogy ezek a próbálkozások megmaradjanak, s ez nem más, mint hipotézisek képzése és kipróbálása a tanulás folyamatában.

Német szakmódszertani képzésünket egy ún. "Bevezetés a nyelvpedagógiába" c. tanegységgel kezdjük meg, ahol a

nyelvoktatás különböző alapvető elemeit ismertetjük meg a hallgatókkal, mint pl.:

1. Német mint idegen nyelv
2. Nyelvtanulás, nyelvelsajátítás alapelemei
3. A szakdidaktika célja, feladatai
4. Az idegen nyelvoktatás és a társadalompolitika
5. Az idegen nyelvoktatás módszerei, története, fejlődése
6. A kommunikatív nyelvoktatás

Ezek a témák sok ismeretközlést kívánnak meg, hiszen a hallgatók itt ismerkednek meg a szak alapfogalmaival. Sokat gondolkoztam azon, hogyan lehetne ezt a sok ismeretközlést úgy a hallgatókhoz eljuttatni, hogy annak tartalmát ne csak tudatukkal fogják fel, hanem át is érezzék jelentésüket. Az egyik témánál aránylag könnyen találtam erre megoldást. A nyelvoktatás módszereit végigvesszük az adott program szerint, de rögtön próbára is tesszük, hogy mennyire igazak a módszerekről szóló megállapítások. A 23 fős csoportban az egyik jelenléti íven mindenkivel odairattam, hogy ki milyen idegen nyelvet beszél még a németen kívül, és milyen szintűnek ítéli meg saját nyelvtudását. Ebből a listából kitűnt, hogy van a csoportban három hallgató, aki olyan idegen nyelvet tud elég magas fokon, amit a többiek nem. Ez a három hallgató vállalkozott arra, hogy a csoportban csak általa ismert idegen nyelvet egy adott módszer alapján kb. 20 perces microteaching formájában a többieknek tanítani fogja. Így az első próbálkozás egy lengyel nyelvóra lesz a nyelvtani-fordításos módszer alapján, a második egy audio-vizuális holland nyelvóra lesz, a harmadik alkalommal pedig kommunikatív módon fogunk románul tanulni. Jelenleg még az előkészítés stádiumában vagyunk, de a vállalkozó szellemű hallgatók nagy érdeklődéssel láttak neki a munkának, s azt hiszem, a csoport egésze is aktívan fog a munkába bekapcsolódni. A kíváncsiságukat sikerült már fölkelteni az "önkísérlet" iránt. Ha már az egyszakosság "átka" sújtja a hallgatókat, legalább ilyen formában legyen módjuk a nyelvtanulás "élményében" részesülni és saját bőrükön megtapasztalni, hogyan függnek össze a módszerek, a tananyagok, a tanulói és tanári magatartás.

Egy kicsit nehezebb volt a nyelvelsajátítás problematikájára egy megfelelő, a hallgatókat aktivizáló módszert találni. A nyelvelsajátításról ugyanis számos hipotézis létezik, mindegyik rejt magában igazságot, de nem mindig és mindenkre érvényes. Ez azt jelenti, hogy a tanárnak a lényeges hipotéziseket ismernie kell, ha majd oktatása során ezeket figyelembe akarja venni. Az egyszerűbb megoldás persze az, ha a tanár kiáll a katedrára, felsorolja és elmagyarázza a különböző elméleteket, mint pl.:

1. Interferencia-elmélet
2. Monitor-elmélet
3. Input-elmélet
4. Affective-filter-elmélet
5. Interlanguage-elmélet
6. Konkurrencia-elmélet, stb.

Ahhoz azonban, hogy a leendő nyelvtanár átérezze, hogy ezek mögött az elméletek mögött tulajdonképpen a tanuló fejében lezajló folyamatok vannak, valamilyen módon konfrontálni kell a hallgatót az idegen nyelv "megfejtésének" és elsajátításának lépéseivel, ezen elméletek valós működésével. Ehhez olyasvalamire volt szükségem, amit a hallgatók biztos nem értenek, sőt, én sem. Így nyúltam egy ókori információhoz, ami így néz ki:

kt	nt	tm	rdi	pr	hf3w	m	b3b.3w
ket	net	tem	redi	per	hefau	em	babau

A kérdésem pedig úgy hangzott, hogy *szerintük mire lenne szükségünk ahhoz, hogy ezt a - valószínűleg fontos - közlést megértsük.* Az első hipotézis - mint ahogy azt vártam - így hangzott: *A szöveg fordítására.* Jól van, mondtam, ha ez a megoldás kulcsa, elárulom, mit jelent a szöveg, németből visszafordítva kb. annyit tesz: "Van más mód, hogy a kígyót megakadályozzuk barlangja elhagyásában." *Közelebb vitt ez minket a nyelv megértéséhez?* A válasz egyértelmű *nem* volt. Ezt azonban meg kell valahogy indokolni. A hallgatók ilyen hipotéziseket állítottak fel:

1. A fordítással nem jutottunk közelebb az egyes szavak jelentéséhez, ezért más sorrendbe állítva őket újra nem értenénk.

2. Azt sem tudjuk, hogy melyik kép- ill. szócsoporthoz mi a funkciója a mondatban.

3. Bár vannak ismétlődő figurák, de nem tudjuk, hogy milyen szabályszerűségek alapján ismétlődnek. Ezek talán betűk? De hogyan kell kiejteni ezeket? Stb.

E próbálkozások során észlelték a hallgatók, hogy az érdeklődő kérdésfelvetések ha lassan is, de közelítenek egy valamilyen megoldáshoz. A megfejtés persze megvolt, ezzel beigazolódtott, hogy az ismétlődő figurákról alkotott hipotézis helyes volt, a hipotézis megerősítést nyert.

Az is kiderült azonban, hogy egy "hibátlanul" beadott input még korántsem jelenti azt, hogy visszakapjuk a tanulóktól ugyanazt output formájában: a hallgatók nem tudták a teljes szöveget feldolgozni, "megtanulni".

Mi a feladata a tanárnak abban, hogy a tanulási folyamatot elősegítse? Azt már láttuk, hogy nem sokat segít azzal, ha előre megadja a "megoldást". De segítséget jelent, ha előmozdítja a hipotézisek létrejöttét, és azok közül a helyeseket megerősíti. A hieroglifákat a valóságban tanári segítség nélkül fejtették meg, s a megfejtés akkor igazolódtott be, amikor helyességére sikerült bizonyítékot találni.

Nos ennek a kis próbálkozásnak egyáltalán nem az volt a célja, hogy a hallgatók megtanulják a hieroglifákat, hanem az, hogy érzékeljék azokat a nehézségeket, amikkel jövőendő tanulók szembetalálják magukat, amikor egy idegen nyelvet kell megtanulniuk. Ehhez pedig szükséges legalább alapjaiban egy kicsit belelátni abba a folyamatba, amit *tanulás*nak nevezünk. Hallgatóim nemcsak beigazolván látták az elméletet, hanem át is érezték azt, miszerint a tanulás hipotézisek képzésének hosszú sorozatából áll, amiből azt jegyezzük meg, ami megerősítést nyert. A tanításban nemcsak az "átadás" fontos, hanem a "befogadás" biztosítása is. Ezért kell mielőbb elszakadni attól a tanítási sémától, amit Karl Kraus egy aforizmájában így írt le: "Was die Lehrer verdauen, das essen die Schüler."

Ha azonban megtanuljuk a tanulási folyamatot tanítani, megszervezni és irányítani, akkor biztosítjuk azt, hogy a tanuló még akkor is birtokában legyen tudásának, amikor azt már nem kell vizsgán bebizonyítania. Ebben látom a nyelvtanárképzés egyik alapvető feladatát.

Bibliográfia:

1. Andrews, Carol: Der Stein von Rosette. British Museum Publications 1985
2. Bausch, K.-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Universitätsverlag Brockmeyer, Bochum, 1992
3. Ehnert, Rolf (Hrsg.): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M.-Bern-New York-Paris: Lang, 1989
4. Heyd, Gertraude: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1990
5. Petneki Katalin: A nyelvtanárok kommunikatív kompetenciájának deziderátumai. Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Nyíregyháza, 1991
6. Tóth Pál: A kommunikatív kompetencia pedagógiai célú alkalmazott nyelvészeti modellje. Pécs, 1990

AZ ISKOLAI NYELV SZEREPE A NÉMETÓRÁKON

Kárpáti Zsófia

"Ki a hetes ma?" "Tedd ki az ellenőrződöt az asztalra!"

"Négyötödre állsz, felelned kell az ötösért."

Nem kis gondot okoz a nyelvtanárnak, ha ilyen és hasonló mondatok adekvát német megfelelőjét szeretné megtalálni.

Komoly nehézségekkel kell megküzdeni, ha meg akarja valósítani a kitűzött célt: a német nyelven történő óravezetést. Hiszen számtalan esetben speciálisan magyar fogalmakat kell átültetni a célnyelvre.

Gyakran kerül az órán olyan helyzetbe, melyben nyelviileg nem tudja magát kifejezni, ahogy szeretné. Nagyobb biztonságra szeretne szert tenni, és a kritikus helyzeteket úgy kerüli el, hogy egyszerűen áttér a magyarra (Ich werde euch szétültetni, wenn ihr nicht aufpaßt. Máté, bringe mir bitte das osztályozónapló aus dem Lehrerzimmer!), vagy nonverbális technikát alkalmaz, hogy lehetőleg semmit se kelljen mondania (megérinti a diák vállát és így jelzi, hogy ne hintázzon a széken). A nyelvi bizonytalanságnak további következményei is lehetnek, kihatással lehet a tanári viselkedésre, a módszertani konzekvenciákról nem is beszélve.

Minden nyelvtanár ismer és alkalmaz egy sor standard kifejezést az óráin, mégis a már említettek miatt jutottunk arra a gondolatra, hogy valószínűleg hasznos egy szótár, vagy inkább kézikönyv szerkesztése az iskolai nyelv támakörében.

Az ötlet nem új, hiszen az angol tanárok számára

Medgyes Péter Classroom Englisch címmel készített hasznos kézikönyvet. Tudomásunk szerint németből néhány tematikus szó-, ill. kifejezésgyűjteményen kívül (mint pl. a Goethe Intézet, vagy az International House belső jegyzetei az ott tanítók, ill. a továbbképzési kurzuson résztvevők számára) ilyen anyag nem áll rendelkezésre.

Kinek lehet szüksége ilyen segédanyagra? Harmadéves hallgatóink iskolai gyakorlatainak hospitálása során derült fény arra, hogy e tekintetben nagy nehézségekkel küzdenek. Az óra vezetése nagyrészt magyarul folyik, csak a legalapvetőbb utasítások hangzanak el németül. Elsősorban tehát tanárjelölteknek szeretnénk a kézikönyvvel segítséget nyújtani. Ezen túlmenően számítunk a gyakorló nyelvtanárok érdeklődésére is, hiszen minden nyelvtanár tudja tapasztalatból, hogy nyelvtudása -kellő továbbképzés híján- mintegy öt év alatt annyira lecsökken, hogy éppencsak valamicskével haladja meg azt a szintet, melyen tanít.

Célul tűztük ki annak a nyelvnek a vizsgálatát, amelyre tanárnak-diáknak egyaránt szüksége van, hogy az óra minél teljesebb mértékben egynyelvűvé válhasson. A nyelvórákon tanított nyelvnek kettős szerep jut: nem csupán a tananyagot, az elsajátítandó nyelvet jelenti, hanem egyszersmind a kommunikáció nyelve, melynek segítségével a nyelvtanár az órai munkát megszervezi, rendet teremt, kérdez, dicsér, elmarasztal stb. Számunkra ez fedi leginkább az iskolai nyelv fogalmát.

A cél tehát egy tematikus szó- és kifejezésgyűjtemény összeállítása: a német nyelvű óravezetés során előforduló kifejezéseket gyűjtöttük össze és csoportosítottuk tartalmi szempontból, korosztályokra bontva. Külön-külön témakörben szerepelnek például az órai munka szervezésével, utasításokkal, dicséretekkel, dorgálással, értékeléssel kapcsolatos fogalmak.

Minden témakör esetében, legyen az iskola épületről, az osztályteremről, tanulói/tanári segédeszközökről, vagy

ezek kezeléséről szó, különös figyelmet igyekszünk fordítani a magyartól akár nyelvileg, akár tartalmilag eltérő fogalmak tisztázására.

Hogy mit is értünk ezen, ezt szeretném néhány példával illusztrálni. Összeállítottunk egy listát olyan fogalmakról, melyek a két/három iskolarendszer különbözősége miatt sem rendelhetők egyértelműen egy-egy német kifejezéshez. Ezeket a fogalmakat, tárgyakat megpróbáltuk német nyelven körülírni, majd felkértük német és osztrák anyanyelvi kollégáinkat, hogy egészítsék ki az ívet az általuk helyesnek tartott német kifejezéssel. Természetesen mindenki üres kérdőívet kapott, hogy ne befolyásolják egymás gondolatait. A megoldások mind a szótárba bekerülő lehetséges variánsok, mely reményeink szerint segít eligazodni az "Unterrichtssprache" útvesztőiben. Természetesen ezek a felsorakoztatott kifejezések végülis sztereotípiák, a könyv használata során ezt szem előtt kell tartani. Sok esetben meghatározó szempont a megfelelő nyelvi fordulat megválasztásánál a tanári magatartás - elsősorban a dicséret, fegyelmezés esetében lehet döntő, hogy a tanár személyisége mennyire konzervatív, megengedő, stb. Ez valójában már módszertani kérdés, és e tekintetben nem törekedhetünk a teljességre.

Legfőbb munkamódszerünk a hospitálás. Magyar iskolákban, hallgatói gyakorlatokon elsősorban a hiányosságok feltérképezése folyik, a magyarországi német iskolákban remélünk kérdéseinkre választ kapni. Végül lehetőségünk nyílik német nyelvterületen lévő iskolákban is minták gyűjtésére. A projekt a világbank támogatásával készül, másodmagammal, Horváth Hajnával- aki szintén a Nyelvoktató Központ munkatársa- dolgozom rajta, és reményeink szerint a jövő év végére lesz nyomdakész szótár a kezünkben.

Ahogy a leírt példákból is kitűnik, nehézségekkel igen nagy területen találkozunk. A nyelvtanár minduntalan nyelvi problémákkal kerül szembe. Sokszor a legegyszerűbb

helyzetben sem tudja magát pontosan kifejezni. Amennyiben a tanár kellő gyakorlattal rendelkezik, ezt a tanulók nem veszik észre feltétlenül, de végső soron a probléma megoldása mégsem lehet az, hogy a nyelvtanár valahogy "kivágja magát".

Érdemes azon elgondolkodni, hogy beilleszthető-e a mi tanárképzési programunkba egy speciális német iskolai nyelvi képzés.

Wie sag' ich es auf Deutsch? /Unterrichtssprache

1. Schüler, der für die Tafel, Kreide usw. verantwortlich ist; nicht anwesende Kinder dem Lehrer meldet
r Tafelordner, r Klassensprecher, Peter hat Tafeldienst
2. jeder Schüler hat ein Heftchen, in das die Noten, Rügen, Benachrichtigungen der Eltern eingetragen werden
s Mitteilungsheft
3. verschiedene Stufen des schriftlichen Tadelns, ins Mitteilungsheft eingetragen
e Ermahnung, e Verwarnung, e Rüge
4. Noten von 1 bis 5
sehr gut, gut, befriedigend, genügend/ausreichend, ungenügend
5. Schüler bekommen eine Note für ihren Fleiß und Betragen
Fleiß/Mitarbeit, Betragen
6. Schüler sollten voneinander die Lösungen nicht abschreiben
Nicht schwindeln/schummeln/abschreiben/mogeln!
7. Schüler sollten einander bei der mündlichen Kontrolle nicht helfen
Nicht vorsagen/einsagen!
8. Zettel, mit dem zu lernenden Material, der nicht verwendet werden darf bei der Schularbeit
r Schwindelzettel/Spickzettel, Keine Hilfsmittel bitte!
9. Aufenthaltsraum der Schüler während der Pause
Pauseraum
10. Aufenthaltsraum der Lehrer
Lehrerzimmer/ Konferenzzimmer
11. Zeugnis zum Halbjahr
s Halbjahreszeugnis/Zwischenzeugnis/Semesterzeugnis
12. Stunde, in der der eigentliche Lehrer nicht anwesend sein kann
e Vertretungsstunde/Hohlstunde
13. zwei nebeneinander sitzende Kinder sollen nicht mehr so sitzen, wenn sie weiterhin nicht aufpassen
Ich werde euch auseinandersetzen!

14. "Noten" 4/5, 3/
Vier plus, drei minus
15. Grundschulfächer: környezetism., rajz, technika, ének
Heimatkunde/Umweltkunde, Zeichnen/Kunst,
Werken/Technik, Musik
16. die Phase der Stunde, in der das gelernte Material
abgefragt wird, evtl. mit Benotung
e Wiederholung
17. Feierliche Eröffnung, feierliches Schließen des
Schuljahres
18. Fachzirkel: játékos sportkör, szolfézsz, bábkészítés
19. iskolaszék
20. Stunde, die wöchentlich einmal dem Klassenlehrer zur
Besprechung aktueller Probleme zur Verfügung steht
Disziplinbezogene Äußerungen

1. Wird Kaugummi geduldet?
Ja, gesund! Aber mit geschlossenem Mund kauen, bitte!
Schmeiß den Kaugummi in den Papierkorb!
Nimm den Kaugummi aus dem Mund!
2. Jemand kipzelt auf dem Stuhl herum.
Sitz still! Hör auf mit dem Stuhl zu schaukeln!
3. Wie reagiert der Lehrer?
Ein Junge zieht das vor ihm sitzende Mädchen an den
Haaren: Las sofort ihre Haare los! Hör endlich auf sie
an den Haaren zu ziehen!
Du darfst ihn auch kurz an den Haaren ziehen, dann paßt
ihr wieder auf.
4. Wie wird zu Ruhe ermahnt?
Ruhe, bitte! Seid still! Hör auf zu schwätzen! Ruhe
jetzt!

Ausdrücke zur Ermunterung und zum Loben

Das hast du gut gemacht. Mach nur so weiter! Du hast dir
viel Mühe gemacht und dich gründlich vorbereitet. Diese
Arbeit ist sehr gut gelungen, du hast dich gründlich mit
dem Thema befaßt, weiter so!

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK INFRASTRUKTÚRÁJA

(iskolák, tanárok, nyelvkönyvek)

Berényi Mária – Novotny Júlia

1. Felmérésünk célja az volt, hogy feltérképezzük a magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzetét, hiszen mindannyian, akik e területen dolgozunk, látjuk, hogy rajtunk kívül számos iskola, intézmény, egyén műveli ezt a szakmát, ugyanakkor minimális információnk sincs a "konkurenciáról". Nem titkoljuk, hogy azzal a két prekoncepcióval kezdtünk munkához, hogy feltételeztük, az intézmények valójában nem jelentenek igazi konkurenciát egymásnak, tevékenységükkel inkább kiegészítik egymást, másrészt, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkozó társintézmények igényelnének egy olyan háttérintézményt, amely központi (állami) támogatással, biztos költségvetéssel rendelkezve, elvégezné a színvonalas oktatáshoz szükséges alapkutatásokat, és ezek alapján biztosíthatná megfelelő tananyagok és kiegészítő anyagok (szótárak, nyelvtanok, szöveggyűjtemények) szakmailag megalapozott, folyamatos készítését, kiadását.

2. Míg a 80-as évek végéig magyar nyelvoktatásra szinte kizárólag az egyetemre készülő, illetve ott tanuló külföldi diákoknak volt szükségük, ezeket az igényeket teljesen kielégítette a NEI-ben és az egyetemeken folyó nyelvoktatás. A Debreceni Nyári Egyetem és a külföldre elszármazott családok gyermekei számára Sárospatakon szervezett nyelvtanfolyamok egészítették ki a palettát. Természetesen külföldi egyetemeken is régóta folyik magyartanítás. Itthon a 80-as években a NEI mellett először a TIT és az Arany János nyelviskola szervezett tanfolyamokat. A hazai oktatóhelyeken, és részben külföldön is, nagyrészt a NEI tankönyveit használták.

Az oktatás viszonylag igen gyors kiszélesedését az a tény váltotta ki, hogy a rendszerváltás után egyre több külföldi érkezik hazánkba hosszabb időtartamra, akiknek természetes igényük a nyelv bizonyos szintű ismerete. Jelentős számban érkeznek olyan - főleg a fiatalabb generációhoz tartozó - külföldiek is, rövidebb-

hosszabb időre, akik pusztán egyéni érdeklődésből akarják megismerni változó világunkat, s ennek szükséges feltételeként ismerkednek nyelvünkkel. Ezt a növekvő igényt felismerve hozták létre kollégáink a különböző magyar nyelvet (is) oktató nyelviskolákat - jobbára egymástól elszigetelten, vagy egy-egy korábbi nyelviskolából kinőve, illetve annak részeként, menet közben fejlesztve ki az elengedhetetlennek látszó infrastruktúrát. Szólnunk kell arról, hogy az anyagi érdekek természetes szem előtt tartása mellett missziót teljesítenek valamennyien, hiszen csak általuk lehetséges, hogy nyelvünk és kultúránk iránt feltámadott érdeklődése mindenkinek kielégítést nyerhessen.

Úgy tűnik, elérkezett az idő, amikor mindannyiunk érdekében át kell tekintenünk a magyar mint idegen nyelv oktatásának egészét, s lehetőség szerint megtalálni a közös és a megkülönböztető jegyeket, hogy a közös igények kielégítését célzó feladatokat meghatározhassuk, és hozzákezdhessünk a megvalósításhoz.

3. Felmérésünkkel azokat az iskolákat kerestük fel, amelyek külföldiek számára is elérhető módon (újságban, plakáton) hirdetik magukat. Meglepetésünkre találtunk olyan - a múlt évben még hirdető - központokat is, melyek azóta megszűntek. Idő és kapacitás hiányában a felmérést Budapestre koncentráltuk, az egyéb oktatóhelyekről csak véletlenszerű, szórványos információkkal rendelkezünk. Nem készítettünk felmérést az egyénileg működő nyelvtanárokkal sem, viszont az anyagban szerepel néhány olyan iskola egy-egy adata, ahol nem készítettünk felmérést. A legtöbb megkeresett nyelviskolában készségesen, segítőkészen fogadták érdeklődésünket, megerősítve azt a feltevésünket, hogy kollégáink igényt tartanak egymás megismerésére.

A következő nyelviskolák adatait dolgoztuk fel:

BELL Iskolák Kft.
BME Studia Nyelvi Centrum
Hungarian Language School
ELTE BTK
International House
International Language School
NEI

Két megkeresett nyelviskola nem szolgáltatott adatot.

4. Kérdőívünk három kérdéskört vizsgál:

- a) szervezet-szervezés
- b) tananyagok, tanárok

c) milyen külső segítséget látnának szükségesnek

A kérdőívet általában maguk az iskolák töltötték ki, a látszatát is szeretttük volna elkerülni annak, hogy az iskolák színvonalát, tartalmi munkáját kívánnánk vizsgálni.

A három fő kérdéskörön belül a következőket vizsgáltuk:

- a csoportok heti- és összóraszám
- az intézményben tanuló csoportok száma, összetétele
- a hallgatók életkora
- az oktatás szintjei
- tandíj
- oktatói követelmények
- tananyagok
- igények, javaslatok

5. A tapasztalatok összegezése

5.1. Az összóraszám tekintetében elég változatos a kínálat. Vannak olyan nyelviskolák, ahol a megrendelők igényei diktálnak, és vannak olyanok, amelyek különböző hosszúságú és intenzitású tanfolyamokat kínálnak. Ez utóbbiakra néhány példa: a legrövidebb a 12 órás ún. "túlélő" tanfolyam, mely a tapasztalatok szerint nagy sikernek örvend. A leghosszabb a kb. 670 órás két féléves, a kezdőtől a középfokú nyelvvizsgáig eljuttató kurzus. Ezeken kívül három illetve tizenkét hetes ciklusú intenzívebb (heti 5*5 vagy 5*3 óra), ill. lazább (heti 2*2 óra) tanfolyamokra van a legnagyobb kereslet.

5.2. A tanulócsoporthok

Több iskolában is arról számoltak be, hogy akár egy fővel is foglalkoznak (ennek nyilván megfelelő anyagi konzekvenciájával), de az átlagos a 6–12 legfeljebb 13 fő egy csoportban. Ennek a témának igazán gazdag a pedagógiai ill. pszichológiai irodalma, de a gazdaságossági számítások is azt igazolják, hogy az ideális csoportlétszám 8 fő körül mozog. Természetesen azokban az iskolákban, ahol 1–3 fővel is indítanak tanfolyamot, eleve kevesebb a diák, tehát nehezebb a csoportösszeállítás. Úgy látjuk, hogy azokban az iskolákban könnyebb egy-egy ideális csoportot létrehozni, ahol előre meghirdetett kezdési időpont van. Ugyanakkor látnunk kell, hogy azok számára is szükséges biztosítani a tanulás lehetőségét, akik nem tudnak éppen az adott időpontban kezdeni. A csoportlétszám szempontjából is elmondhatjuk, hogy változatos, az igényekhez

igazodó megoldásokat tapasztalhatunk.

A csoportok összeállításánál csak a NEI-ben és az ELTE-n veszik figyelembe a hallgatók anyanyelvét, a közvetítő nyelvet, erre egyrészt a viszonylag magas hallgatói létszám ad lehetőséget, másrészt az egyik itt használt tankönyv - Kovácsi: Itt magyarul beszélnek c. könyve -, amely közvetítő nyelvű magyarázatokkal van ellátva. (A hét közvetítő nyelv: angol, francia, német, orosz, arab, spanyol és koreai).

5.3. A tanulók életkori megoszlása

A tanulók 15-20 %-a 18-25 éves, 60 %-a 25-40 év közötti, kb. 20 %-a 40 év fölötti. Az első kategóriát nagyrészt egyetemisták alkotják, az utóbbi kettőben a hazánkban dolgozó vagy rokonként idekerült külföldiek vannak a leginkább. A diákkorúak a hosszabb időtartamú, alaposabb nyelvtudást ígérő intenzívebb tanfolyamokra iratkoznak be, az idősebbek inkább a rövidebb, kevésbé intenzív, esetleges munkájuk mellett elvégezhető kurzusokat kultiválják.

Összegezésünkéből kiderült, hogy egy adott időszakban kb. hányan tanulnak Budapesten magyarul szervezett keretek között. (Itt nem számolunk az egyetemeken és a NEI-ben tanuló egyetemi hallgatókkal és az egyéni oktatásban résztvevőkkel). Számításaink szerint idén február-március hónapban kb. 300 külföldi vett részt magyar nyelvoktatásban.

5.4. A tanfolyami szintek

Az egyes tanfolyamok óraszámából természetesen következik a választható szintek száma: ahol a legrövidebb ideig tart egy-egy kurzus, ott 7 szinten is tanulhatnak, míg a szemeszterekben működő intézményeknél csak kezdő és haladó csoportok vannak.

Van olyan iskola, ahol hallgatók 70%-a kezdő, de olyan is, ahol a többség álszűke vagy középhaladó, mert már valamit tanultatott, ragadt rá, és ezzel a több-kevesebb tudással iratkozott be a nyelvtanfolyamra. Mindnyáján ismerjük az ilyen oktatás nehézségeit, hiszen igen ritka, hogy egy 6-8 fős csoport úgy álljon össze, hogy tudásuk kb. azonos szintű legyen. Ilyen szempontból a legkedvezőbb helyzetben azok az iskolák vannak, ahol a szeptemberi kezdő szintől májusra a haladó szintig jutnak el a csoportok.

5.5. A tandíjak 180 és 500 Ft/óra között mozognak. Ez - egyebek között - függ a csoport nagyságától, a tanfolyam intenzitásától és az iskola presztizsétől.

5.6. Az oktatói követelmények

A főállású tanárok létszáma igen alacsony, összesen kb. 10 fő (itt nem vesszük figyelembe a NEI-ben és az egyetemeken ösztöndíjas hallgatókat oktatókat), a többi oktató szerződéses vagy megbízással formában dolgozik. Általános követelmény a felsőfokú diploma (a Berlitz nyelviskolákban - mint tudjuk - ez sem kötelező). Van, ahol a tanítóképzői végzettség is elegendő, máshol a magyar szak mellett idegen nyelv szakos diplomát, vagy magas szintű nyelvismeretet is megkövetelnek. A magyar mint idegen nyelv szak elvégzése nem követelmény, de mindenhol említették, hogy nyelvünk oktatásában tapasztalatot szerzett tanárokat foglalkoztatnak szívesebben. Két nyelviskola szervez - saját követelményszintjét elérendő - tanártréninget is.

5.7. A tankönyv- és tananyagellátás természetesen valamennyi oktatóhely számára kulcskérdés. Az iskolák által felsorolt tankönyvlista azt jelzi, hogy igyekeznek kiválasztani a profiljuk számára legmegfelelőbbet, de ez nem mindig lehetséges. A leggyakrabban használt tankönyvek: Erdős-Kozma-Prileszky-Uhrman : Színes Magyar Nyelvkönyv, Kovácsi M.: Itt Magyarul Beszélnek és Erdős-Prileszky: Halló, itt Magyarország! Használatban van még a Hungarian in Words and Pictures és a Forrás c. tankönyv, valamint a Hungarolingua tananyaga. A külföldön kiadottak közül J. Payne: Colloquial Hungarian és a Teach Yourself sorozat (ed. Hodder and Stoughton) Pontifex, S.: Hungarian c. könyve. Kiegészítő anyagként használnak, hang- és videokazettákat, bár ez utóbbiból a magyar mint idegen nyelv oktatására szolgáló tananyagként csak egyet találtunk (Szili Katalin videosorozata az osztrák tévé számára). Néhány iskolában eredeti filmeket, filmrészleteket is felhasználnak az oktatásban.

5.8. Az oktatáshoz szükséges feltételek javításával kapcsolatos utolsó kérdésünkre adott válaszokból az új tananyagok és segédanyagok iránti igény rajzolódik ki leginkább. A viszonylag nagy választékot kínáló kezdő tananyagokon kívül szükség van több típusú haladó nyelvkönyvre, kiegészítő, kommunikáció központú tananyagokra és szöveggyűjteményekre. Több iskola is jelezte, hogy szükség lenne egyrészt a tanárok, másrészt a diákok számára készülő gyakorlati nyelvtanra, egynyelvű szótárra, amely a szómagyarázaton kívül bemutatja az adott szó nyelvtani alakjait is.

6. Következtetések

Adataink igazolni látszanak azokat a feltevéseinket, melyekkel vizsgálatunkat elkezdtük.

A különböző nyelviskolák tevékenysége egymást kiegészíti, a konkurencia nem megy túl a piacon szükséges egészséges verseny határain. A külföldi, aki napjainkban magyarul akar tanulni, megtalálhatja Budapesten a számára megfelelő iskolát. A jövőben szükséges és lehetséges, hogy az iskolák tisztázzák saját profiljukat, így a "vevőkör" is jobban orientálódhat.

Elismerve a létjogosultságát a saját profil kialakítása érdekében történő, egy-egy iskolán belüli kísérleteknek, fel kell ismernünk, hogy szükség van egy olyan bázis intézményre, amely biztosítja a továbblépéshez szükséges feltételeket. Az elsősorban tudományos kutatómunkát folytató ELTE Magyar mint idegen nyelv tanszéke mellett ezt a munkát a NEI koordinálhatná, ill. végezhetné: anyagi és szellemi adottságai révén pályázatok kiírásával, a kiadás megszervezésével, a finanszírozás módjának kidolgozásával vállalkozhatna az új anyagok létrehozására. Ehhez azonban szükséges lenne az Önök erkölcsi támogatása mellett az olyan állami elismerés és felhatalmazás, anyagi támogatás, amellyel jelenleg az intézet nem rendelkezik.

KÜLFÖLDIEKET TANÍTÓ MAGYARTANÁROK TOVÁBBKÉPZÉSE AZ ELTE NYÁRI EGYETEMÉN

Hegedűs Rita

1992 nyarán került először sor az ELTE BTK szervezésében a Budapesti Nyári Egyetem megszervezésére. Első évben 19 hallgató jelentkezett, azaz 3 csoportot indítottunk. Elég alacsony létszám, nem haladja meg akár egy kis nyelviskola nyári kurzusainak diáklétszámát sem. Ezt a szerény indítást azonban sikeres fellendülés követte, a 93-as nyarat már 60 hallgatóval kezdtük, akik el is végezték a négyhetes tanfolyamot.

A programok középpontjában a nyelvórák álltak, ezt kiegészítették az országismereti, történelmi, általános kulturális áttekintést adó magyar és idegennyelvű előadások, kirándulások, városnézés stb. Diákjaink valóban a világ minden részéből érkeztek: a nyugat-európai országokból, az Egyesült Államokból, a volt szocialista országokból, Izraelből. Közülük sokan magyar gyökereiket kutatták, másod-, harmad-, sokadgenerációsként érkeztek az óhazába, hogy felfrissítsék a szülőktől, nagyszülőktől hallott-tanult magyar nyelvet. Voltak közöttük itt dolgozó üzletemberek is, és érdekességként néhány olyan magyar és nem magyar származású feleség is, akik műkedvelő módon magyartanítással is foglalkoznak hazájukban. Nyelvtudásuk, nyelvi kultúrájuk a vártnál magasabb szintű volt, öröm volt a velük való munka. Már ekkor felmerült az ötlet, hogy részükre külön foglalkozásokat kellene szervezni.

A 94-es Nyári Egyetem tanártovábbképző rendezvényéhez a másik indítást a külföldön dolgozó lektorok részéről jelentkező igény adta: egyre többen kértek-kernek útmutatást, tanácsot, tananyagot munkájuk végzéséhez. Nem utolsó sorban szeretnénk kiszolgálni azokat a hazánkban működő nyelviskolákat is, amelyek magyartanítással foglalkoznak.

A határainkon belül és kívül magyarul tanulók nagy száma miatt sürgető szükség van újabb és újabb tananyagok összeállítására. Ez nem képzelhető el a nyelvpedagógia, az általános és alkalmazott nyelvészet, valamint a magyar

nyelvészet különböző irányzatainak, eredményeinek állandó nyomon követése nélkül. A régebbi és az újabb szakirodalom naprakész ismerete nélkül a magyar mint idegen nyelv diszciplína művelése, gyakorlati alkalmazása lehetetlen. Más, nagyobb nyelveknél az illető nyelv idegen nyelvként való tanításának már szinte évszázados hagyománya s könyvtárnyi irodalma, kiépített intézményrendszere van (Goethe Institut, Herder Institut, ITTI). Ha a nyelvünk és kultúránk iránt támadt öröndetes érdeklődést nem akarjuk elveszíteni, gyors ütemben pótolnunk kell az elmaradásunkat.

Az ELTE BTK-n 1982 óta folyik a *Magyar mint idegen nyelv* szakon az oktatás. Ennek a tananyagára és tapasztalataira épülve szervezzük azt a továbbképzési formát, amely a már gyakorló tanárok számára lehetőséget ad a tájékozódásra, tapasztalatcserére, elméleti és gyakorlati problémák megoldására.

A négyhetes tanártovábbképzés gerincét a heti 2x2 órás **módszertani** valamint **funkcionális és összevető nyelvvizsgálat** előadások alkotják

A MID oktatásának módszertana

1. - Új elvek, módszerek, irányzatok az idegen nyelvek oktatásának elméletében és gyakorlatában
 - Az elmúlt 10 év változásai a magyar mint idegen nyelv tanításában
2. - A nyelvtan szerepe, helye az új nyelvoktatási törekvések tükrében
 - A nyelvi szintekről: miből, mennyit, hogyan és kinek
3. - A nyelvtan mint eszköz a nyelvtudás fejlesztésének szolgálatában
 - Lehetőségek a magyar nyelvtan néhány kulcsjelenségének megközelítésére
4. - A nyelv hangzós oldala
 - Technikák, módszerek a kiejtés, írás, percipálás egységének megteremtésére
 - A beszédmegértés: út az akusztikai káosztól az interpretáló megértésig
5. - A szókincs kommunikatív szempontú tanítása; adaptált módszerek, gyakorlatok s a magyar nyelv ki nem használt lehetőségei

6. - A beszéd mint cél és eszköz a nyelvoktatás folyamatában
 - A szituációról és a szövegről
7. - A számonkérés
 - A számonkérés elmélete és gyakorlata: feladattípusok, tesztek, hibaanalízis
8. - Specifikus célok a nyelvoktatásban
 - A szaknyelvoktatás
 - A fordításról általában
 - A fordítás mint a nyelvtanítás célja

A funkcionális és összevető nyelvvizsgálat c. előadások a felsorolt témaköröket főleg a német és az angol nyelv adott területeivel összevetve tárgyalják

1. - Nyelvtanok külföldieknek és anyanyelvieknek - hagyományos és modern nyelveírások (különböző nyelvészeti irányzatok érvényesülése az oktatásban)
2. - Szó, szófaj, mondatrész; toldalékok / szuffixumok rendszere a magyarban, összevetés más nyelvekkel
3. - Az egyes mondatrészek összefüggései; a tranzitivitás mint központi kategória a magyarban
4. - Vonzatok és szabad határozók; különbségek és hasonlóságok az egyes nyelvekben
5. - Az aspektualitás a magyarban: az időhatározók rendszere, az igekötők
6. - Középpontban az ige₁: igemódok, igeidők
7. - Középpontban az ige₂: a magyar mondat szórendje; szabad és kötött szórendű nyelvek; szórend a fordításban
8. - A szöveg szerkesztése a magyarban, fordítási problémák

A módszertani előadásokat és a hozzájuk kapcsolódó 1-1 órás konzultációt Szili Katalin, az ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának adjunktusa tartja, a funkcionális és összevető nyelvvizsgálat előadásait (szintén a hozzájuk kapcsolódó 1-1 órás konzultációval) jómagam.

A további programok:

Óralátogatási és tanítási gyakorlat heti 1x3 óra
Előadások a hungarológia köréből:
(művelődéstörténet, tudománytörténet,
pszicholingvisztika, nyelvtörténet,
a magyartanítás helyzete itthon,
határainkon túli nemzetiségi területeken és külföldön) heti 5 óra

Mivel az előzetes felmérések alapján úgy látszik, hogy különösen nagy az érdeklődés a határainkon túli nemzetiségi területek magyartanárai között a továbbképzés iránt, ezért külön figyelmet szentelünk azoknak a kérdéseknek, amelyek őket érintik. Ehhez felkértük e terület egyik szakemberét, hogy előadásokban, esetleg külön konzultációkon foglalkozzék e speciális területtel. Reméljük, pozitív választ kapunk.

Mint minden rendezvényen, itt is mindenben igyekszünk alkalmazkodni a résztvevők igényeihez. Szeretnénk, ha a konzultációk, az óralátogatási és tanítási gyakorlatok kiértékelése egyfajta műhelymunkát jelentene, ahol nincs éles határ tanár és diák között.

1994. július 11. és 22. között lezajlott az első, a **Hungarológus Oktatók Nemzetközi Társasága (HONT)** valamint az **ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátusa** szervezésében tartott tanártovábbképzés. A 22 résztvevő - köztük már évtizedek óta külföldi egyetemeken oktató lektorok, a szakmával csak most ismerkedő fiatalok, s magyar anyanyelvként tanító tanárok, akik kizárólag a szakmájuk iránti igényesség okán, szakmai horizontjuk szélesítése miatt vettek részt rendezvényünkön - elégedetten vették át a tanfolyam elvégzését igazoló oklevelet. Az új szempontok, a másféle megközelítés egyrészt új impulzusokat ad munkájukhoz, másrészt konkrét együttműködési, kutatási tervek is születtek.

Az eredeti tervtől eltérően a négy hét kettőre zsugorodott - úgy tűnik, felnőtt, családos résztvevők esetén ennél hosszabb időt egyszerre senki sem tud tovább-

képzésre fordítani. A tananyag gerince, a módszertani és nyelvészeti rész változatlan maradt.

Sajnos, határainkon túli kollégák nem tudtak részt venni tanfolyamunkon, de nem mondtunk le róluk: a közeljövőben kifejezetten az ő igényeik szerint állítunk össze programot, remélhetőleg hasonlóan kedvező anyagi feltételekkel.

A nagyszámú jelentkezőre való tekintettel a jövőben tanév közben is szeretnénk megrendezni a *magyar mint idegen nyelvet tanító tanárok továbbképzését*.

ÚJ MAGYAR NYELVI SZIGORLAT (ÉS/VAGY ÁLTALÁNOS NYELVVIZSGA)

Erdős József – Mátrai Veronika

A magyar műszaki egyetemeken és főiskolákon a magyar nyelvű képzésben részt vevő külföldi hallgatók két éven keresztül tanulják a magyar nyelvet: az első évben heti hat, a második évben heti három órában. A második év végén szigorlatot tesznek. A jeles és jó szigorlati eredmény egyenértékű a felsőfokú, míg a közepes és elégséges szigorlati eredmény a középfokú – szakmai anyaggal bővített – állami nyelvvizsgálóval.

A régi szigorlat

A régi szigorlat - a szigorú oktatási renddel összhangban - inkább számonkérő jellegű volt; azt értékeltük, hogy a hallgató milyen mértékben sajátította el az általunk a két év során tanított anyagot. Mint általában a hasonló jellegű vizsgák, a magyar nyelvi szigorlat is meglehetősen összemosta az eltérő tudásszintű hallgatók közötti különbségeket. Egyrészt a szorgalmas, de gyengébb nyelvi készségekkel rendelkező hallgató számára is lehetővé tette, hogy jó eredményt érjen el, másrészt a magyarul jól tudó vizsgázó számára nem jelentett igazi megmérettetést. Ezért már korábban is bővítettük a szigorlat anyagát egy-egy új, a tudásszintet jobban mérő elemmel.

Változó feltételek

Régebben az általunk vizsgáztatott hallgatók túlnyomó többsége szabályos utat járt be: egy évig a NEI-ben tanult magyarul, utána két évig – szakmai tanulmányai végzése mellett – nálunk. Ma a hallgatók a legkülönbözőbb előzmények után kezdik meg tanulmányaikat egyetemünkön, és ez a jövőben várhatóan még inkább így lesz. Másrészt egyáltalán nem biztos, hogy csak azok akarják letenni a vizsgát, akik a "szabályos", magyar nyelvű alapképzésben vesznek részt.

Még nem tudhatjuk pontosan, hogy milyen hatással lesz a **kredittrendszer** bevezetése az egyetemi nyelvoktatásra/nyelvtanulásra, és ezen belül a magyar-nyelv-oktatásra/-tanulásra, de az biztos, hogy ez a hatás jelentős lesz.

Egyetemünkön **több nyelven** folyik a képzés: a hallgatói mobilitásnak megfelelően az egyik képzési formából át lehet menni a másikba, s a hallgatónak bármikor szüksége lehet arra, hogy magyar nyelvtudását bizonyító igazolást szerezzen, azaz magyarnyelv-vizsgát tegyen.

Nemcsak a graduális képzésben vesznek részt külföldiek, hanem a **posztgraduálisban** is. Számukra két nyelvből kötelező a nyelvvizsga, így természetesnek tűnik, hogy ezek egyike a magyar legyen akkor is, ha a képzés nyelve nem a magyar.

Előfordul olyan eset is, hogy valaki végig idegen nyelven folytatja tanulmányait, de – mivel például itt alapított családot – **Magyarországon akar dolgozni**, ezért szükséges számára a vizsga. (Eddig ilyenkor az ITK-vizsgát kellett letennie.)

Egyetemünkön számos külföldi **vendégoktató, cserehallgató** tölt – olykor ismételten is – hosszabb-rövidebb időt. Sokan közülük magas szintű magyarnyelv-tudást érnek el, számukra is lehetővé kell tenni, (természetesen nemcsak a felsőfokú szinten), tudásuk vizsgán való bizonyítását.

Az új nyelvi szigorlat

Szemben a régivel, az új nyelvi szigorlat lényegében véve **kritériumjellegű**: nem az oktatott anyag elsajátításának szintjét, nem is a vizsgázók egymáshoz viszonyított tudásszintjét kívánja mérni, hanem azt, hogy a vizsgára jelentkezők tudásszintje megfelel-e az előre pontosan meghatározott követelményeknek. (Mivel azonban az értékelésnek – az egyetemi vizsgaszabályzatnak megfelelően – igazodnia kell az ötfokozatú osztályozási rendhez is, a lehetőség szerint azt is objektíven kell mérnünk, hogy az egyes vizsgázók tudásszintje mennyivel haladja meg ezeket a követelményeket, illetve mennyivel marad el tőlük.)

Akárcsak a régi, az új vizsga is **egynyelvű**: ugyanis megoldhatatlan feladat lenne a legkülönbözőbb anyanyelvű vizsgázók tudásának kétnyelvű vizsgán történő lemérése, illetve a vizsgára való felkészítés és azon az egyenlő esélyek biztosítása.

Nyelvi szigorlatunkkal – a megfelelő (felsőfokú) szinten – azt kívánjuk lemérni, hogy a vizsgázó **milyen mértékben rendelkezik a négy nyelvi alapkészséggel** – beszéd, beszédértés, írás, olvasás –, illetve milyen a komplex kommunikációs készsége, figyelembe véve azt a körülményt is, hogy a vizsgázók (általában) a BME hallgatói.

A feladatok és értékelésük

(ld. Melléklet I.)

A vizsgának három fő része van: egy tisztán írásbeli, amely az olvasási és íráskészséget méri; egy vegyes: itt az íráskészséget és a beszédértést együtt méri; és egy alapvetően a szóbeli kommunikációs készséget (beszédkészséget és

beszédértést) mérő rész. (Itt egy feladatnál az olvasási készség mérése is szerepel.)

Mind a három feladatcsoport értéke 100-100 pont, s az elért eredmények átlaga adja a végső pontszámot, de a sikeres felsőfokú vizsgának megfelelő eredményt, azaz legalább jó (4) szigorlati osztályzatot, csak akkor érhet el a vizsgázó, ha mind a három részfeladatnál eléri a 60 pontot.

ÍRÁSBELI A.

1. TESZT (20 feleletválasztós, 30 aktív; 50 pont, 40 perc)

Eddig a nyelvtani és lexikai ismereteket direkt módon nem mértük. Most az ITK és a BME nyelvvizsgálóihoz hasonlóan alkalmazzuk a nyelvtani és lexikai kompetenciát mérő tesztet, de nagyobb súlyt kapnak az aktív, kiegészítések (30 tesztpont), mint a passzív, feleletválasztós feladatok.

Az ITK- és az egyéb BME-nyelvvizsgákhoz hasonlóan, csak az ötven százalékos feletti teljesítményre adunk pontot. (Ez mindenképpen indokolt szigorítás az értékelésben, tekintettel arra, hogy tesztről van szó, és a 60 százalékos teljesítmény a vizsga általános rendjében már felsőfokú szintnek felel meg. Így itt a 60 százalékos eléréséhez 40 tesztpont szükséges, ami viszont – a feladat jellegét figyelembe véve – teljesen reális követelmény még akkor is, ha kifejezetten nehéz tesztet állítunk össze.)

Jelentős eltérés az ITK-vizsgákhoz képest (és kevésbé, de a BME-nyelvvizsgákhoz képest is) a rendelkezésre álló 25 pontos sáv egyenletes kihasználása, ami véleményünk szerint egy ilyen jellegű feladat objektív értékeléséhez nélkülözhetetlen.

25 tesztpont = 0 vizsgapont

26 tesztpont = 2 vizsgapont

.....

49 tesztpont = 48 vizsgapont

50 tesztpont = 50 vizsgapont

2. IRÁNYÍTOTT FOGALMAZÁS I. (köznyelvi; 20 pont, 35 perc)

A két kis fogalmazás közül az első a köznapi írásbeli kommunikációs készséget méri.

A vizsgázó két téma közül választhat, és részletes utasítások alapján, meghatározott formában (pl. hivatalos levél, magánlevél, pályázat, kérvény stb.) írja meg "fogalmazását".

(Az egynyelvűség miatt itt ügyelni kell az utasítássor megfogalmazására, nehogy a fogalmazás egyszerűen annak összefüggő szöveggé való átalakítása

lehesse.) Az elérhető 20 pont négy részből tevődik össze: értékeljük az összbenyomást, az (irányításnak megfelelő) információtartalmat, a (műfajnak megfelelő) stílust és a nyelvi formák helyességét.

3. IRÁNYÍTOTT FOGALMAZÁS II. (tényszerű/szakszerű ismertetés, leírás; 20 pont, 20 perc)
(ld. Melléklet II.)

A második kis fogalmazás célja annak mérése, hogy a vizsgázó (leendő műszaki szakember) képes-e és milyen szinten képes képzettségének megfelelő jellegű és színvonalú írásbeli kommunikációra – valószínűleg szakterületén kívül eső – műszaki-tudományos jellegű témakörben. Nem kifejezetten szakmai témákról van szó, ennek megfelelően nem is szakszöveg létrehozását várjuk el a vizsgázótól.

A feladat megadásánál igen fontos a képi információ.

Az értékelés hasonló az előző feladathoz, a különbség a két téma különbözőségéből adódik, itt a "szakjellegnek" megfelelő stílust és szóhasználatot várjuk el.

4. OLVASOTT SZÖVEG ÉRTÉSE (Ismeretterjesztő (jellegű) szöveg(ek); összterjedelem kb. 3000 n;
10 feleletválasztós kérdés.; 10 pont, 15 perc)

Az olvasott szöveg értésének mérésénél az adott szöveg azonnali helyes értelmezése a követelmény. A szöveg terjedelmét, nehézségi fokát, a kérdéseket és a rendelkezésre álló időt úgy igyekszünk meghatározni, hogy a feladat megoldása a felsőfokú tudással rendelkező vizsgázó számára is nehézséget jelentsen.

ÍRÁSBELI B.

1. HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉS (Tesztlap kitöltése a hallott mondatok, párbeszéd, szövegek alapján; 30 pont, 20 perc)

A TOEFL-vizsgálóhoz hasonlóan (szemben az ITK-vizsgálókkal) nem tisztán a hallás utáni szövegértés mérésére szolgál, hanem ennek a készségnek az ellenőrzése kombinálódik az olvasott szöveg gyors megértésével. Gyakorlati okok - a kétnyelvűség kizárása - indokolják, hogy a tiszta ellenőrzési formától eltekintsünk. Ebben a helyzetben viszont tudatosan a kombinált készségmérést kívánjuk elvégezni, ezért a vizsgázó rendelkezésére álló időt úgy szabjuk meg, hogy valóban csak az olvasott szöveg gyors és pontos megértése tegye lehetővé a helyes válasz megadását. A feleletválasztós kérdések mellett előfordulhatnak aktív megfogalmazást igénylők is, de a nyelvi formát, ha a válasz érthető, az aktív részben sem vesszük figyelembe. Minden helyes válasz 1-1 pontot ér.

2. IRÁNYÍTOTT FOGALMAZÁS III. (Tudományos ismeretterjesztő szöveg; videó vagy film; 70 pont, 90 perc)

Ennek a fogalmazási műfajnak hagyománya van nálunk: a nyelvi versenyeken alkalmaztuk, és – ha másodéves hallgatóról volt szó – a megfelelő színvonalú versenydolgozatot elfogadtuk vizsgadolgozatnak.

A feladatban komplex módon mérjük a beszédértés és a fogalmazás készségét. A megszerezhető magas pontszám miatt a fogalmazás minél objektívebb értékelésére törekszünk. Ennek érdekében a fogalmazás nyelvi értékének mérésére szigorú pontozási rendszert alkalmazunk.

A feladatra adható 70 pont a következő két részből adódik:

- | | |
|-----------------------|---------|
| 1. Információtartalom | 30 pont |
| 2. Nyelvi forma | 40 pont |

Az információtartalom értékelése előre összeállított lista alapján történik. Olykor a listán szereplő, de a dolgozatból hiányzó információt a vizsgázó által adott – bár előre nem várt – információ pótolhatja, de csak akkor, ha az egész fogalmazás szempontjából hasonló értékűnek minősítjük.

A nyelvi forma értékelése egészen más, mint az egyéb vizsgák esetében (és eltér az általunk a nyelvi versenyen alkalmazott megoldástól is). Alapját a vizsgázó által a megadott idő alatt a kért információtartalom közlésére felhasznált nyelvi eszközök mennyisége és minősége adja. A pontozásos rendszerre most nem tudunk kitérni, de részletesen ismertetjük majd az új magyar nyelvi szigorlatról rövidesen megjelenő módszertani kiadványban.

Az írásbeli két részét a vizsgázók egy vizsgaalkalommal írják meg, tízperces szünet közbeiktatásával. A három fogalmazási feladat megoldása közben egy-nyelvű magyar szótár, pl. a Magyar értelmező kéziszótár használatát megengedjük

II. SZÓBELI

1. KÖZNYELVI BESZÉLGETÉS

A vizsgának ez a része megfelel az egyéb nyelvvizsgák hasonló feladatainak: előre megadott témalista alapján beszélgetünk a családról, utazásról, vásárlásról és hasonlókról; azonban mind tartalmában, mind értékelésében jelentősen eltér tőlük. A feladat lényege az, hogy olyan – látszólag spontán, de valójában előre jól megtervezett és gondosan irányított – beszélgetést folytatunk a vizsgázóval egy számára nem idegen és nem is váratlan témakörben, amely lehetővé teszi, hogy sokoldalúan értékeljük szóbeli kommunikációs készségeit. A két vizsgáztató közül az egyik beszélget a vizsgázóval, míg a másik a mellékelt

értékelőlap segítségével könnyen feljegyezheti az értékelés szempontjából fontos részleteket. Az értékelőlapot természetesen a vizsga során nem kell pontosan "vezetni", "kitölteni", célja csupán az, hogy a szempontok részletes felsorolásával és a megfelelő "rubrikákkal" megkönnyítse a vizsga során történő jegyzetelést, és utána a vizsgateljesítmény reális értékelését.

2. A VIZSGÁN OLVASOTT SZÖVEG ISMERTETÉSE, MEGBESZÉLÉSE

A vizsgázó kb. egy oldal terjedelmű, szakmai jellegű vagy tudományos ismeretterjesztő szöveget kap, ezt a felkészülés során tanulmányozhatja, jegyzeteket készíthet.

Ilyen feladatunk a régi szigorlatban is volt, de most az értékelés szempontjai közül kimaradt a beszéd folyamatossága, mert nem a memorizációs készséget kívánjuk értékelni, hanem arra vagyunk kíváncsiak, hogy a vizsgázó mennyire értette meg az olvasottakat, s hogyan képes erről interaktív kommunikáció keretében számot adni.

3. SZITUÁCIÓS PÁRBESZÉD (SZEREPJÁTSZÁS)

A feladat megfelel az ITK- és a BME-vizsgák hasonló részének. Az értékelésben az 1. és a 4. szempont (kommunikatív érték és összbenyomás) tulajdonképpen a hagyományos értelemben vett kommunikatív érték kettébontása. Az elsőben értékeljük a kommunikatív érték "megfogható" összetevőit: kérdések és válaszok, nyelvi és nyelven kívüli reakciók stb. adekvátságát, illetve a párbeszéd tartalmi vonatkozásait (pl. hogy a vizsgázó nyelvi teljesítménye mennyire felel meg a megadott feladatnak). Az összbenyomás pontszámának kialakításakor valóban el kell tekintenünk minden konkrét részlettől, és csak azt vizsgáljuk, hogy egészében véve mennyire érte el a vizsgázó a kívánt kommunikációs célt, illetve milyen benyomást kelt(het)ett volna beszédképességével a feltételezett partnerben.

4. ÁBRA ÉRTELMEZÉSE (ld. Melléklet III.)

A feladat hasonlít a magyar nyelvi szigorlatokon a közelmúltban alkalmazotthoz. A vizsgázó ábra, grafikon, rajz és bizonyos szöveges információk alapján ismerteti, értelmezi, magyarázza, indokolja a látottakat, válaszol a vizsgáztató – gondolkoztató, vitára készítő kérdéseire, reagál határozott és egyértelműen helytálló, bizonytalan, vitatható vagy éppen könnyen cáfolható állításaira stb. A feladat fő célja tehát nem annak lemérése, hogy a vizsgázó milyen mértékben van birtokában a témával kapcsolatos szókincsnek, hanem sokkal inkább annak értékelése, mennyire képes egy adott, alapján véve mindkét fél által hasonló szinten ismert kérdésben magyar nyelvű beszélgető-, ill. vitapartner lenni.

TAPASZTALATOK

Mint már szó volt róla, az új vizsga egyes elemeit (például a videós fogalmazást, a szóbelin a grafikont) már az előző években is használtuk, de majdnem teljes egészében, (a hallás utáni szövegértés feladatának kivételével) csak tavaly próbáltuk ki.

Tapasztalataink kedvezőek voltak. Reális eredmények születtek, megnyugtató módon igazolta a vizsga a hallgatók tudásszintjéről az előző félévek munkája során kialakult képet, s az eltérő tudású vizsgázók közötti különbségek a korábbiaknál sokkal tisztábban megjelentek.

Az új vizsga bevezetése jótékony hatással van az oktatásra is. Az itt alkalmazott feladatok megjelennek az órán: egyrészt színesítik, másrészt tartalmilag gazdagítják; nagyobb erő kifejtésre készítetik a tanárt és a diákokat egyaránt.

I. ÍRÁSBELI A)

FELADAT	PONT	IDŐ	ÉRTÉKEKÉLÉS
1. TESZT 20 feleletválasztós 30 aktív (kiegészítés) (nyelvtan + lexika)	50	40	25 pontig = 0 26 ponttól 2 pontos ugrásokkal 50 pontig
2. IRÁNYÍTOTT FOGALMAZÁS I. köznnyelvi 2 megadott téma közül választási lehetőség előre meghatározott szempontok alapján. (pl.: hivatalos levél: szobafoglalás/- lemondás/-módosítás; konferencia: jelentkezés információkérés; munka: információkérés/adás; ösztöndíj: pá- lyázat; kérvény; [szakmai] ön- életrajz; magánlevél stb.)	20	35	1. Globális (hagyományos) 5 2. Tartalom 5 (információtart. a megadott szempont- tok alapján, esetleg lényeges és a témához illő kiegészítés, pótlás) 3. Stílus (regiszter, forma stb.) 5 4. Nyelvi forma 5 (nyelvtan, nyelvhelyesség, szókinccs a szokásos szempontok szerint)
3. IRÁNYÍTOTT FOGALMAZÁS II. Képi és nyelvi (lexikai) informá- ciók alapján tényszerű/szakszerű ismertetés, leírás. (műveletsor: telefonálás; automata használata; eszközök – mosógép, kávéfőző – használata; elemcsere stb.)	20	20	1. globális 5 2. információtartalom 5 3. "szaknyelv" 5 (a témához tartozó jellemző stílus – szókinccs, esetleg nyelvtani szer- kezetek –alkalmazása) 4. ált. nyelvi forma 5
4. OLVASOTT SZÖVEG ÉRTÉSE Tudományos ismeretterjesztő (jelle- gű) szöveg(ek); összterjedelem kb. 3000 n; 10 feleletválasztós kérdés.	10	15	Minden helyes megoldás 1-1 pont

100 pont 110 perc

B)

(Az A résszel együtt, 10 perc szünet után)

FELADAT	PONT	IDŐ	ÉRTÉKEKÉLÉS
1. HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉS Tesztlap kitöltése a hallott monda- tok, párbeszédek, szövegek alap- ján. (Részben feleletválasztós, részben aktív, de az utóbbinál is csak rövid válaszokat kérünk.)	30	20	Csak a tartalmat értékeljük; a nyelvi formát, ha a válasz ért- hető, az aktív részben sem vesz- szük figyelembe. Minden helyes válasz 1-1 pont.
2. IRÁNYÍTOTT FOGALMAZÁS III. Tudományos ismeretterjesztő szö- veg. Lehetőleg (kétszer lejátszott) videó vagy film, ha ez nincs, két- szer meghallgatott szöveg (ábrá- val segítve).	70	90	1. Információtartalom 30 2. Nyelvi forma 40

100 pont 110 perc

II. SZÓBELI

FELADAT	PONT	ÉRTÉKELÉS
1. KÖZNYELVI BESZÉLGETÉS Megadott (húzott) téma alapján.	30	1. Kommunikatív érték 10 2. Nyelvtan 10 3. Lexika 5 4. Kiejtés 5 Lehetőleg értékelőlap segítségével.
2. A VIZSGÁN OLVASOTT SZÖVEG ISMER- TETÉSE, MEGBESZÉLÉSE Szigorlaton szakmai (jellegű), egyéb vizsga esetében népszerű tudományos, ill. általános ismeretterjesztő (jellegű) szöveg.	30	1. Szövegértés (előre meghatáro- 10 zott szempontok alapján.) 2. (Szaknyelvi) kommunikáció. A 10 fő szempont az érthetőség, ill. a (kétirányú) kommunikáció színtvonal.
3. SZITUÁCIÓS PÁRBESZÉD (SZEREPJÁT- SZÁS) A vizsgázó "szituációs kártyát" húz, melyen megkapja az adott szituáció rö- vid ismertetését. (Mivel egynyelvű vizs- gáról van szó, sokkal rövidebben, mint a Rigó utcában.) A vizsgáztató tanár a be- szélgetőpartner.	20	1. Kommunikatív érték 5 2. Nyelvhelyesség 5 3. Szókincs 5 4. Összbenyomás 5
4. ÁBRA ÉRTELMEZÉSE Ábra, grafikon stb. szóbeli értelmezése, megmagyarázása, megvitatása a vizs- gáztatóval.	20	1. Folyamatos beszéd 5 2. Kommunikáció 10 3. Nyelvhelyesség, lexika 5

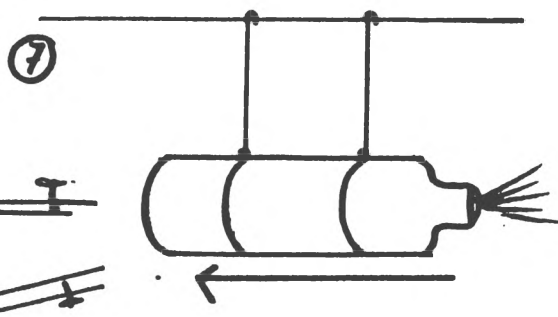
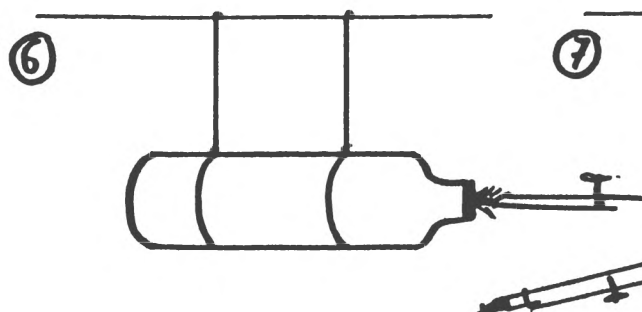
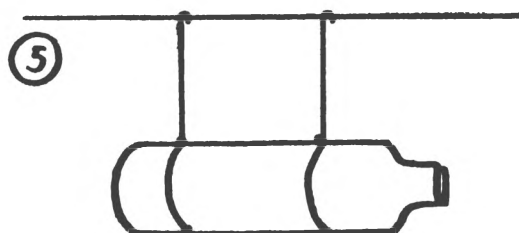
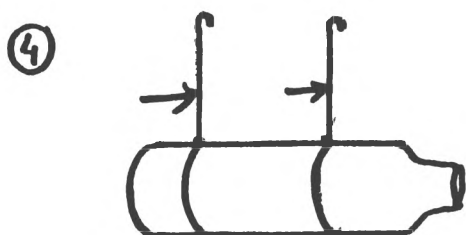
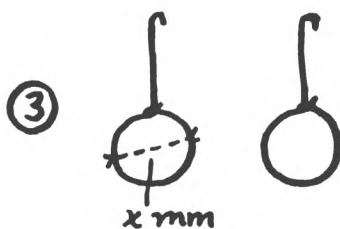
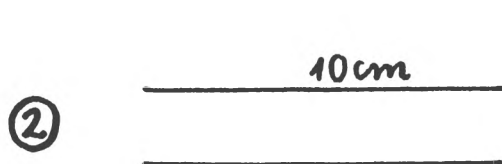
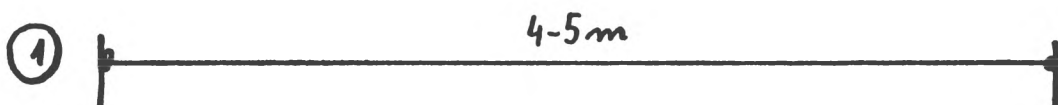
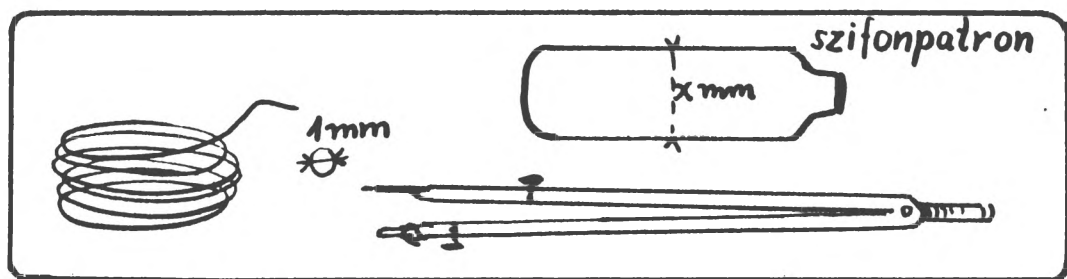
100 pont

A VIZSGA ÉRTÉKELÉSE

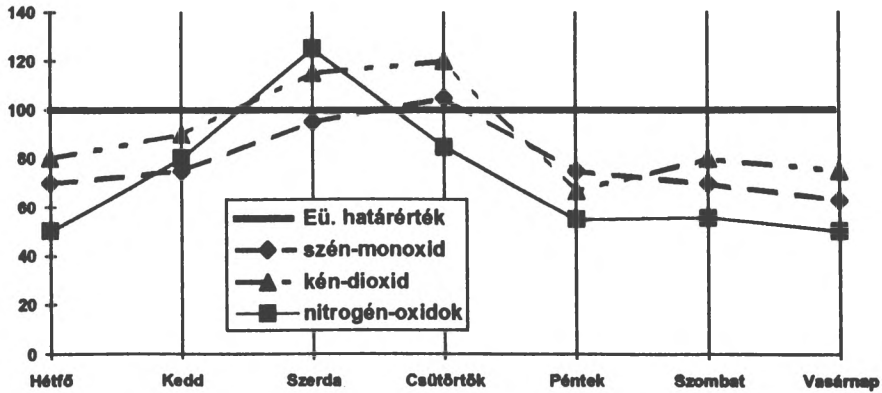
A felsőfokú állami nyelvvizsgálóval egyenértékű szigorlati eredményhez mind a három részterületen el kell érni 60 %-ot. A végső pontszámot a három rész átlaga adja.

$$0 - 40 = 1$$

40 - 49 = 2 ⇒	középfok
50 - 59 = 3 ⇒	
60 - 75 = 4 ⇒	felsőfok
76 - 100 = 5 ⇒	



Egy nagyváros légszennyezettségének változása egy héten az egészségügyi határérték (az egészségre egyértelműen káros szint) százalékában



1. Szerdán leállították a városban működő gyárak egy részét, és megtiltották a kamionok átmenő forgalmát.
2. Hosszabb csendes, meleg időszak után csütörtökön szeles, esős idő volt.
3. Kedden több ezer ember fordult orvoshoz légzési panaszokkal, és sokakat (főleg kisgyerekeket és öregeket) kórházba kellett szállítani.

NÉHÁNY NYELVI KÉRDÉSRŐL RÖVIDEN A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA KAPCSÁN

Tóth Etelka - Szőke Katalin

1. Az utóbbi néhány évben a magyar mint idegen nyelv popularitásának fokozatos növekedését tényként kell elfogadnunk. A fő szerep ebben a folyamatban főként a magániskolákra hárul. Ezen a szinten mozognak ugyanis a privátszférában egyre nagyobb létszámban megjelenő, főleg angol nyelvi háttérrel rendelkező, magyarul a legkülönbözőbb szinteken tudó, de a magyar iránt valamilyen oknál fogva őszintén elkötelezett nyelvtanulók, akik jól vagy kevésbé jól, de minél előbb használni akarják munkájukban, magánéletükben a magyar nyelvet.

A nyelvtanulást biztosító, immár nem központi tervekkel irányított iskola számára mindig nagy gond a megfelelő tananyag prezentációja. Szerencsére egyre bővülő számban jelennek meg a tankönyvpiacra jól használható tananyagok. A gyakorlat azonban eddigi tapasztalataink során egyértelműen bebizonyította számunkra azt is, hogy a tankönyvön vagy akár a komplex oktatócsoporton túl szükség van olyan funkcionális megközelítéssel szerkesztett kézikönyvekre, amelyek a nyelvtanításban jelentkező kérdéseket különböző nyelvi szinteken - fonetika, grammatika, lexika, stilisztika, beszédetika - koncentráltan, ha úgy tetszik lexikonszerűen összegzik a magyart idegen nyelvként tanulók szemszögéből.

Mi a továbbiakban egy funkcionális, első szinten nyelvtanközpontú kézikönyv megírásának szükségyszerűségét kívánjuk igazolni, és a felvetett kérdéseket megkíséreljük megválaszolni, egyelőre a magunk szerény keretei között, főként a kölcsönös véleménycsere érdekében. A tárgyalandó problémák mindegyike, természetesen különböző hangsúllyal, megjelenik a nyelvtanulás több szintjén is, de alapvetően a kezdő vagy a középhaladó szinten foglalkozunk velük.

Választott témáink: a névelők használata; a *szeret, tetszik, izlik* igék struktúrája; az *amíg* kötőszót tartalmazó összetett mondatok. Vizsgálati módszerünk a következő volt. A jelzett tárgykörökben olyan mondat sorokat állítottunk össze, amelyek tartalmazták a nyelvtanulás során jelentkező tipikus csomópontokat. A feladatokat megoldattuk angol anyanyelvű vagy angolul beszélő hallgatóinkkal (közöttük a kezdő, a középhaladó és a haladó szint egyaránt jelen volt). Ezután elemeztük a hibákat, vizsgáltuk a nyelvi interferencia kapcsán felvetődő kérdéseket. Következtetéseink eredményét az itt közreadott összefoglalás tartalmazza, amelyet egyúttal a már említett magyar mint idegen nyelv-használati kézikönyv egy-egy elképzelt szócikke alapjának is tekinthetünk.

2.1. A névelőknél külön kell foglalkoznunk a határozott és a határozatlan névelővel, valamint a zéró névelő használatával.

2.1.1. A határozott névelő formája mássalhangzóval kezdődő névszó előtt *a* (*a telefon, a hegy, a nagy ház, a három asztal*), magánhangzóval kezdődő névszó előtt *az* (*az ablak, az eső, az okos kutya, az egyik gyerek*).

Hibás szerkezetek: **a telefon, *a okos kutya*.

Megjelenési formája és szerepe:

- ◆ Konkrét szituációban egyedít, a sok közül kiemel egyet, rámutat arra, jelzi ismertségét, korábban említettségét.
 - Ott van a tányér, itt van a villa.
 - Megyünk a városba. ← (*Megyünk városba.)
 - Mi történt a hivatalban? ← (*Mi történt hivatalban?)
 - Milyen szép a vár!
 - A takaró piros.
 - A ház magasabb, mint a fa.
- ◆ Ezen belül birtokos személyjeles szerkezetekben vagy azok ragozott alakjaiban, valamint az *ez, az* mutató névmás mellett szintén kitesszük.
 - Tegnap volt nálunk a barátom. (Ha a birtokos személyjeles szó a mondat elején szerepel, a névelő elmaradhat: Barátom tegnap volt nálunk.)
 - Az én könyvem van az asztalon. (Ha az ilyen szerkezetekben személyes névmás is szerepel, használata kötelező.)
 - Kalap volt a fején.
 - Ez a film nagyon érdekes.
 - Ezen a hétvégén elutazom.
 - Az a gyerek nem játszik a többiekkel.
- ◆ A birtokos szerkezetekben kötelező a használata a *-nak/-nek* ragos birtokos mellett, vagy ha a birtokos szerkezet tagjai nem követik egymást, általános pedig, ha a birtokviszony többszörösen összetett.
 - Péternek az autója áll a ház előtt.
 - Magyarországnak a kulturális élete sokat változott.
 - A város főterének (a) középpontjában István király szobra áll.
 - Megismerkedtünk a Parlament kulturális bizottságának a televízióban nyilatkozó titkárával.
- ◆ Határozott névelőt használunk, ha a köznév valamely típust, osztályt, elvont fogalmat jelöl.
 - A sült húst jobban szeretem, mint a pizzát.
 - Nehéz az élet.
 - Mi történik a sóval a vízben? ← (*Mi történik sóval vízben?)
 - A magyar konyha jó.
 - A boltok hétfőn kilenckor nyitnak ← (*Boltok hétfőn kilenckor nyitnak.)
 - A játék a gyermek életében a legfontosabb tevékenység.
- ◆ A földrajzi nevek egyes csoportjai -- utcák, terek, hidak, összetett államnevek vagy azok rövidítései --, valamint az intézménynevek előtt mindig kitesszük.
 - Megyek a Deák térről a Kossuth térre.
 - Az Arany János utcában lakom ← (*Arany János utcában lakom.)
 - A Margit híd mellett van az Erzsébet híd.

- Négyévenként vannak választások az USA-ban. ← (*Négyévenként vannak választások USA-ban.)
- A Magyar Köztársaság zászlója piros-fehér-zöld.
- A Postabanknál dolgozom.
- Az Eötvösre [Eötvös Loránd Tudományegyetemre] járok.
- A MALÉV közvetlen járatot indított New Yorkba.

2.1.2. A határozatlan névelő alakja minden esetben *egy* (*egy kép, egy alma, egy kedves ember*).

Szerepe, megjelenési formája:

- ◆ Valamely korábban meg nem határozott egyedi köznév előtt jelenik meg, esetleg figyelemfelhívó szerepben, anélkül, hogy azt közelebből meghatározná. Ez főleg akkor történik, ha még mondani akarunk róla valamit.
 - Ott repül egy madár. ← (*Ott repül madár.)
 - Vettem egy szép ruhát.
 - Ismerek egy embert, aki jól beszél törökül.
- ◆ Kitésszük határozatlan mértéket, mennyiséget jelölő szó szerkezetekben, de soha nem használjuk a *sok, több, minden* szóalakok mellett.
 - Evett egy tányér levest.
 - Kérsz még egy kis tortát? ← (*Kérsz még kis tortát?)
 - Itt van egy halom régi újság.
 - Még maradok egy darabig.
 - Várt egy keveset a válasza.
 - Nyújtózkodott egy nagyot.
- ◆ Bizonyos időhatározós szerkezetekben, főleg napszakok neve előtt 'valamelyik' jelentésben használjuk.
 - Egy délután majd felhívlak.
 - Egy reggel arra ébredtem, hogy valaki csenget.
 - Egy szép nap majd megérted, amit most magyarázok neked.
- ◆ Hasonlítás esetén, ha a hasonlítás tipushoz, fajtához történik, szintén kitésszük a határozatlan névelőt.
 - Olyan, mint egy alvajáró.
 - Úgy viselkedik, mint egy sértett hercegnő.
 - Olyan, mint egy harapós kutya.
- ◆ Fokozó értelemben használjuk jelző és jelzett szó között, tipikusan felkiáltó mondatokban.
 - Milyen szép egy kert!
 - Okos egy állat ez a Bođri!

2.1.3. Zéró névelő fordul elő általában a következő esetekben.

- ◆ Ha a köznév funkciója valamely tény rögzítése, közlése; ilyenkor nem cél a köznévvel jelölt élőlény, tárgy, anyag stb. közelebből történő meghatározása, kiválasztása.
 - Az asztalon pohár van.
 - Vidám fiatalok álltak a mozi bejáratánál.

- Kérek vizet.
 - Újságot olvastam.
 - ◆ A főnevet tartalmazó állítmány előtt szintén hiányzik a névelő.
 - A barátom orvos, én tanár vagyok.
 - A fecske költöző madár.
 - A kutyám Fickó volt, a macskám pedig Cirmos.
 - Ez probléma.
 - Milyen szép kutya!
 - Micsoda meglepetés!Megjegyezzük, hogy a beszélt nyelvben előfordul a határozatlan névelő használata az ilyen típusú mondatokban: *Ez egy probléma. A fecske egy költöző madár.* Ezeket a megfogalmazásokat lehetőleg kerüljük.
 - ◆ A birtokos szerkezetekben, ha a birtokost jelölő főnéven nem jelenik meg a *-nak/-nek* rag, szintén nem használunk névelőt.
 - János táskája új.
 - A szónok beszédét mindenki élvezte.
 - ◆ A *sok, kevés* határozatlan számnevek előtt, valamint a *minden* névmás előtt szintén nem áll névelő.
 - Kevés időnk volt a feladat megoldására.
 - Sok fiút ismerek a téren.
 - Minden ember megöregszik egyszer.
 - ◆ Nem használunk névelőt bizonyos típusú határozós szerkezetekben, így
 - ◆ a dátumok kifejezésénél:
 - Április elseje a bolondok napja. ← (*Az április elseje a bolondok napja.)
 - A nyári időszámítás 1994-ben március 27-én kezdődött.
 - ◆ a napot, napszakot jelölő kifejezésekben:
 - A vonat délelőtt tízkor indul.
 - Reggel joghurtot szoktam enni. ← (*A reggel joghurtot szoktam enni.)
 - Éjfélkor pezsgővel koccintunk.
 - Szerdán elutazom Németországba.
 - ◆ az égtájak neve előtt:
 - A nap keleten kel, és nyugaton nyugszik.
 - Délen temperamentumos emberek élnek.
 - ◆ Egyszerű vagy összetett szóval megnevezett országnevek előtt sem áll névelő.
 - Ausztria Magyarországtól nyugatra fekszik.
 - Kína a világ legnépesebb országa.
 - A miniszter Japánból egyenesen Franciaországba utazott.
- 2.2. A *szeret, tetszik, ízlik* igék használatának szabályai és jelentésköre
- 2.2.1. Szeret (valaki, valakit, valamit)
- ◆ Szeretetet érez iránta:

- Nagyon szeretem a családomat, a barátomat.
 - Péter szereti a kislányát./A kislánya szereti Pétert. ← (*Péter szereti a kislánya./ *A kislánya szereti Péter.)
 - Szeresd az embereket!.
 - ◆ Szerelmet érez iránta, szerelmes bele:
 - János egy német lányt szeretett hosszú évekig.
 - Laci szereti Évát.
 - Szeretlek. ← (*Szeretem téged.)
 - ◆ Vonzódik iránta, kedvét leli benne:
 - Szeretem a vidám embereket.
 - Szeretem a halat.
 - Szeretem Budapestet. ← (*Szereted neked Budapest?)
 - Szeretek levelet írni.
 - Citrommal vagy tejjel szereti a teát? ← (*Citrommal vagy tejjel ízlik a tea?)
 - ◆ Igényel:
 - Ez a virág napot igényel.
- 2.2.2. A tetszik igénél különösképpen ügyeljünk a vonzatokra, hiszen a jelentés változása együtt jár a mondat felépítésének megváltozásával.
- ◆ Megfelel az ízlésének, szimpátiát érez iránta. Ebben a jelentésben az ige vonzata: valaki(k)nek *tetszik/tetszenek* valaki(k), valami(k).
 - A barátnőmnek tetszik a lakásom. ← (*A lakásomnak tetszik a barátnőm.)
 - A kollégáknak tetszett az új főnök. ← (*A kollégák tetszettek az új főnök.)
 - A bátyádnak tetszik a szomszédasszony. ← (*A bátyád tetszik szomszédasszony.)
 - A fiamnak tetszenek a szőke lányok. ← (*A fiamnak tetszik szőke lányok.)
 - ◆ Tűnik, látszik

Figyelem! Ebben a nem túl gyakran használt jelentésben megváltozik az ige vonzatköre is: valaki, valami *tetszik* valamilyennek.

 - A magatartása furcsának tetszik.
 - A felelet érdekesnek tetszik. ← (*A felelet érdekes tetszik.)
 - Úgy tetszett, senki sem akart beszélni a balesetről.
 - ◆ Udvarias beszédben magázás helyett mondható, általában idősebbeknek vagy nőknek. Főként 3. (esetleg 2.) személyben használjuk jelen vagy múlt időben. Gyakori a felszólító módú alakja is. Mellette mindig főnévi igenév áll.
 - Kovács néni, hogy tetszik lenni?
 - Mit tetszett mondani, Marika? ← (*Mit tetszett maga mondani, Marika?)
 - Nem tetszenek tudni, hol van a Király utca?
 - Tessék leülni! ← (*Tessék leülni!)
- 2.2.3. Ízlik (valakinek valami)
- ◆ Meg van elégedve az ízével:
 - -Ízlik a leves? - Igen, finom. Nagyon ízlik. ← (*Ízlik a levest?)

- Nagyon ízlett minden vendégnek a torta. ← (* Nagyon ízlett minden vendég a tortának.)

◆ Tetszik neki (munka, tanulás, pihenés stb.)

- - Hogy ízlik a fiadnak a munka? - Nagyon érdekesnek találja (a munkát).

2.3. Az *amíg* kötőszót tartalmazó időhatározói alárendelő mondatokban a főmondatban (általában *addig* mutatószót találunk benne) és a mellékmondatban megnevezett két cselekvés:

◆ Időben követheti egymást, azaz a második cselekvés felváltja, megszünteti az első.

- | Első cselekvés | Második cselekvés |
|---|---------------------------|
| • Addig mentek, | amíg megtalálták a házat. |
| • Addig játszhat, sz, | amíg apád hazajön. |
| • A kutya addig ütötte a lábával az ajtót, amíg az kinyílt. | |

Ilyen értelmű kijelentéseknél az *amíg* kötőszóval bevezetett mellékmondat nem tartalmazhat tagadást. Megjegyezzük azonban, hogy ez a szerkezet igen ritka a beszélt nyelvben.

◆ Időben egyszerre, párhuzamosan zajlik.

- | | |
|-------------------|-------------------------------------|
| • Első cselekvés | Addig tanulatsz ebben az iskolában, |
| Második cselekvés | amíg az igazgató megengedi. |
| • Első cselekvés | Addig kérdezz, |
| Második cselekvés | amíg türelmes vagyok. |

Szintén két egyidejű cselekvésről van szó olyan esetekben, amikor az egyébként időben egymást követő cselekvéseket rögzítő mondat *amíg* kötőszóval bevezetett mellékmondata tagadást tartalmaz.

- | | |
|-------------------|--|
| • Első cselekvés | Addig mentek, |
| Második cselekvés | amíg meg nem találták a házat. |
| • Első cselekvés | Addig játszhat, sz, |
| Második cselekvés | amíg apád haza nem jön. |
| • Első cselekvés | A kutya addig ütötte a lábával az ajtót, |
| Második cselekvés | amíg az ki nem nyílt. |

3. Reméljük, hogy e néhány kérdés közel sem kimerítő elemzésével sikerült igazolnunk az általunk hiányolt összefoglaló jellegű, szigorú tárgymutatóra épülő munka szükségességét. Érhet bennünket persze olyan vád, hogy az egyes jelenségek leírásánál keverednek a grammatika különböző fogalmai, terminusai. Egyszer szintaktikai, másszor morfológiai vagy szófajtani kategóriákhoz nyúlunk. Úgy véljük, a célirányos magyarázat érdekében azt a területet kell felhasználnunk, amelynek segítségével a gyakorlat szempontjából legkézenfoghatóbb, legkönnyebben érthető leírás adható.

AZ ALANYI ÉS TÁRGYAS RAGOZÁS ÚTVESZTŐI

Dávid Mária

A magyarul tanulók legtöbbje számára az alanyi s tárgyas ragozás elsajátítása jelenti a legnagyobb megpróbáltatást, sokan egyszerűen kiismerhetetlen labirintusnak tartják. Dolgozatommal e nehéz tercen szeretnék eligazítást nyújtani a szabályok felsorakoztatásával.

Itt kell megemlítenem, hogy Ariadné fonalát már hosszú évekkel ezelőtt fölkinálta valaki a kellő tájékozódáshoz, ugyanis 1985-ben a Magyar Nyelvőr 3. számában megjelent egy igen alapos cikk Jolanta Jastrzębska tollából "A tárgyas ragozás használata - idegen szemmel" címen. Ez a cikk a tárgyas ragozásra vonatkozó, különböző nyelvtanokban, tankönyvekben, tudományos kiadványokban található szabályokat gyűjti össze a teljesség igényével - kiegészítve a nem magyar anyanyelvű szerző megjegyzéseivel. A tárgyas ragozás szabályainak ezen összefoglalása mind a magyarul tanulóknak, mind a magyar nyelvet tanítóknak igen hasznos fogódzót nyújt, ám bizonyos esetekben pontosításra szorul.

Lássuk tehát, mikor használjuk a tárgyas ragozást!

I. A tárgy határozott névelős névszó: "A lányokat behívta, de a két fiút nem engedte be."

A költői nyelvben néha a névelőtlen tárgy mellett is állhat tárgyas ragozású állítmány:

"Fát rózsám nem öntözte,

Jászkenőjét rátűzte..." (Vörösmarty: A gyászkenő)

II. A tárgy tulajdonnév: "Attilát szeretem még most is."

Ha a tulajdonnevek nem bizonyos személyekre utalnak, hanem tulajdonságaikra vagy műveikre, akkor alanyi ragozást használunk:

"Petőfit lát benne mindenki". "Mozartot játszott egész nap."

III. a) Az "anya, apa" szó "anyám, apám ill. anyánk, apánk" jelentésben - önállóan használva, valamint szóösszetételekben - szintén tárgyas ragozást kíván: "Édesanyját egy csodadoktor gyógyította meg." "Apát el akarták vinni." "Reggel óta várjuk anyut." "Apukát nem hívták meg?"

b) A "szegény" főnév, ha sajnálatot keltő, ismert személyről van szó, a mondat tárgyaként szintén tárgyas ragozással jár: "Kórházba vitték szegényt."

IV. A tárgy birtokos névmás: "A tiedet veszem fel, jó?" "Az enyémet hagy békén!"

(Ez a pont voltaképpen az elsővel függ össze, ahol határozott névelős névszóról volt szó, hiszen a birtokos névmás is mindig határozott névelővel áll.)

V. A tárgy 3.személyű személyes névmás: "Önt még nem ismerem."

"Már csak önöket várjuk." "Ki kérdezte magát?" "Magukat nem engedhetem be." "Öt akarod elvenni?" "Játtad már őket?" "Nem zavarom kegyedet?"

VI. A tárgy főnévi mutató névmás: "Te ezt választod?" "Azt kérd?"

"Ezeket is meghívtad?" "Ismeritek azokat?"

Igen fontos azonban itt megjegyezni, hogy alanyi ragozást használunk akkor, ha a mély hangrendű főnévi mutató névmás:

a) partitívusi jelentésű: "A szomszéd nagyon szereti a pálinkát, mert állandóan azt iszik." "Paprikát nem vesz? Köszönöm, azt nem kérek."

b) határozatlan jelentésű: "Azt csinálsz, amit akarsz." "Azt főzök neki, amit a legjobban szeret."

c) anaforikus használatú, s amire visszautal, az határozatlan: "Enni, azt tudott." "-Tudsz már olvasni? -Tudok. - És írni? -Azt is tudok." "-Jó lenne egy új sapka is. -Jól van, azt is veszek."

VII. A tárgy visszaható névmás: "Megdöbbsz, amikor meglátta magát a tükörben."

VIII. A tárgy kölcsönös névmás: "A gyerekek szeretik egymást."

IX. A tárgy a "mind" és "valamennyi" ("összes" jelentésben) általános névmás: "Mindet elviszem." "Igen nehezek voltak a feladatok, de a hallgatók valamennyit megoldották."

Itt hívnam fel a figyelmet, hogy a "minden" számnévi általános névmás tárgyként alanyi ragozást vonz: "Itt az ószeres! Mindent veszki!"

X. A tárgy sorszámnév vagy -ik végű névszó: "Már a negyediket eszi." "A másikat kérem." "A legnagyobbakat vették meg." "A kisebbiket sokkal jobban szereti az apja." (Mivel a sorszámnevek, a "másik" határozatlan névmás s az -ik kiemelő jellel ellátott melléknevek határozott névelővel vannak ellátva, itt ismét összefüggés van az első pontban foglaltakkal.)

"Valamelyiket a nagyszülők nevelték." "A tanáraink igen szigorúak voltak. Némelyiket nagyon nem szerettük."

"Bármelyiket kölcsönadom." "Akármelyiket kérheted." "Semelyiket sem adom el."

"Mindegyiket meghívták."

"Melyiket választod?"

Az "amelyik" vonatkozó névmással kapcsolatban már korántsem ilyen egységes a nyelvhasználat. Valamikor az egyedi kiemelés eszközeként szolgált, ez az eredeti jelentése azonban régen kezdett elmosódni. Lassan az "amely" szinonimájává vált, ezért

alanyi ragozással kezdték használni. E folyamatot erősítette az is, hogy a többi vonatkozó névmással együtt szintén alanyi ragozást használunk. A következő mondatban az "amelyiket" tárgyragos vonatkozó névmás után a megkérdezettek 67%-a használt alanyi ragozást, s csak 33%-uk a tárgyas ragozást: "Az az ételt szeretem a legjobban, amelyiket édesanyám főz/főzi."

XI. A tárgy birtokos személyjeles vagy birtokjeles szó: "Segítségüket szívből köszönjük." "Az én jegyem itt van, de Katiét nem találok."

Mindkét esetben gyakran használunk határozott névelőt, ismét látható tehát az összefüggés az első ponttal: "Íva elvcsiztette a türelmét." "Az én bérletem megvan. Hova tetted a gyerekét?"

Jolanta Jastrzębska cikkében ehelyütt az olvasható: "Ha azonban a birtokos személyjeles szónak partitívusi jelentése van, alanyi ragozást használunk: Két könyvem (a sok közül) elvitt." Ez a szabály sem ilyen egyértelmű, mert ha partitívusi birtokos személyjeles a tárgy, a magyar anyanyelvűek bizony ingadoznak. A következő mondatokban a megkérdezettek 42%-a használt alanyi, 58%-uk pedig tárgyas ragozást.

"Egy ingemet kimos/sa." "Elvitt/e három könyvünket." "Mijét kérsz/kéred?"

Itt tehát - a sok hasonló mondat tanúsága szerint - óvatosan feltételezhető, hogy a tárgyas ragozás kiszorítja az alanyi ragozást.

Hasonló bizonytalanság mutatkozik a következő esetekben is - bár az említett cikkben a szépirodalomból vett mondatokra alapozva ismét alanyi ragozást ajánl a szerző: Ha a tárgy a) 1. vagy 2. személyű birtokos személyjeles számnév; b) 1. vagy 2. személyű birtokos személyjeles -ik végű névmás; c) az 1. vagy 2. személyű birtokos személyjeles "valamennyi" névmás; d) 1. vagy 2. személyű "mind" előtagú összetétel:

a) "Kettőnket egy nappal később elvittek/elvitték. (90% - 10%); "Néhányunkat fel is vettek/vették az egyetemre." (80% - 15% - mindkettő: 5%);

b) "Valamelyikünket nagyon nem csíp/csípi." (30% - 70%); "Úgy kell csinálni, hogy egyikünket se érjen/érje meglepetés." (60% - 40%); "Ezért akármelyikünket kidobhatnak/kidobhatják." (60% - 40%);

c) "Az anyós valamennyiünket túl fog/fogja élni." (95% - 5%);

d) "Mindhármunkat elengednek / elengedik." (55% - 35% - mindkettő: 10%)

Erre az ellentmondásra régen felfigyelt a nyelvtudomány, Simonyi Zsigmond is foglalkozott vele. Az előbbi mondatok tárgyai formailag tárgyas ragozást vonzanak, ám mivel jelentésük közel áll a "minket, titeket" személyes névmások jelentéséhez, tartalmilag 1. vagy 2. személyűek - innen ered a kettősség, a bizonytalanság.

Tárgyas ragozást csak az esetben használhatunk a fenti tárgyak mellett, ha az 1. ill. 2. személyű tárgy mellett 1. ill. 2. személyű alany áll: "Egyikünket sem ismerjük fel ezen a képen."

A két ragozás közötti ingadozás megfigyelhető a "minden", "semmi" birtokos személyjelen általános névmások és a "valami" birtokos személyjelen határozatlan névmással kapcsolatban is. Az esetek többségében (átlag 65% - ban) tárgyas ragozást használunk. "Mindenüket eladnak/eladják." (28% - 72%)

Vannak olyan összetett szavaink, amelyek alapformája is tartalmazza a birtokos személyragot, mégis alanyi ragozásban használjuk őket, e szóösszetételek ugyanis már nem számítanak birtokos szerkezetnek: "tojásfchérje", "tojássárgája", "napkelte", "napnyugta", "vásárfia", "városháza" stb. "Hozzákeverünk öt tojássárgáját." "Te csak napnyugtát tudsz festeni?" "Holnál vásárfiát?"

XII. Ha a tárgy előtt névmási jelző áll, s ez főnévi mutató névmás, a "valamennyi" általános névmás ("összes" jelentésben), "mind" előtagú összetétel, -ik végű névmás: "Ezt a süteményt kérem." "Valamennyi filmet megnézték." "Ismerem mindezeket a gondokat." "Bármelyik ruhát fölpróbálhatod." "Mely számokat nevezzük természetes számoknak?"

XIII. A tárgy olyan főnévi igenév, amelynek saját határozott tárgya van: "Nem akarom önöket zavarni." "Mikor óhajtátok befejezni a vitát?"

XIV. A tárgy mellékmondatlal van kifejezve, s a főmondatban ott áll vagy kitéhető a főnévi mutató névmás tárgyragos alakja: " Azt se tudta, hogy fiú vagy lány." "Hallottad, mikor lesz az esküvőjük?"

Van néhány kifejezésszerű főmondat, ahol az ige mindig tárgyas ragozásban szerepel: "Úgy hiszem; úgy gondolom; úgy vélem; úgy látom" "Úgy vélem, nekik van igazuk."

Ha azonban a mellékmondatlal kifejezett tárgy határozatlanságát akarjuk aláhúzni - mint az V/b pontban - , akkor alanyi ragozást használunk: "Egyetek, amit akartok, én nem főzök rátok!"

XV. A tárgy egyenes idézet: "Kezket a padra!- kiáltotta a tanár." "Ez a kollégium megbecsülésc? - ordított az igazgató." "Igen - sóhajtott Bella - a pénz az oka mindennek." "Fent vannak? - szólt ijedten Misi."

Bizonyos igék - tárgyatlanok lévén - az idézet mellett is csak alanyi ragozásban állhatnak: "szól, megszólal, felkiált, közbevág, határoz".

Ugyanakkor vannak olyan igék, amelyek mindkét ragozásban állhatnak: "válaszol, felel, kiált, ordít, bög, helyesel, suttog, morog" stb. Ha a főmondat állítmányának valódi mondanivalója van, alanyi ragozást használunk: "Kifelé! - üvöltött a kocsmáros" s tárgyas ragozást, ha a főmondat állítmánya csak bevezeti ill. követi az idézetet: "Imádlak - suttogta a lány fülébe".

XVI. A tárgyas ragozást kell használni abban az esetben is, amikor a beszédelőzményből világlik ki, hogy a határozott tárgy ott lapul a mondatban: "Az hittém, sohasem adja meg a tartozását. Tegnap végre megadta."

Feltétlenül meg kell említeni, milyen jelentéssel is bír az ige akkor, ha alanyi ragozást használ itt valaki. "Élviszel?" "Megkínálsz?" "Nem árulsz el?"

Észket a mondatokat igen alaposan be kell gyakoroltatni hallgatóinkkal, hogy megjegyezhessek: a tárgy "én" vagyok, vagyis a tárgy a személyes névmás tárgyragos alakja: "engem". Harmadik személyű alany esetén a mondatba kétféle tárgy is beleérthető - csak a szituációtól függ, melyikről lehet szó:

"Szeret?" (Éngem vagy téged.) "Fölvesznek?" (Éngem vagy léged.)

XVII. A tárgyas ragozást a következő kifejezésekben használjuk: "Mit tudom én! (fogalmam sincs.); Mit bánom én! (figyáltalan nem érdekel.); Futja valamiből. (Van belőle /tőle pénzből/ elég.); Megjárja. (Élég jó.)

Remélem, a szabályokkal felvértezve mindenki otthonosan mozog majd az "útvesztőkben", s könnyen megtalálja a kivetítő utat: az alanyi és tárgyas ragozás mindenkori helyes használatát.

A NYELVTANI TÉMÁK SORRENDJE MINT A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉG GYORS KIALAKÍTÁSÁNAK MEGHATÁROZÓ KÉRDÉSE

Kovácsi Mária

Azért szeretnék erről a kérdésről beszélni, mert hosszú /26 éves/ pályafutásom alatt a Nemzetközi Előkészítő Intézetben, ahol kezdőknek tanítottam a magyar nyelvet, ez kulcskérdésnek bizonyult. Magyarországon évtizedeken át csak ebben az intézményben tanítottak kezdőket, s csak itt készültek erre való tankönyvek is, bár a hosszú időhöz viszonyítva – anyagi és egyéb okokból – csekély számban.

Kezdetben, a 60-as években a NEI-ben használt első tankönyvcsalád idején /Kovács Ferencné: Orális bevezető, Ginter Károly–Uhrman György: Csak magyarul, Donga György: Tudományokról magyarul, Rákosi Gábor: A magyar nyelv gyakorlati nyelvtana/ az volt az elfogadott nézet, hogy minden nyelvtant előbb-utóbb meg kell tanítani, tulajdonképpen mindegy, hogy milyen sorrendben. A szövegek könyvek leckéi mindenféle nyelvi formát tartalmaztak, de egy-egy leckével párhuzamosan a nyelvtankönyvből egy-egy kiemelt témát tanítottunk, és a sorrend csak kis mértékben tért el a leíró nyelvtan hagyományos sorrendjétől. Itt a tanárnak még volt némi mozgástere, változtathatott a témák sorrendjén, csak nem volt még megfelelő tapasztalatunk ahhoz, hogy hogyan.

A legújabb időkben – már a NEI-n kívül – készült, úgynevezett kommunikációközpontú könyvek – más megfontolásból és más módszertani megközelítésben – tulajdonképpen ugyanide jutottak: az aktív nyelvhasználathoz, a kommunikációhoz a tanulóknak egyszerre van szüksége minden nyelvi formára. Ezért a könyvek szövegei ismét vegyesen tartalmaznak mindenféle nyelvi jelenséget, amelyekből csak egyet-egyet ismertetnek és gyakorolnak az adott leckében. Én úgy gondolom, hogy ez a módszer – amely Nyugatról jött hozzánk – valóban lendületet adhat a kommunikációnak egy indoeurópai anyanyelvű nyelvtanuló esetében, aki egy másik indoeurópai nyelvet tanul, mert ott a szövegben felbukkanó, tételesen nem magyarázott nyelvi jelenségek is anyanyelvéhez hasonlóak lévén, nagyjából megérthetők, de nem alkalmas a

magyar mint célnyelv esetén /kivéve természetesen, ha valaki csak felületesen, turista-szinten kíván néhány egyszerű szituációban kommunikálni, de itt most nem erről van szó/. A magyarban alig vannak olyan nyelvi formák, amelyeket bárki addig is körülbelül érthet és használhat, amíg részletesebben is megtárgyalják, ezért a kezdettől fogva komplex nyelvhasználat a komoly célokra irányuló magyartanításban nem járható út.

Ebből a felismerésből születtek a NEI további nyelvkönyvei, amelyekben alapelv volt, hogy egy-egy lecke szövege csak olyan nyelvi formákat tartalmazhat, amelyeket vagy az adott lecke tárgyal, vagy korábbi leckéből már ismertek.

A 70-es években használt második tankönyvcsaládban, a sokak által ismert, úgynevezett "szürke" könyvekben /Deák Sándor, Andrassy Attila, Horváth Tibor, Kiss Miklósné, Lilienberg Sándor, Uhrman György/ ez az elv nagy következetességgel került megvalósításra, a sorrend viszont teljesen figyelmen kívül hagyta a kommunikáció igényeit. Amikor a könyv valamilyen nyelvtani elemet megtanított, rendszerint nem csatolta hozzá azokat az elemeket, amelyek szükségesek lettek volna ahhoz, hogy az adott elem a tanuló önálló mondatalkotásában használható legyen. Erre néhány példát mondanék.

Az öt kötetben 42 leckéből álló könyv első kötetében /hét leckében/ a létige kivételével egyáltalán nem szerepelt ige, és amikor a második kötet elején végre megjelent, intranszitiv, mozgást jelentő igék jöttek, de az igealakokat a nyelvtanuló nem használhatta adekvát mondatokban, mert nem volt hozzájuk helyhatározórag. Mondhatta, hogy megy, de nem mondhatta meg, hogy hová. Hat leckével később jött a helyhatározóragok teljes rendszere, de akkor az irányjelölő igekötők hiányoztak hozzá. A tanuló ismét csak a hiányt nagy műgonddal leplező könyvbeli mondatokat ismételtegethette: "A konyhából a szobába megyek", de ha a tanultak alapján maga próbált mondani valamit: "A konyhából megyek", az már nem volt elfogadható, s magyarázat sem volt rá, hogy miért. Az önkifejezéssel a 24. leckéig kellett várnia, ahol megtanulhatta az igekötőket, és végre elmondhatta: "Kimegyek a konyhából." Ugyanez volt a helyzet más témákkal is. A 9. leckében szerepelt a tárgy, de csak a határozatlan, a tanuló számára ismét érthetetlen volt, hogy miért intik le, ha elé akarja tenni az ismert határozott névelőt, de ez csak a 16. leckében vált érthetővé, ahol jött a tárgyas ragozás, viszont hiányzott a hozzá nélkülözhetetlen perfektuáló igekötő, ez csak a 24.-ben következett, az irányjelölőkkel együtt.

A NEI következő tankönyve, a 80-as évektől használt Színes Magyar Nyelvkönyv /Erdős József, Kozma Endre, Prileszky Csilla, Uhrman György/ kiküszöbölte ezeket a következtetlenségeket a sorrendből, de merev, lineáris rendszerével, egy-egy nyelvtani téma teljes kimerítésével szintén nem kedvezett a beszédkésztség gyors kialakításának, nem is erre vállalkozott. A nyelvtani rendszert kívánta megismertetni, olyan építkezéssel, hogy a tanuló közvetítő nyelv nélkül is megérthesse a már megismert elemből a következőt.

Én úgy gondolom, hogy együtt kell figyelembe venni azt az adottságot, hogy a magyar nyelv – mint a legtöbb nyelvtanuló számára idegen szerkezetű nyelv – csak tételes nyelvtanításon keresztül, zárt rendszerben tanítható meg, és azt a másik adottságot, hogy a nyelvtanuló elveszti motivációját, ha nem tapasztalja, hogy a tanultakat beszédhelyzetben rögtön alkalmazni tudja, pontosabban, hogy vannak olyan beszédhelyzetek, amelyekben az ő nyelvtudásának adott szintje is kielégítő.

Ezért központi kérdés a nyelvtani anyag sorrendje, aminek helyes kialakításában semmilyen külföldi példára nem támaszkodhatunk, hanem nekünk kell megkeresnünk a magyar nyelv sajátosságainak megfelelő, optimális sorrendet.

Ebbe az irányba próbáltam haladni "Itt magyarul beszélnek" c. 1993-ban megjelent /de a NEI-ben már korábban is használt/ nyelvkönyvvel. Nem állíthatom egyrészt azt, hogy ez az egyetlen nyelvkönyv, mely a fenti elv alapján áll – megítélésem szerint a debreceni Hungarolingva is ezen az elven működik –, másrészt azt sem, hogy ezzel megoldódott volna a magyar nyelv aktív elsajátítását célzó helyes nyelvtani sorrend kérdése, csak annyit, hogy ez egy lépés ebbe az irányba.

A könyv egész nyelvtani felépítésének ismertetésére itt nincs idő és mód, és ez annál is inkább nehéz lenne, mivel szerkesztése koncentrikus, egy-egy nyelvtani témának csak más témákkal kapcsolatos, illetve ezekhez szükséges egyes elemei jelennek meg egy-egy leckében, és rendszerezésükre később kerül sor. Ezért csak példaként két témának, az igeidők és módok valamint az összetett mondatok tanításának sorrendjét emelném ki.

Az igeragozás természetesen a kijelentő mód, jelen idő alanyi ragozással kezdődik, az első leckében egyes számban, a másodikban többesben, a főnevek és melléknevek többes számával együtt. Az első mondatípusok: **valaki valamit csinál** és **valaki valahol valamit csinál** vagy **valahol van**. Ehhez olyan igékre volt

szükség, amelyek statikusak, lehetőleg intranszítívek, de ha nem kötelezően vonzanak tárgyat, tranzitívek is lehetnek. A két leggyakoribb helyhatározórag járul hozzájuk: -ban, -ben és -n, -on, -en -ön. A "van" ige először helyhatározó mellett jelenik meg, tehát paradigmája teljes, csak azután szerepel összetett állítmány részeként is 1. és 2. személyben, ezt követi a nominális állítmány. A tapasztalat szerint könnyebb megérteni, hogy a 3. személyben hiányzik a "van", mint – a szlávok kivételével másoknak – közvetlenül találkozni szembe a nominális mondattal. /A sűrke könyv első kötetének tanítása idején sok diák, mint utóbb kiderült, attól tartott, hogy ebben a nyelvben egyáltalán nem lesz ige./

A 3. leckében mozgást jelentő igék jelennek meg – detektívek üldöznek körözött személyeket –, a két ismert helyhatározórag "honnan?" és "hová?" kérdésre válaszoló megfelelőivel és a négy leggyakoribb irányjelölő igekötővel bővül.

Minthogy a jövés-menés és valahol levés témája nem facsarható tovább, a tanuló pedig mielőbb beszélni szeretne, elkerülhetetlenül következik – bármilyen nehéz – a tárgy és a tárgyas ragozás, a perfektuáló "meg-" igekötővel együtt. A kezdő könyvnek összesen 20 leckéje van, innen a könyv feléig, tehát a 10. leckéig nem jelenik meg más idő vagy mód, csak a kétféle ragozás használatának begyakorlása folyik. Az indító, 4. leckében csak a határozott és határozatlan tárgy néhány olyan alapesete szerepel, amely alkalmas arra, hogy megértesse ezeket a fogalmakat, a további leckékben ez koncentrikusan bővül. Ahogy megjelenik a személyes névmás tárgyesete, a birtokos névmás, tárgyi mellékmondat stb., ezeket is hozzásoroljuk a már ismert határozott, ill. határozatlan tárgyakhoz, ami a téma folytonos ébrentartását is jelenti. Összefoglalására, rendszerezésére csak jóval később, a 17. leckében kerül sor.

A 10. leckében megjelenő felszólító módot megelőzik a 9. leckében a "kell" és "lehet" igék szerkezetei és a ható igék. Ezek is olyan beszéd-elemek, amelyek szinte nélkülözhetetlenek már a beszédképesség kialakulásának legkorábbi szakaszaiban is.

Vitatható kérdés, hogy a felszólító mód megelőzze-e a múlt időt. Én ezt választottam, mert még ha eltekintünk is attól az érvtől, hogy a magyar kisgyerek első mondatai is : "Gyere ide!"; "Add ide!" /erre lehet azt mondani, hogy a felnőtt nyelvtanulás más/, a jelen idejű beszédssituációt mindenképpen ez teszi teljessé. Így a múlt idő a 13. leckében következik, a jövő – amely alaktanilag nem okoz problémákat – rögtön utána, a 14.-ben, mindkét leckében bőségesen

körítve az időhatározókkal. A feltételes mód, amely a leginkább mellőzhető a beszédben, az utolsó előtti, 19. leckére marad.

Meg kell még jegyezni, hogy a felszólító és feltételes mód használatának ez a könyv csak leggyakoribb eseteit tárgyalja. Ezek a témák kibővítve visszatérnek az eddig említett kezdő könyvet 12 újabb leckével folytatódó könyvben. /Ez még nem jelent meg, csak a NEI-ben használják, házi sokszorosításban./

Az összetett mondatok tanításának sorrendje – ha a kommunikáció igényeit vesszük elsődlegesnek – áll a legtávolabb minden hagyományos grammatikai sorrendtől. A könnyen lefordítható mellérendelő kötőszókat: **és, vagy, de** stb. egyszerűen lexikának tekintem, ugyanúgy néhány leggyakoribb alárendelő kötőszót is: **mert, ha**, ezeket minden nyelvtani magyarázat nélkül rögtön használom /a "mert"-et pl. már az 1. leckében/, utalószó-párjukkal együtt csak jóval később. A bevezetés sorrendjének alapvető kritériuma: az az összetett mondat, amely egy vagy két egyszerű mondattal is elmondható, úgy, hogy nem cseng hamisan, az ráér.

A helyhatározói mellékmondatok például ráérnek. Nem cseng hamisan, ha "én is ott lakom, ahol Péter" helyett azt mondom, hogy Péterrel együtt lakom, vagy egy házban vagy egy kollégiumban vagy egy városban, sőt informatívabb. A vonatkozó névmási kötőszavas jelzői mellékmondatok helyett használt mondatok sem csengenek hamisan. "Arra az asztalra teszem a virágot, amelyik az ablak mellett áll" helyett megfelel: Az ablak mellett áll egy asztal. Arra teszem a virágot. Vagy: Ráteszem a virágot. Ezért az említett mondatfajták – már rendszerezve – csak a könyv utolsó negyedében, a 15. és 16. leckében jelentkeznek. Hiányuk nemhogy nem akadályozza a beszédalképzés kialakulását, hanem inkább nehézkes szerkesztésükkel lassítanak azt.

Az "azt" utalószós, "hogy" kötőszós tárgyi mellékmondat viszont nem sokáig ér rá. Ez rendkívül gyakori a beszédben, és nem helyettesíthető. "A gyerek azt hiszi, hogy játszanak vele." Játszanak vele. A gyerek ezt hiszi – nemcsak mesterkélt lenne, hanem hamis is, hiszen az első mondat önmagában nem is igaz. Bevezetését, amelyre a 7. leckében kerül sor, mégis megelőzi a 6. leckében az akkor már ismert "ha" kötőszó kiegészítése "akkor" utalószavával, hogy ez a könnyebben érthető és jobban fordítható mondatfajta vetítse előre a magyar alárendelő összetételekre oly jellemző utalószó – kötőszó kettősséget. A 10. leckében a felszólító mód bevezetése kapcsán a téma kibővül a tárgyi

mellékmondatban idézett felszólítással, majd a felszólító mód használatának további bővítéseként a következő leckében a célhatározói mellékmondat is megjelenik – "azért ... , hogy" –, és innen már könnyű lépés a régóta használt "mert" kibővítése utalószavával: "azért ..., mert".

Mint említettem, a 13.-14. leckében jelennek meg a múlt és jövő idő mellett az időhatározók, itt már nem okoz nehézséget az időhatározói mellékmondatok egyidejű bemutatása. Ennyi előkészítés után következik a 15. és 16. leckében a mutató névmási vagy határozószói utalószavas és vonatkozó névmási, ill. határozószói kötőszavas alanyi, tárgyi, jelzői és határozói alárendelések rendszerező bemutatása.

A mindennapi beszédben ritkábban használt, főleg a művelt társalgási nyelvre vagy tudományos stílusra jellemző mellé- és alárendelt összetett mondatfajták tárgyalása és tartalmi szempontú csoportosítása már a haladó könyvre marad.

A "HALLÓ, ITT MAGYARORSZÁG!" C. MAGYAR NYELVKÖNYV ISMERTETÉSE

Prileszky Csilla

1992 augusztusában jelent meg Halló, itt Magyarország! című magyar nyelvkönyvünk két kötetben, két hangkazettával. A könyvet az Akadémiai Kiadó felkérésére írtuk Erdős József kollégámmal, s ez a felkérés találkozott azzal az igényvel, melynek jelentkezését gyakorló nyelvtanárokként mi is észleltük a magyarul tanulni kívánók körében.

Az utóbbi években – a politikai és gazdasági változásokkal párhuzamosan – rendkívül megnőtt a magyar nyelv iránti érdeklődés. Ugyanakkor megváltozott a nyelvünk iránt érdeklődők körének összetétele is: a hagyományos indítékokból magyarul tanulók mellett megjelent egy számában és jelentőségében egyre növekvő csoport: az olyan külföldi felnőttek, akik hosszabb-rövidebb ideig itt élnek és dolgoznak Magyarországon, s akiknek munkájukban, üzleti kapcsolataikban nélkülözhetetlen a magyar nyelv minél gyorsabb, könnyebb elsajátítása és a magyar környezetben való eligazodás.

Ezeknek az újabb igényeknek nem feleltek meg sem a mi korábban készült, 4-500 órás intenzív tanfolyamot, ill. egyetemi előkészítést feltételező tankönyveink (Színes Magyar Nyelvkönyv, Hungarian in words and pictures), sem az azóta megjelent egyéb nyelvkönyvek.

A szóban forgó könyv előmunkálatai már jóval az Akadémiai Kiadó felkérése előtt elkezdődtek a BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportjában; Erdős József ugyanis elkészített egy 13 leckéből álló, Jó utat! című jegyzetet, melyet házi sokszorosításban használtak is, így tanítási tanácsait felhasználhattuk a Halló, itt Magyarország! írásakor.

Célunk tehát egy olyan korszerű, gyakorlatias, könnyen tanulható és (nem utolsósorban) tetszetős kivitelű tankönyv elkészítése volt, mely bármely anyanyelvről indulva, külföldön és itthon, csoportos és egyéni tanuláshoz egyaránt hatékony segítséget nyújt nyelvünk elsajátításában.

Nyelvkönyvet írni nem könnyű és nem is túl hálás feladat. Hiszen annyiféle követelménynek kell egyszerre eleget tenni, olyan sokféle – egymástól

eltérő, sőt sok esetben egymással élesen szembenálló – igényt kell kielégíteni, hogy szinte reménytelen vállalkozásnak mondhatjuk. És ha ez így van általában a nyelvkönyveknél, mindez fokozottan érvényes a magyarra mint "kis" nyelvre, melynek jellege jelentősen eltér a nyelvtanulásban világszerte uralkodó angoltól (némettől, franciától). Hiszen a tanulók zöme nemcsak azt várja, hogy a kezébe adott könyv az általa már ismert "jó" nyelvkönyvekre emlékeztesse, hanem azt is, hogy az új nyelv ne legyen sokkal nehezebb, mint a korábban tanult idegen nyelv. Bár az az általánosan elterjedt vélekedés, hogy a magyar a világ egyik legnehezebb nyelve, – objektíve nem igaz, mégis tudomásul kell vennünk, hogy ez egy indoeurópai anyanyelvű tanuló számára egy másik indoeurópai nyelv tanulása után egyértelmű ténynek tűnik.

Mindezt igyekeztünk maximálisan szem előtt tartani, amikor könyvünket megterveztük. Fő szempontunk volt, hogy az anyagot semmivel ne terheljük, amit a tanuló feleslegesnek, fárasztónak vagy unalmasnak találhat. Ennek megfelelően első ránézésre a könyv vezérfonalát a külföldi számára egy idegen országban legtermészetesebbnek tűnő és legnélkülözhetetlenebb hagyományos helyszínek és beszédhelyzetek adják. A nyelvtan szerepének látszólagos háttérbe szorítása is azt a célt szolgálja, hogy a tanuló minél inkább úgy érezze, hogy az első perctől kezdve csak olyan nyelvi jelenségekkel foglalkozik, melyek ismerete közvetlenül elősegíti az idegen nyelvi környezetben való boldogulását.

A könyv mindkét kötete 20 leckéből áll. Az egyes leckék felépítése és grafikai kivitelezése egységes és könnyen áttekinthető, mindegyik A, B, C, D részekre oszlik, és egy-két kivételtől eltekintve öt oldalból áll. A leckék gerince az A rész, a tulajdonképpeni szöveg, melyet gondosan megválasztott és színes képek segítségével megjelenített élethelyzetekhez kapcsolódó párbeszédalak alkotnak. A 9. leckétől kezdődően a párbeszédalak részt az alapszituáció pontosabb meghatározását és/vagy a szereplőkkel kapcsolatos nélkülözhetetlen információkat tartalmazó rövid leíró rész vezeti be. Az egyes szereplők szájába adott nyelvi megnyilvánulások megformálásánál arra törekedtünk, hogy azok természetesek legyenek, és ugyanakkor az adott szituációban legtipikusabban használatos lexiát, szófordulatokat és nyelvi szerkezeteket közvetítsék. A szöveget követő két oldalas B rész szóbeli gyakorlásra szolgál. A gyakorlatok alapformája egy képpel és a hozzá tartozó rövid dialógussal bemutatott beszédhelyzet, amelynek variálását további képek (és esetenként szöveges információk) irányítják. Az apró részszituációkat úgy választottuk meg, hogy azok a szöveg alapszituációihoz kapcsolódó nyelvi formákat és új nyelvi

szerkezeteket a lehető legkoncentráltabban gyakoroltassák és aktivizálják. Ezekben a gyakorlatokban adva van az alapszöveg szókincsének szükségessége ill. lehetséges bővítési köre is, amely az adott tanulók igényeihez alakítható.

A C rész tartalmazza az új nyelvtant és a lecke új szavait. Bár a nyelvtani rész terjedelme igen csekély (fél-háromnegyed oldal), ez az egész lecke (láthatatlan) tartópillére. Az új nyelvi jelensége(ke)t képek és a mondatbeli funkciót jelző színszimbólumok segítségével mutatjuk be. (Ezt az Erdős József által kidolgozott módszert korábbi tankönyveinkben már sikerrel alkalmaztuk). A nyelvtani bemutatást nem terheltük elriasztó táblázatokkal, a szükséges alaktani, ill. összefoglaló, rendszerező táblázatok az egyes kötetek végén találhatók.

Az utolsó, D rész elsősorban írásbeli gyakorlásra szolgál, alak- és mondattani, szókincsfejlesztő, szövegalkotási gyakorlatokat, valamint játékos feladatokat, rejtvényeket tartalmaz.

A tankönyv lexikáját egyrészt az egyes leckék szószedetei (C rész) tüntetik fel szófaji bontásban, másrészt a kötetek végén levő, alfabetikus rendben összesített szójegyzékek. Az egyes leckék szószedeteibe – terjedelmi okokból – nem vettük fel a tulajdonneveket, a nyelvtani részben szereplő sorozatok elemeit (pl. névutók) és a lehetséges lexikai bővítést szolgáló, egyes gyakorlatokban megadott szósorokat. (Ezek – a tulajdonnevek kivételével – a hátsó szójegyzékben szerepelnek.) Az egyes leckék szószedetei az ige, főnév, melléknév, egyéb szavak kategóriákon belül alfabetikus rendben adják meg az új szavakat, a "Kifejezések" kategóriában pedig a szövegben való előfordulás sorrendjében. Ez utóbbi kategória nemcsak a szorosan vett kifejezéseket, hanem a vonzatos szerkezeteket, lexikailag kötött szókapcsolatokat (ill. egyes esetekben az adott szinten ismeretlen nyelvi szerkezeteket is) magában foglalja. A hátsó szójegyzékben tipográfiaiilag megkülönböztettük az "alapszókinccs" szavait, ezek száma az I. kötet 1220 szavából mintegy 750, a II. kötet 1250 szavából pedig 580 körül van. Így a két kötet együttesen megközelítőleg 2500 szót tüntet fel, ebben nem szerepelnek a tulajdonnevek és a kifejezések (csak azok elemei).

A kötetek végén, a szójegyzék előtt találhatók a nyelvtani táblázatok. Az I. kötetben ezek sorrendben a következők: többes szám (főnevek, melléknévek); tárgy (főnevek, melléknévek, számnevek); birtokos személyragok (egy birtok, több birtok); igeragozás (jelen idő, múlt idő, alanyi, tárgyas ragozás); a határozott tárgy fő esetei; helyhatározóragok rendszere; határozatlan és általános névmások és határozószók. A II. kötet nyelvtani táblázatai: felszólító mód, feltételes mód;

alárendelt összetett mondatok rendszerezése; névutók; névmások. A táblázatok összeállításánál és grafikai képénél törekedtünk az áttekinthetőségre, a logikus és világos elrendezésre.

Tankönyvünk jellegéből adódóan kulcsfontosságú szerepük van a képeknek és általában a grafikai kivitelezésnek. Ezért ki kell emelnem grafikusunk, Megyeriné Kovács Katalin pontos és szakszerű munkáját (neve sajnálatosan kimaradt a könyvből), aki leckéről leckére, a mi munkánkat híven követve készítette a nagyszámú, figyelmet és odaadást igénylő képet, rajzot, ezen kívül jelentős segítséget nyújtott a műszaki szerkesztésben.

A kötetenként 1-1 kazettás hanganyag a leckék teljes szövegét (A rész) és az első kötet esetében a B rész néhány dialógusát tartalmazza. Sajnos a hanganyag minősége kívánnivalókat hagy maga után. (Magunk mentségére megjegyzem, hogy a kivitelezésbe vajmi kevés beleszólásunk volt.) E tekintetben a hozzánk eljutott kritikai észrevételekkel teljes mértékben egyetértünk (túl gyors beszédtempó, helyenként nem tiszta kiejtés, hangsúlyozási, hanglejtési hibák). A túlnyomóan amatőr szereplők helyenként fogyatékos produkciójáért némileg kárpótolnak Kertész Zsuzsa szép, hibátlan narrátorszövegei. Úgy gondoljuk azonban, hogy a hanganyag még hibáival együtt is nagy segítséget nyújthat, különösen egyéni és más nyelvi környezetben folytatott tanulás esetén.

Végezetül engedjenek meg néhány megjegyzést tananyagunk előnyös tulajdonságairól. Ezek közül elsőként említeném rugalmasságát, sokoldalú felhasználhatóságát. Bár ideálisnak e könyv esetében is a kiscsoportos intenzív oktatási formát tekintjük, reményünk szerint nagyobb csoportokban vagy hosszabb tanfolyamokon is jól használható, sőt (akár tanár nélkül) egyéni tanulásra is alkalmas. A gyakorlóanyagok számos bővítési, variálási lehetőséget kínálnak, az egyéni, pár- és csoportmunkát egyaránt lehetővé téve a tanulók igényeinek és a tanár kreativitásának megfelelően. Munkánk sok szempontból szándékunk szerint is "eklektikus": hagyományos és modern eljárások és megoldások tudatos ötvözete. Úgy igyekeztünk középpontba állítani a mindennapi kommunikációt, hogy közben a tanuló minél gyorsabban és könnyebben, szinte észrevétlenül, fáradtság nélkül jusson biztos nyelvtani és lexikai ismeretek birtokába. Ugyanakkor a könyv képi világa, a benne található nyelvi és vizuális dokumentumok is elősegítik a magyar nyelvi környezethez való gyors alkalmazkodást, a magyarországi mindennapi élettel való megismerkedést.

A HUNGAROLINGUA-PROGRAM SZEREPE A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Zaicz Gábor

1. A debreceni Nyári Egyetem, mely idestova 65 esztendeje tanítja külföldieknek a kezdőtől a felső szintig a magyar nyelvet, és melynek kurzusain évenként 30–35 országból hozzátétőlegesen félezer hallgató vesz részt, 1991 óta Hungarolingua (= HL) címmel jelenteti meg nagyszabású tankönyvsorozatát. E sorozatnak komplex magyar nyelvismereti tananyaga azóta a debreceni egyetem intenzív, négyhetes nyári és – 1992-től kezdve emellett – kéthetes téli magyar nyelvtanfolyamain a magyartanároknak és a külföldről érkezett diákoknak egyaránt osztatlan elismerését vívta ki, és rövid idő alatt a magyar mint idegen nyelv oktatásának egyik legfontosabb segédeszközzé vált.

A kezdők számára 1991-ben készített HL 1 és a középfeladók részére 1993-ban összeállított HL 2 rövidítésű tankönyvcsomagok mindmáig nem találtak a modern szemléletű, gazdag tartalmú anyagukat megillető visszhangra. Dolgozatom ebből következően sorra veszi a két, tíz-tíz egységből álló tankönyvcsomag alkotó elemeit, és ezek bemutatása révén kívánja ezt a sokrétű és igényes kivitelű sorozatot népszerűsíteni a hazai szakemberek: más személyek és alkotó műhelyek körében. Ismertetésem ekképp vitaindítónak is tekinthető, s a magyar mint idegen nyelv hazai oktatói és a HL alkotói, valamint a program alapján tanító debreceni tanárok közötti párbeszéd megindulásaként is értelmezendő.

2. Az igen izléses és praktikus, könnyen kezelhető műanyag tasakban elhelyezett – összsúlyukat tekintve sem nehéz: alig két és fél kilós – HL 1 és 2 felépítését illetően megegyezik egymással. Ismerkedjünk meg a tartalmukkal!

2.1. A Hlavacska Edit, Hoffmann István, Laczkó Tibor és Maticsák Sándor munkájaként elkészült kezdő és félhaladó Magyar nyelvkönyv (HL 1: 177, HL 2: 173 l.) egyaránt 12 leckéből áll – egyszersmind ugyanennyi tematikus egységre bomlik –, a leckéken belül pedig átlagosan 7–8 szöveganyagot tartalmaz. A szövegek túlnyomó többségükben párbeszédes formájúak. A szerzők a rövid, frappáns, életszagú beszédhelyzetek megragadására tesznek kísérletet; hétköznapi, ill. népszerű témakörök kiválasztásával a leggyakoribb szituációk gyakoroltatásához igyekeznek érdekes szövegeket összeállítani, elsősorban az ifjúság által kedvelt és művelt beszédnyelven. Figyelmet érdemel, hogy a HL a nyelvi mellett országismereti indíttatású sorozat is egyben: a nyelvkönyv első kötete ugyanis olvasmányaiban a nyári egyetemnek színhelyt adó várost, a második pedig a magyar fővárost mutatja be. A nyelvkönyveket szemléletes nyelvtani mutatók zárják.

2.2. Hlavacska Edit Nyelvtani munkafüzet-e (89, ill. 87 l.) leckénként átlagosan 15 nyelvtani feladatot – közöttük kiegészítéssel gyakorlatokat, játékos rejtvényeket stb. – tartalmaz. Az idegen nyelv teljes kiiktatása és – különösen kezdő fokon – nyelvünknek nem mindig kellő mértékű megértése indokolja a tanulók szemszögéből a szerzőnek azt az eljárását, hogy a feladatokat gyakran igen szűkszavúan, ill. legtöbbszörire illusztrációk segítségével magyarázza.

2.3. A Maticsák Sándor összeállította Feladatlapok (egyenként 4 x 4 lap) három leckénként egy-egy ellenőrző dolgozat anyagát tartalmazzák, átlagosan 12–13 kérdéssel, a tesztvizsgák során megszerezhető maximális pontszám adott feladatra eső hányadának feltüntetésével. A feladatlapok szerzője a kérdések megfogalmazásakor szinte logikafejlesztő gyakorlatok kimunkálásán is fáradozik. Ekképpen a nagyszámú rajzot, gyakorta kipontozott részeket tartalmazó feladatokban általában nincs is szükség azok megszövegezésére; a megfelelő kiegészítések, a helyes megoldások megtalálása az igyekvő diák számára nemigen jelenthet nehézséget. A nyelvtani ismeretek megszilárdításában fontosak a leggyakoribb, rendszerint rendhagyó ragozású igéink és névszóink

használatával kapcsolatos feladatok, az ún. kakuktkojás-típusú gyakorlatoknak – melyekben a példasor egyik, áthúzott eleme utal arra, hogy a további szósorokban mi a diák feladata – pedig közismerten a szókincsfejlesztés szempontjából van jelentősége.

2.4. A Megoldások című füzet az eddig bemutatott három segédanyagnak (2.1.–2.3.) a kulcsát adja meg, Tuba Márta és Molnár Judit összeállításában (HL 1: 74, HL 2: 59 l.). E segédlet közli a feladatlapok megoldásának a minősítések szerinti pontszámát is. Ez a rendkívül hasznos kis összeállítás egyrészt a HL-programot a tanár vezette csoportos tanuláson kívül az egyéni tanulásra is alkalmassá teszi, másrészt bizonyos mértékben – annak megjelenéséig – a tanári kézikönyvet is helyettesíti.

2.5. A Fonetikai gyakorlatok I–II. feliratú magnetofon-szalagok közül a HL 1 – 2 x 60 perces – fonetikai hanganyaga nem tartalmaz egyelőre semmiféle tankönyvi szöveget. Első szalagja szavak felsorolásával gyakoroltatja a magyar beszédhangok kiejtését, ill. mutatja be az egyes hasonlóságos jelenségeket. A második szalag egyik oldalán részben mondatfonetikai gyakorlatokat tartalmaz, részben pedig – elsősorban Weöres Sándor-versek felidézésével – játékos rímekkel, pergő ritmusban mutatja be nyelvünk szépségét, kifejezőkészségét, a tanulóknak bizonyára kedvet csinálva a magyar lírához. E szalag másik oldala rövid párbeszédet – és azokhoz csatlakozó, kétszer elhangzó kérdéseket – tartalmaz. (A sorozat készítői a HL 1 hangszalagjait a jövőben ki kívánják egészíteni tankönyvi szövegekkel, mert a kezdő fonetikai kazetták tartalmát jelenlegi formájukban hiányosnak tartják.) A HL 2 tankönyvének szövegei – a dialógusok és a leíró részek – egyaránt hallhatók a megfelelő – 2 x 90 perces – szalagokon; a félhaladó program mindkét kazettája részben önálló, részben pedig a nyelvkönyvből már ismert – onnan kiemelt – szövegeket foglal magába.

2.6. A Maticsák Sándor és Palkó Ágnes nevéhez fűződő Fonetika című füzet (HL 1: 49, HL 2: 51 l.) valójában a magnószalagokhoz kapcsolódó szövegkönyv. Ebből nemcsak az következik, hogy felépítésében a két tanegység lényegében

azonos, hanem nyilván megegyezik szerzőjük személye is. A fonetikai füzetek leckénként – például a HL 2-ben – előbb átlagosan hat rövidebb-hosszabb olvasmányt vesznek át a megfelelő nyelvkönyvből (pontosan megadva itt is, ott is a lelőhelyüket), majd pedig minden egyes leckéhez három-négy "új" párbeszédes szöveget közöl. Ez utóbbiak tartalmilag a leckén belüli többi olvasmányhoz kapcsolódnak, nyelvileg pedig azok nyelvtani problematikájához, s ezekhez itt járulnak nyelvtani gyakorlatok (a másik csoporthoz természetesen szerűleg a nyelvkönyvben).

2.7. A Szótár címet viselő kicsi, de a HL 2-ben már testesebb kötetet Tuba Márta, valamint Kis Tamás és Molnár Judit állította össze (HL 1: 127, HL 2: 229 l.). A kezdőknek szánt része a nyelvkönyv első kötetének mintegy 1500 magyar szóelemét, a félhaladóknak készült rész pedig az 1-2. kötetnek összesen közel 3700 lexémáját tartalmazza, a magyar címszavak angol, német és francia megfelelőjével. E munka egyfajta gyakorisági szótárnak is tekinthető egyben, mint-hogy a tankönyv készítői értelemszerűen a magyar szókészlet napjainkban legfontosabbnak, leginkább használatnak tekintett hányadát szerepeltetik a sorozat alapművében. A szótár teljesebb változata a közismert kiejtési szabályoktól eltérő helyes magyar szókiejtést is közli. A szószedet igei és névszói címszavai rendszeresen – az adott magyar szónak jellemző ragos alakjait tartalmazó – magyarázó rész-szel egészülnek ki. A címszó után áll szavunk első előfordulásának lapszáma a nyelvkönyvben.

2.8. A HL 1 és 2 két-két, egyenként 2 x 60 perces videokazettát foglal magába. A videós anyagokat a tankönyv négytagú szerzői gárdája jegyzi, miként a fonetikai gyakorlatok (2.5.) hanganyagát is. A nyelvkönyvben külön, beszédes jel utal a megfelelő olvasmányok előtt arra, hogy azok kazettáról is meghallgathatók-megnézhetők a tévé képernyője előtt. Ezeknek a szövegeknek jó része audioszalagon is szerepel; a hangszalagos feldolgozásra nem történik utalás a nyelvkönyvben. Szép számban találhatók olyan tankönyvrészletek is, amelyek emellett csak magnószalagról tanulmányozhatók, a videokazettákról hiányoznak.

2.9. Rácz Edit és Honigsfeld Andrea a szerzője a kazettához készült két Video-munkafüzet-nek (HL 1: 126, HL 2: 129 l.). Az 1. sz. munkafüzet rendkívül hasznos jelekkel és utasításokkal kezdődik. A video-munkafüzetekben leckénként átlagosan négy gyakorlat található. A füzetek összesítő tartalomjegyzéke megadja – az egyes leckékre lebontva – a szövegek címét, majd pedig lelőhelyüket a) a munkafüzetben, b) a kazettán és c) a tankönyvben.

2.10. A HL 1-et és 2-t számítógépes nyelvoktató program teszi teljessé: a DOS, ill. Windows rendszerű mágneslemezek leglényegesebb része nyelvtani gyakorlatanyagot tartalmaz, a program behívásakor felajánlott típusokban, leckék szerinti elrendezésben. A lemezen van szótári anyag is; a magyar szó beírása után előhívható annak angol, német vagy francia megfelelője. A megoldásokat a lemez mindig százalékosan értékeli. Noha a HL 1 lemeze voltaképpen önmagát indítja, a programmal sajnos nem párosul egy néhány oldalas információs anyag, mely különösen a 2. sz. lemez használatát nagymértékben megkönnyítené. A HL 2 mágneslemeze képanyagot is tartalmaz, anyaga ennél fogva látványosabb, mint az első. A külföldön sok helyütt a nálunk megszokottnál nagyobb mértékben elterjedt számítógép-használat e program révén számos magyart tanuló számára biztosítja tehát ezt a korszerű és játékos megközelítési lehetőséget is.

3. A tankönyvsorozatot egy elsőrangú magyar grammatikai összegezés teszi teljessé, mely 1992-ben jelent meg Keresztes László tollából, egyidejűleg magyar, angol és német nyelven (vö. Gyakorlati magyar nyelvtan. 142 l.; A practical Hungarian grammar. 173 l.; Praktische ungarische Grammatik. 172 p.). E nyelvtan megítélésem szerint a gyakorlati és a tudományos szempont összeegyeztethetőségének kitűnő példája, nyelvünk mai állapotának gondosan megszerkesztett, alapos, mégis tömör leírása, világos és megbízható tükre, melyet a legjobb magyar nyelvtanok egyikének tekintek és melyet jószívvvel ajánlhatok mind az anyanyelvünket oktató magyartanár-, mind pedig a nyelvész-kollégák figyelmébe.

4. Meggyőződésem, hogy a most bemutatott két tankönyv-csomag anyagának és a gyakorlati magyar nyelvtannak az is-

merete megbízható alapot ad nyelvünk biztonságos műveléséhez: a helyes beszéd- és íráskészség kialakításához, a leggyakrabban tekinthető 3–3500 magyar szó elsajátításához, és – egyre inkább rutinszerűvé váló – alkalmazásukhoz a köznapiban. Mindezek elmélyítésére, a teljesség igényével pedig számítunk a haladók számára tervezett HL 3 és 4 mielőbbi elkészültére, valamint a valamennyi tankönyvsorozathoz kapcsolódó magyar és idegen nyelvű, ill. kétnyelvű (magyar–angol, magyar–német, magyar–francia) tanári kézikönyvekre.

6. Előadásomban a HL programjának, ill. tankönyvsorozatának ismerőjeként, a nyelvtani kötetnek pedig emellett lektorként – hatéves külföldi egyetemi magyaroktatás tapasztalataival is felvértezve – mindenekelőtt a debreceni tankönyvíró kollégák nagyszabású tevékenységére kívántam felhívni a figyelmet. Példájukat követésre érdemesnek találom más hazai – fővárosi, pécsi – tankönyvíró műhelyek számára. (Emellett, a sorozatszerkesztő Hoffmann István szíves tájékoztatása révén, előadásomban tájékoztatást adhattam a munkaközösség legújabb, az alapsorozatokot kiegészítő munkálatairól, a készülő HL 3 és 4 műhelytitkairól, modern elképzelésekről – pl. a tananyag-sorozatoknak ún. multimédia-változatáról – és távlati tervekről. Dolgozatomban írásos változata e – kb. három oldalas – beszámoló anyagát terjedelmi okokból nem tartalmazhatja.)

A szakmai és az emberi szempontokon túl a szakemberek kapcsolattartása, az erők egyesítése azért is tetszik az egyedüli helyes megoldásnak, mert egy-egy effajta program végrehajtása rendkívüli nehézségekkel párosul. Tankönyvek írására a pénzügyi támogatás jelenleg teljességgel hiányzik, vagy csak alkalminak tekinthető. "De hát reménykedjünk [a debreceni Nyári Egyetem tankönyvíró munkatársaival együtt], hogy egyszer talán a magyar mint idegen nyelv is kap egy morzsányit abból a rengeteg pénzből, amit – gyakran értelmetlenül – az idegen nyelvi képzésre fordítanak. Végülis: az álmok is megvalósulhatnak néha." A közeljövőben véleményem szerint igen nagy szükség volna egy tankönyvírásra szánt központi pénzalapnak a létrehozására, hogy a tankönyvek elkészítéséhez szükséges pénzügyi összeget pályázatok során az arra legalkalmasabbnak talált személyek vagy munkacsoportok elnyerhessék.

MAGYARNYELV-OKTATÁS A DEBRECENI NYÁRI EGYETEMEN

Denke Virág

Előadásomban a nagy hagyományú, hosszú múltra visszatekintő Debreceni Nyári Egyetem magyarnyelv-oktatási tapasztalatainak áttekintésére, a munkában felvetődő fontosabb problémák bemutatására vállalkozom.

Debrecenben 1927-ben nyílt meg az ország első nyári egyeteme, az akkori Tisza István Tudományegyetemen. Az intézmény működése második évtől kezdve fogadott külföldi hallgatókat is, tehát ettől számíthatjuk a magyar mint idegen nyelv tanításának kezdetét intézményes keretek között. Természetesen nem gondolhatunk a mai értelemben vett nyelvi kurzusokra az első években. Ennek több oka is volt. Az egyik, hogy a Nyári Egyetemennek egyértelműen kettős célja volt: egyrészt külföldieket megismertetni kultúránkkal, másrészt a művelődni vágyó magyarok számára lehetővé tenni, hogy másképp hozzá nem férhető szellemi értékekkel megismerkedjenek. A külföldiek magyar nyelvvel és kultúrával való megismerése majd 1961-től kezdődően vált az intézmény elsődleges feladatává. Egy másik ok, hogy az idegen ajkú hallgatók - és ezzel együtt a nyelvórák - száma csak fokozatosan emelkedett az évek haladtán. Végül - de nem utolsósorban - a magyar mint idegen nyelvnek az oktatása módszereiben nem támaszkodhatott se gyakorlati tapasztalatokra, se tananyagokra, elméleti munkákra, kutatási eredményekre pedig még kevésbé.

Az első lépéseket úgy tették meg elődeink, hogy napi egy nyelvóránban, mindenféle segédeszköz nélkül próbálták bepillantást engedni a hallgatóknak nyelvünk titkaiba. Sokáig magyar népdalszövegek szolgáltak a nyelvtanítás alapjául - nem értelmetlenül, hiszen ezek lehetőséget biztosítanak a vizsgálódásra a szókincsben, az alaktanban, a mondatban egyaránt, és segítenek a sajátos hangsúlyozás, hanglejtés elsajátításában. A mélyebb és szélesebb magyar nyelvi képzést az első évtizedekben a külföldi hallgatók döntő többsége hazai egyetemén kapta meg - szemléltetésül csak egy adat: 1939-ben huszonhét külföldi egyetemen tanítottak

magyart.

1961 óta lett alapvető feladata intézményünknek a magyar mint idegen nyelv oktatása. Ekkortól követhetjük nyomon a módszertani fejlődést: a tanárok által összeállított saját órai anyagtól, valamilyen nyelvkönyv nyári egyetemi igényekhez igazított szövegeitől kezdve Fülei-Szántó Endre és Mihályi József 1966-os "Magyar nyelvkönyv"-én, Fülei-Szántó 1970-ben megjelent "Kis magyar nyelvkönyv"-én és 1972-es, négykötetes "Magyar nyelv külföldiek számára" című munkáján keresztül a "Tanulj velünk magyarul!" audiovizuális anyagig (Fülei-Szántó, Kornya László és Pelyvás István munkája, 1977-78-79) és a legújabb Hungarolingua sorozatig; a napi egyórás, népdalos tanítástól kezdve a levelező oktatáson át a mai kurzusok napi 6-8-10 órás intenzív tanítási formáiig.

A Debreceni Nyári Egyetem mai munkájában az OKTATÁS SZERKEZETÉT a tanfolyamok négy típusa alkotja.

Fő kurzusunk a hagyományos nyári egyetemi modellnek megfelelő két-, illetve négyhetes magyar nyelv és kultúra tanfolyam nyáron. Ekkor hallgatóink heti öt napon át napi 4+2, a felsőbb szintű csoportokban 3+2 órában tanulják a nyelvet, ezenkívül hallgathatnak magyarságismereti előadásokat, részt vehetnek nyelvvel, irodalommal foglalkozó szemináriumokon, speciális nyelvi gyakorlatokon. A tanulás kötöttségét kulturális események oldják föl: hangversenyek, népdal- és néptánc tanulás, filmbemutatók, városnézés, hétvégi kirándulások, melyek - ha más formában is - ugyanúgy a nyelvünkkel, kultúránkkal való megismerkedést szolgálják, mint az órák, előadások.

Másik három kurzusunk szorosabb értelemben vett nyelvtanfolyam: télen kéthetes intenzív tanfolyamot szervezünk, napi 8 órával, s az egyetemi félévekhez kapcsolódóan három hónapos tanfolyamaink is vannak, igény szerinti óraszámmal. Tervezett, újabb formájú tanfolyamunkon az eddig még ki nem próbált szuperintenzív nyelvtanításban rejlő lehetőségeket szeretnénk megismerni, és a megfelelő formákat kialakítani. Ezen a tanfolyamon hatnapos lesz a tanítási hét, napi 10-10 órával, egymást váltó tanárokkal. Hallgatóinkat 2 hetes modulokban fogadjuk; terveink szerint 2x2 hetes lesz ez az első kísérleti kurzus. A fentiek szerint tehát intézményünkben egész éven át tartó, folyamatos magyarnyelv-tanulásra nyílik lehetőség.

Az OKTATÁS FORMÁJA a kurzus típusainak megfelelően különböző. A

nyári tanfolyam - címéhez híven - egyformán adagolja a nyelvet és a kultúrát, az intenzívebb tanulás viszont már csak a nyelvre kell hogy összpontosítson. Ezt hallgatóságunk összetétele is indokolja, hiszen míg nyáron zömében országhatárainkon túlról érkeznek a magyar nyelv és kultúra iránt érdeklődő külföldiek, a téli, a tavaszi--ősz egyetemi félévi és a szuperintenzív kurzus résztvevői túlnyomó többségben Magyarországon élő, dolgozó külföldi állampolgárok. A Nyári Egyetem vendégeinek kb. $\frac{1}{4}$ -e kötődik származását tekintve is a magyarsághoz. Ezeknek újabb rétege - a másodgenerációs magyaroké - kezd erőteljesebben megjelenni kurzusainkon. Az ő motívumaik részben a gyökerek megtalálása, részben újabban kialakuló üzleti kapcsolataikban van szükségük magyar nyelvtudásuk felfrissítésére vagy megszerzésére. A többi nyelvtanuló motívumai sokszínűek. Nyáron a hallgatók legalább fele egyetemista, illetve ilyen korú, akik hazájukban finnugor vagy magyar szakosok, vagy Közép-Európa-, Kelet-Európa-tudományokkal foglalkoznak, illetve közgazdaságtudományi egyetemi tanulmányaik során kerülnek kapcsolatba Magyarországgal. Hallgatóink életkorban, foglalkozásban, érdeklődésben igen eltérőek, gyakran szélsőséges típusok. Egy valami azonban általánosan elmondható róluk: általában többedik, illetve sokadik nyelvként tanulják a magyart - tehát "profi" nyelvtanulók.

Az oktatás 10-12 fős csoportokban folyik, ez alól a tavaszi--ősz és a szuperintenzív kurzus a kivétel, ahol kisebb létszámmal, 6-8-10 fővel dolgozunk. A hallgatói létszám nyáron 430-450, télen 70 körüli, a többi tanfolyamon változó.

A NYELVOKTATÁS minden kurzusunkon TÖBB SZINTEN folyik - kezdő, középhaladó, haladó, felsőfokú és anyanyelvi szinten -, ám csoportjaink ennél általában árnyaltabb képet mutatnak, a nyelvi szintkülönbségek és a közvetítő (vagy alap-)nyelv különbözősége okán. Kezdő hallgatóinkat közvetítő nyelv szerint soroljuk be, így alakulnak ki angol, német, francia, olasz, orosz és finn közvetítő nyelvű csoportjaink. A magyarul már valamilyen fokon tudók nyelvi szintjét írásbeli és szóbeli felmérés alapján állapítjuk meg előre összeállított feladatsor segítségével. Az utóbbi években a nyári tanfolyamunkon 40-40 csoportot működtettünk, s a kezdő csoportokat leszámítva így 25-30, némileg egymástól különböző szintű, igényű, érdeklődésű csoportba sorolhattuk be hallgatóinkat.

A hallgatók szintjüknek megfelelően kapnak nyelvi alap-, illetve speciális képzést. Kezdő és álkezdő szinten a tananyagnak megfelelően az órán komplex módon találkoznak a hallgatók a nyelvvel, kellő egyensúlyban tartva a nyelvtani, elméleti ismereteket, az ehhez kapcsolódó gyakorlatokat, az írás- és szóbeli közléskészség kialakítását vagy a beszédértést, az önálló megszólaltatást célzó, azt segítő feladatokat, játékokat, hangzó és képanyagokat. Középhaladó szinten a délelőtti nyelv-órákat követően a hallgató már választhat, hogy beszéd- vagy társalgási gyakorlaton vesz részt, eldöntheti, hogy inkább a helyesírást vagy nyelvtani készségét kívánja-e fejleszteni. A felsőbb szinteken az előbbi ajánlatokhoz kapcsolódik még szövegelemzés és fordítási gyakorlat. Minden szinten népszerűek fonetikai gyakorlataink. Egy-egy nyári kurzuson általában 12-16 különböző típusú nyelvi foglalkozásból választhatnak hallgatóink a négy hét során.

A nyári kurzuson a magyar kultúra megismertetését célzó tudományos igényű ismeretterjesztő előadásokat, szemináriumokat ajánlunk hallgatóinknak a történelem, irodalom, nyelvészet, szociológia, politológia, zene-, művészet- és tudománytörténet témakörében. Ezek fele részben idegen (angol, francia, német, finn, olasz, orosz) nyelvűek, fele részben magyarul hangzanak el - ez utóbbi ismét csak újabb nyelvtanulási helyzetet is képvisel egyben, közvetlenül országismereti célja mellett.

TANÁRAINK részben a Kossuth Lajos Tudományegyetem oktatói, részben más debreceni egyetemek és középiskolák nyelvtanárai, döntő többségben hosszú nyári egyetemi gyakorlattal a hátuk mögött. Előadónk a debreceni tudományegyetem és az ország más egyetemeinek, kutatóhelyeinek neves oktatóit, kutatóit kérjük fel. A Nyári Egyetemen 60-70 tanár működik rendszeresen a nyelvtanításban.

A kezdőtől a középhaladó szintig a Debreceni Nyári Egyetem saját kiadású TANANYAGÁT, a Hungarolingua sorozat 1. és 2. részét használjuk kurzusainkon. A tananyag módszereiben, felépítésében igyekszik megfelelni az ezredvég elméleti és gyakorlati elvárásainak s a hallgatók igényeinek is. A Hungarolingua egységei sokféleségükkel változatos nyelvtanulási formákat biztosítanak, ezzel segítik a tanári munkát, és ösztönzik a hallgatókat. Tananyagunkat a Nyári Egyetemen kívül számos egyetemi oktatóhelyen és nyelviskolában használják megjelenése óta sikerrel Magyarországon és a világ közel ötven országában, mind csoportos, mind egyéni

tanulási formában. A felsőbb szinteken egyelőre még országos viszonylatban hiányoznak a legkorszerűbb tananyagok.

A nyári egyetemek természetes jellemzője, hogy sokféle nyelvtudási szinthez, nyelvi és műveltségi háttérhez kell alkalmazkodniuk a szervezőknek, tanároknak egyaránt. Ezért választunk tanárainkul általában olyanokat, akik a magyar nyelvet és egy idegen nyelvet mélységeiben ismernek, s így választ tudnak adni a tanulás során a hallgatókban fölmerülő leíró, összehasonlító, vagy akár nyelvtörténeti, etimológiai jellegű kérdésekre.

VIZSGARENDSZERÜNK a csoportszinteknek megfelelően biztosít lehetőséget a kurzus előtti felmérésre és a tanfolyamzáró értékelésre. A felmérés – mint már korábban említettem – írásban és beszélgetés formájában történik, a záróvizsga csak írásbeli feladatokat tartalmaz. Az egyes szintekre feladatlapokat állítottunk össze: a felmérő általános nyelvtani és szókincsbeli tudást céloz meg, a záróvizsga feladatsorai a csoportokban használt tananyagokhoz kapcsolódnak. Mint minden általunk használt oktatási anyag, a vizsgafeladatok is egynyelvűek. Haladó szinten hangzó, illetve filmanyagot is használunk a záróvizsgán a helyzetfelismerési és a nyelvi alkotókészség felmérésére. Hallgatóink nagy része él a vizsgalehetőséggel, és igényli, hogy bizonyítványt kapjon a kurzus végén.

A munkánkról VISSZAJELZÉST részben előre nyomtatott értékelőlapokon, részben szóban, illetve levélben kapunk hallgatóinktól. Ez is segít bennünket, hogy meglássuk, tanítási módszereinken, a tananyagon, a szervezési munkán hol lehet és kell változtatnunk, csiszolnunk. Részletesen értékeli a hallgatók a csoportban tanító tanárok munkáját, az előadásokat, szemináriumokat, a kulturális rendezvényeket, a tájékoztatást és általában az ellátást. Megjegyzéseiket figyelembe vesszük a soron következő kurzus tanári karának és órarendjének összeállításában.

A JÖVŐRE nézve többirányú lehetőségek körvonalazódnak a Debreceni Nyári Egyetemen. A nyelvoktatásban szeretnénk a távoktatás kínálta új utakat kipróbálni, s ehhez a mai legfejlettebb technika, a multimédia rendszer felhasználási lehetőségét kidolgozni. Tanfolyamszervezésben a szu-

perintenzív kurzus megtervezése és módszereinek kidolgozása jelenti számunkra az új kihívást. Tananyagfejlesztésünk két irányban fog haladni: egyrészt a felsőbb szintű oktatás számára tervezzük korszerű, a Hungarolingua-program eddigi darabjaihoz illeszkedő tananyagcsomagok kiadását, a sorozat folytatásaként, másrészt a már meglevő tananyagot dolgozzuk át úgy, hogy multimédia rendszerben is alkalmazható legyen. Emellett a program gerincéül szolgáló tananyagokat olyan segédanyagokkal igyekszünk kiegészíteni, mint amilyen például a közelmúltban megjelent Hungarolingua Fonetika finn változata.

ÚJ IGÉNYEK – ÚJ MÓDSZEREK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA TERÉN¹

Koháry Ilona

Nyelvet sokféle okból lehet tanulni.

Ezerféle oka van annak is, hogy a hazánkban élő külföldiek miért tanulnak magyarul. Ám abban valamennyien egyetértlenek: a lehető leggyorsabban, a lehető leghatékonyabban és a lehető legkönnyebben szeretnék megtanulni a nyelvet.

Az ismert politikai, gazdasági változások sajátosan hatottak a magyar mint idegen nyelv tanulására. Már maga az ország iránti fokozódó érdeklődés is növelte az igényt a magyar nyelv tanulása iránt. A nyitottabbá vált gazdasági, politikai rendszer, a kifejlődő piacgazdaság sok embert vonzott a világ minden tájáról. Míg 1980-ban alig több mint évi 2.000, 1987 óta már 30-40 ezer egy évnél hosszabb időt itt töltő külföldi érkezett hazánkba.

A magyar mint idegen nyelv tanítására korábban kialakult intézményrendszert felkészületlenül érte a magyar nyelv tanulása iránt ugrásszerűen megnövekvő igény. Sajátos módon nem a tárgyi feltételek hiánya okozott gondot. Az elavult, illetve speciális igényekre kifejlesztett tankönyvek, tanítási módszerek, technikák alkalmatlanok voltak a hatékony, viszonylag gyors, a mindennapi nyelvhasználatot szem előtt tartó magyartanításra.

A huzamosabb ideig itt tartózkodó külföldi, aki munkája mellett, életkörülményeinek változása közepette, viszonylagos izolált-ságban szánja rá magát a nyelvtanulásra, nem tud és nem akar hónapokat tölteni pusztán a magyar nyelv grammatikai struktúrájának tanulmányozásával. Ehelyett azonnali eredményt vár: szeretné tudni, hogyan kell köszönni az itt élőknek, hogyan kell vásárolni, közlekedni, telefonálni, hogyan lehet kapcsolatot teremteni, ügyeket intézni stb. Többségük számára a nyelv helyes használatának

komoly tétje van, és ebből a szempontból mindegy, hogy az üzleti életben való érvényesüléshez vagy a háztartás zökkenőmentes vezetéséhez van szükségük a magyar nyelvre.

A magyarnyelv-tanítás hagyományos intézményei alig-alig reagáltak erre a nem csak mértékében, hanem tartalmában is megváltozott igényre. Sem a kutatásban, sem a tanárképzésben, sem a tényleges tanfolyam-szervezésben nem tettek komoly erőfeszítéseket, hogy az élő, beszélt magyar nyelv elsajátíttatásának korszerűbb módszereit kipróbálják, meghonosítsák, ill. kifejlesszék.² Az egyetemi, akadémiai körök hasonlóan rugalmatlannak mutatkoztak, mint az angol vagy a német nyelv tanítása esetén. Jól ismertek az ezzel kapcsolatos problémák. Pedig az angol nyelv korszerűbb, hatékonyabb tanítását elősegítendő ott van maga az anyaország: újabbnál újabb tananyagokkal, módszertani eredményeket publikáló kiadványok százaival, a különböző szintű tanárképző-, ill. tanártovábbképző intézmények rendszerével. Vagy itt a British Council, mely jelentős anyagi áldozatokat hoz hazánkban is az angolnyelv-tanítás korszerűsítéséért. Vajon honnan várhat segítséget a magyar mint idegen nyelv tanítás?

A magyartanítás korszerűsítésére először éppen azok a nyelviskolák tettek erőfeszítéseket, melyek valamelyik angliai nyelviskola-lánc tagjaként elsőként ismerkedtek meg az angoltanításban már kipróbált, eredményes kommunikáció-központú módszerrel.

Eredményeik mellett azonban hamarosan nyilvánvalóvá váltak a kudarcok is: ami jól bevált az angolban - nem működött a magyarban. A két nyelv rendszertani különbsége, mindenekelőtt az illeszkedés problémái, illetve a magyar nyelv algoritmikus nyelvtani struktúrái megoldhatatlan nehézséget jelentettek a magyar nyelvet

angol mintára tanító tanárok számára. Ez aztán ahhoz a véleményhez vezetett, hogy a magyartanításban lehetetlen olyan eredményeket elérni, mint az angol esetében - sőt, nemcsak hogy nem lehet gyors haladást felmutatni, hanem a magyar nyelv - bonyolultságánál fogva - egészében alkalmatlan arra, hogy kommunikációs módszerrel tanítsák.

Pedig ez nem így van.

A Hungarian Language Schoolban kidolgozott kísérleti módszer eredményei bizonyítják: lehet rövid idő alatt, élvezetesen, hatékonyan tanulni a magyar nyelvet is.

HUNGARIAN LANGUAGE SCHOOL

A Hungarian Language School 1991 nyarán kezdett működni.

A HLS non-profit jellegű magániskola, mely a magyar nyelv tanítására szakosodott. Állami és egyéb támogatás nélkül, kizárólag saját bevételeiből tartja fenn magát. Az elmúlt 3 évben több mint 700 külföldi tanult a HLS-ben, 4 földrész 57 országából. A HLS diákjai között diplomaták, neves világcégek munkatársai éppúgy megtalálhatók, mint az idegen nyelveket tanító anyanyelvi tanárok vagy a gyökereiket kereső magyar származású fiatalok. De tanulnak itt a Fulbright Commission professzorai vagy a British Council munkatársai is.

Az iskola sikerének kulcsa az igényesség: elegáns környezetben kínál magas színvonalú tanfolyamokat. Óradíjai mégis alacsonyabbak, mint az állami támogatással működő intézmények által kínált tanfolyamok díjai.

A HLS jelenleg 8 nyelvi szinten kínál tanulási lehetőséget, és ez azt jelenti, hogy az egyetlen iskola Budapesten, amely a középszinten illetve ennél valamivel magasabb nyelvi szinten álló diákok számára is rendszeresen indít csoportokat.

Az iskola egész évben működik. 12 féle programja van: a 2 hetes "túlélő" tanfolyamtól az egyéves akadémiai programig széles a skála. Minden napszakban vannak órák. Mintegy 120-150 diák tanul egy időben a HLS-ben. Szintfelmérő teszt alapján, gondosan összeállított kis létszámú csoportokban folyik az oktatás.

A HLS-ben jelenleg 19 tanár tanít. Néhány tapasztalt, nagy gyakorlattal rendelkező idősebb kolléga mellett többségük fiatal, 30 év alatti. A tanárok valamennyien magyar vagy idegen nyelv szakos egyetemi, főiskolai diplomával és speciális felkészültséggel rendelkeznek a magyar mint idegen nyelv tanítására. Az iskola fennállása óta maga készíti fel pedagógusait. Idén tavasszal 6. alkalommal került sor a tanártréningre. Ez a szakmai műhely alkalmat kínál számos nyelvészeti kérdés feldolgozására, új és új módszertani elképzelés továbbfejlesztésére. A tréning keretében szervezett gyakorló tanítás lehetőséget ad arra is, hogy a sok jelentkező közül az iskola kiválassza a legrátermettebbeket.

A HLS magas színvonalú szakmai munkáját a Nyelviskolák Kamarája minősítéssel ismeri el: a HLS minősített és ajánlott nyelviskola.

A HLS módszer

A HLS nem lehetett volna ilyen eredményes, ha nem sikerül kidolgozni egy korszerű, kommunikáció-központú módszert, mely azt nyújtja a diákoknak, amit várnak: minél előbb képessé válni a nyelv használatára.

Ami a módszer egyes elemeit illeti, ezek jól ismertek más hol is. A valódi újdonság abban van, hogy először történik meg a magyar nyelv vizsgálata és rendszerezése a használat és a könnyebb elsajátíthatóság együttes követelményei szerint,

valamint hogy a tanítás célja nem a nyelvi rendszer megismertetésében, hanem a nyelv használatához szükséges készségek fejlesztésében áll.

Az így kidolgozott módszer legfontosabb jellemzői:

- a tanítás magyar nyelven történik, közvetítő nyelv használata nélkül. Ez nem is lehetséges másképp, tekintettel a HLS multinacionális csoportjaira, ahol gyakori, hogy 6-8 nemzet képviselői tanulják egyszerre a nyelvet

- a hétköznapi beszélt nyelv elsajátítása elsődleges fontosságú

- a nyelvi anyag logikus, koncentrikusan bővülő, fokozatosan egymásra épülő formában kerül feldolgozásra; lehetőséget adva ezzel, hogy a diákok maguk ismerjék fel a nyelvi rendszer analógiáit és szabályait. Ilyen értelemben a módszer induktív.

- nagy hangsúlyt kapnak a szociálpszichológiai, csoportdinamikai elemek, amennyiben a tanár első perctől fogva tudatosan fejleszti a csoportot; változatos munkaformákon, különféle nyelvi játékokon keresztül segíti a bizalomteli, nyitott elfogadó, együttműködő légkör kialakulását, illetve oldott, meleg interakciók létrejöttét.

-öszönösség, kreativitás, mozgás

E három tényezőnek bizonyítottan nagyobb szerepe van a nyelvtanulásban, mint azt korábban gondolták. A HLS óráin sok olyan játékos feladat van, mely a gyermeki kreativitás (rajz, ének, mozgás) felidézésén keresztül segíti az öntudatlan, spontán tanulási feladatot. Ennek köszönhetően jobban bevésoódnék a tanultak, és szükség esetén könnyebben felidézhetőkké válnak.

- a képzés során a játékos, kommunikatív órák mellett fokozatosan egyre nagyobb teret kapnak a komoly, tradicionális nyelvórák, melyek a felnőtt-intelligencia megmozgatásával érnek el eredményt. Ezeken az órákon már maga a nyelv, a nyelvi rendszer összefüggései

adják a tanulás tárgyát. A HLS nyelvtanfolyamai ilyen formán kommunikációs órákból és nyelvtanórákból épülnek fel.

-változatosság, érdekesség

A tanárok tudatosan törekszenek arra, hogy érdekes feladatokat, játékokat, képeket, filmeket, zenei anyagokat vigyenek óráikra. De maga a tananyag, valamint a játékos és komoly órák váltakozása, az órákon belüli változatos munkaformák is az érdeklődés, a figyelem ébrentartását szolgálják.

Végezetül tartozunk azzal, hogy eláruljuk, mennyire gyorsan, mennyivel hatékonyabban tanulnak magyarul a HLS diákjai. Egzakt összehasonlító adataink nincsenek, de talán nem is szükségesek. Mert a magyar nyelv megtanulása a HLS-ben éppoly időigényes folyamat, mint bárhol máshol.

A különbség az, hogy a HLS diákjai azonnal képesek használni a már megtanultakat. Mivel az órákon kommunikációs képességeik fejlesztése történik, az osztálytermen kívül is szívesen és magabiztosan használják a nyelvet. S mivel hasznosnak, érdekesnek, kellemesnek találják a nyelvtanulást, nem veszítik el a kedvüket, folyamatos erőfeszítéseket tesznek - és ez így együttesen hozza meg az eredményt.

A HLS-ben szervezett egyre népszerűbb tanártréningek azt bizonyítják, hogy a HLS módszer megismerhető, elsajátítható, adaptálható. A HLS munkatársai nyitottak más szellemi műhelyek munkája iránt. Közösén talán még jobb eredményeket érhetünk el a magyar nyelv tanításának korszerűsítése terén.

JEGYZET

1. A konferencián megtartott előadásomat a HHS szakmai munkáját bemutató módszertani kisfilm egészítette ki, s így sok tényleges, gyakorlati kérdésről nem beszéltem, mivel az órákon készült képek önmagukért beszéltek. A film természetesen bárki számára hozzáférhető.
2. Szeretném leszögezni, hogy a Debreceni Nyári Egyetem semmiképpen sem tartozik ebbe a körbe. Mint a Hungarolingva I-II. és egész megújult működésük mutatja, tiszteletre méltó erőfeszítéseket tesznek a magyarnyelv-tanítás fejlesztésére.

IRODALOM

Bárdos Jenő: Nyelvtanítás: múlt és jelen. Gyorsuló Idő. 1988.

A MAGYAR ÉS A FINN SZAKOS KÉPZÉS TANTERVI ÖSSZEKAPCSOLÁSÁNAK EGY GYAKORLATI MEGOLDÁSI FORMÁJA – A MOSZKVAI LOMONOSZOV EGYETEMEN

Bazsó Zoltán

A Moszkvai Lomonoszov Egyetem Bölcsészettudományi Karán 1990-ben jött létre a Finnugor Filológiai Tanszék. A tantervi/tantárgyi programok végleges kidolgozása után a jelen tanévben már az új rendszer szerint kezdődött az oktatás a finnugor filológiai képzésben.

Megvalósult a magyar és a finn szak tantárgyainak összehasonlító, elemző képzési egysége. Ugyanakkor a hallgatók tudásszintjének tartománya jelentős mértékben kibővült a speciálkollégiumok és a speciálszemináriumok rendszerével. (A részletes tantervi elemzést a Nemzetközi Hungarológiai Központ kiadásában megjelent "Hungarológia 1" c. gyűjteményes kötetben publikáltam.) //

A gyakorlati tevékenység első konkrét lépéseként – az említett két fő tényező figyelembevételével – javasoltam a m a g y a r szakos hallgatók számára a f i n n szakos képzés egyik meghatározó irodalmi alkotásának, a Kalevalának a feldolgozását, természetesen magyar nyelvű értelmezésben, egy s p e c i á l k o l l é g i u m oktatási keretében.

A két szak közti "belső átjárás" elgondolásának a magyar részről történő ilyen speciális megvalósítása élénk érdeklődést és helyeslést váltott ki mind a kollégák, mind a hallgatók körében. A finn irodalom klasszikus alkotásának a megismerése ugyanis – lényegében hármas nyelvi kölcsönhatás között megy végbe: a m a g y a r szakos o r o s z diákok magyar fordításban/értelmezésben foglalkozhatnak a f i n n nép hősi eposzának maradandó értékeivel.

Jelen munkámban főleg az első időszak oktatásmódszertani tapasztalataira térek ki. Nem óhajtok tehát valamilyen különleges irodalmi elemzést nyújtani, nem erről van szó a dolgozatomban. Úgy gondolom azonban, hogy a t ö b b nyelvű kölcsönhatás érdekes példája lehet egy ilyen – külföldi egyetemen folyó,

de ott sem "mindennapi" – hungarológiai oktatási tevékenység egyes részleteinek a bemutatása, annál is inkább, mert nem egy magyar szakos kollégából lehet még lektor az évek folyamán.

Nézzük akkor, témánk esetében, a tantervi koncepció érvényesülését, a hétköznapi gyakorlatban. Nos, nagyon szép elképzelés, ráadásul teljesen logikus, hogy egy, lényegében kétnyelvű tanszéken (a "kibocsátást" tekintve) az odatartozó, de egyébként (egy harmadik) orosz anyanyelvű diákok a magyar és a finn nyelven egyaránt folytassanak szaktárgyi tanulmányokat. Csakhogy ezek a hallgatók **e g y s z a k o s** képzésben vesznek részt. Minden évfolyam 2 csoportból áll: az egyik finn, a másik pedig magyar szakos egyetemistákból tevődik össze. (Mindezt még csak bonyolítja, hogy az adott csoport a második évben nyelvész vagy irodalmár szakos hallgatókra – további 2 részre válik szét, bizonyos tantárgyak esetében.)

Ha tehát megvizsgáljuk a két "fő" szak tantervi összekapcsolásának **k o n k r é t** lehetőségeit, csak kevés számú megoldás adódik az eltérő tananyagok "átsugárzására": Nyilvánvaló, csak a **m á s i k** nyelv tanítása/tanulása tűnik a közvetlenül járható útnak: a "finnek" magyarórákra járjanak, a "magyarok" pedig a finn nyelv rejtelseivel ismerkedjenek meg. (Tekintsünk el most attól a kérdéstől, hogy az **o r o s z** nyelven oktatott különböző más tantárgyakat bekapcsoljuk ebbe a témakörbe!)

A kollégák többsége azonban (jómagam is) nem nyugodott bele az ilyen, meglehetősen egysíkú "kényszerhelyzetbe". Ennek eredményeként, amikor a félévzáró értekezleten a tanszékvezetőnő konkrét megoldást kért "a másik szak átiktatására", a jelenlevők meglepetésére **f e l a j á n l o t t a m**, hogy szívesen tanítanám a következő szemeszterben – speciálkollégiumként – a magyar szakos hallgatóknak, magyar nyelvű fordítás alapján – a **f i n n** népi eposzt, a Kalevalát.

A tanszék oktatógárdája gratulált elképzelésemhez, és "közfelkiáltással" megszavazta számomra ezt az újszerű, nem pusztán nyelvtanítási, hanem inkább "átiktatási" feladatot. (Egyébként, "ráadásul", ugyancsak elvállaltam a másodéves finn szakos hallgatók magyartanítását - erre a tevékenységre szintén első ízben került sor a tanszéki képzés folyamatában.)

A következő időszakban megkezdtem a felkészülést a speciálkollégiumra. Ahogy lenni szokott, az adott időpontban éppen sehol sem lehetett Kalevalát kapni. Viszont így nem kellett magammal azon vitatkozni, hogy Nagy Kálmán vagy Rácz István fordításából tanítsak. Saját tulajdonomban ugyanis legalább

rendelkezésemre állt az a l a p m ű , amelyről Varga Domokos – a másik két, ugyancsak kitűnő alkotással összevetve – a következőket írta: "Vikár Béláé a legművesebb: nemcsak alliterációkkal él, hanem a sorok végére is rímeket illeszt. Valósággal cseng-bong."/2/ Az 1944-es kiadás ráadásul Gulyás Pál remek tanulmányát is magába foglalja./3/ Elsősorban ennek alapján készítettem el a speciálkollégium foglalkozásainak a tervezetét. (Itt jegyzem meg, hogy sokat tanultam a felkészülés közben Korompay Bertalan: A Kalevala keletkezése című tanulmányából is.)/4/

A Nemzetközi Hungarológiai Központ támogatásának eredményeként sikerült néhány oktatási példányt biztosítani a hallgatók számára (egy újabb kiadású, de ugyancsak szövegű Vikár-fordítás nyomán). Ezzel nagy kő esett le a szívemről, hiszen saját "kikötésem" volt, hogy m a g y a r nyelvű változat alapján végezzük tevékenységünket .

Természetesen a szakemberben felmerülhet a kétség: mennyire érthetik meg egyáltalán az orosz anyanyelvű hallgatók Vikár Béla veretes sorait; esetleg arra gondolva, hogy a diákok most találkozhatnak életükben először a finnek hőskölteményével? – Nos, előzetes hallgatói ismeretek nélkül én sem vállaltam volna ennek a speciálkollégiumnak az úttörő jellegű tevékenységét. Korábban azonban már tudomást szereztem arról, hogy tanítványaim a "Folklor" tantárgyi keretében – orosz nyelven – elég részletesen foglalkoztak a Kalevalával, és így az eposz keletkezése, cselekménye, sőt a szereplő személyek, tárgyak csodás tulajdonságai lényegében ismertek voltak számukra. (Ráadásul diákjaim már az előző félév végén megtudták tőlem a következő szemeszter speciálkollégiumi témáját, amelyre megígérték jelentkezésüket és aktív részvételüket.)

A gyakorlati megvalósítás érdekében ugyanis az ilyen jellegű előzetes feltételek/garanciák mindenképpen kívánatosak (különösen egy külföldi oktatási intézményben). A jelen esetben azonban a már részben érintett oktatási formák ugyancsak némi biztosítékot nyújtottak a tanári előkészületek számára, mivel a tantervi követelményeknek megfelelően – minden hallgatónak kötelezően (félévenként) részt kell venni 1 speciálkollégium és 1 speciálszeminárium (oroszul "szpeckursz", "szpecszeminar") foglalkozásain.

Rögtön adódik a kérdés: mi a különbség a két oktatási forma között? – Nos, nem egyszerű erre rövid választ adni. Lényeges eltérés ugyanis nemigen mutatható ki. Igaz, a "szpeckursz" főleg tanári előadásokat/elemzéseket foglal magába, és a hallgatók a kurzus végén osztályzatot kaphatnak, ha "tétélesen"

vizsgáznak a szemeszter anyagából. Az "ekzamen" azonban nem kötelező: ez a tanár és a csoport előzetes megegyezésén alapul(hat),

A "szpecszeminar" viszont inkább gyakorlati jellegű foglalkozásokat tartalmaz, és a félév végén csak "zacsot" van (a mi fogalmaink szerint az "aláírásnak" az egyik formája).

Tapasztalataim szerint csak formális különbségek mutathatók ki a két oktatási forma között, mivel nincsenek szigorúan elhatárolható, megkülönböztető jegyek: a "speckkursz" esetében sem kötelező, hogy a tanár csak előadjon (a diákok meg csak jegyzeteljenek, egy szó nélkül). Ugyanakkor lehetséges egy előzetesen "szpecszeminar"-ként meghirdetett kurzus befejeztével – a csoport kérése alapján – rendes vizsgát tenni a hallgatóknak.

A speciálkollégiumok rendszerével kapcsolatban végül is csak olyan megszorítás van, hogy a félévenként "felvett" 1-1 téma közül az e g y i k b ő l tételes vizsgát kell tenni. (Elvileg tehát a m á s i k témakörből ugyancsak lehet(ne) vizsgázni, de azért ennyire már nem "igyekeznek" a hallgatók.)

Nézzük meg, ebben a félévben például milyen témákat hirdetett meg a Finnugor Filológiai Tanszék, a februári nyitóértekezleten, a magyar és a finn szak számára:

A) Irodalomból:

1. A Kalevala, magyar fordításban.
2. A hős útja az eposzban.
3. A magyar költészet a XX. század első felében.

B) Nyelvészetből:

1. A magyar beszédetikett és a nyelvi kommunikáció alapvető problémái.
2. Az orosz és a magyar nyelv kontrasztív grammatikája.
3. A nyelvészeti kutatások módszerei.

C) Fakultatív (lehetőségként): Nyenyec (szamojéd) nyelv. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a másodéves hallgatók jelenleg – kötelezően – szelkup nyelvet (is) tanulnak, a magyar, a finn, az angol/német/francia mellett, együtt az orosz nyelvű tantárgyakkal. A nyenyec nyelv – kötelezően – már "sok volt a számukra".)

Mindehhez hozzá kell tenni, hogy a magyar szakos hallgatók a következő szakmai képesítést kapják, tanulmányaik befejeztével: filológus-finnugorológus, a magyar nyelv és irodalom tanára, fordító.

Visszatérve a speciálkollégiumok előbbi listájához, látható, a hétből (beleszámítva a fakultatívat is) négy téma meghirdetése a magyar szakos kollégák munkáját dicséri.

Külföldön persze nem a magyar lektor a "főtanár" a tanszéken, éppen ezért a lektori tevékenység egyik értékmérője lehet az, hogy választják-e a hallgatók a "speckollját"? – Nos, nekem eddig szerencsém volt: a múlt félévben is érdeklődés nyilvánult meg "A magyar helyesírás alapjai" témám iránt (vizsgáztak is nálam a hallgatók a szemeszter végén, sikerrel).

A Kalevala talán még nagyobb vonzóerőt jelentett. (Azt hiszem, ez természetes, hiszen a moszkvai hallgatók általános felfogása, véleményalkotása az utóbbi években jelentős mértékben megváltozott.) /5/, /6/

A további, részletesebb elemzés helyett most inkább befejezem ezt a gondolatmenetet, amely gyakorlatilag mintegy másfél hónap, több nyelvet érintő, speciálkollégiumi foglalkozásainak mindössze néhány módszertani kérdését érintette, a teljesség igénye nélkül. Természetesen a későbbiekben szeretnék visszatérni erre a témakörre ugyancsak egy tudományos konferencia keretében!

Irodalom:

1. Dr. Bazsó Zoltán: Új tanterv a finnugor filológiai képzésben. NHK, Budapest, 1993. 136-141.p.
2. Varga D.: Finn testvéreink. Kozmosz K., Bp., 1982. 66.p.
- 3.-4.: Kalevala, a finn nemzeti hősköltemény. Finn eredtiből fordította Vikár Béla. Gulyás Pál tanulmányával. Bp., 1944. MAGYAR ÉLET KIADÁSA. Fel. kiad.: Püski Sándor.
5. Dr. Bazsó Z.: A moszkvai hallgatók magyarságképének jellegzetességei – a közelmúlt változásainak a tükrében. Előadás a II. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencián. Bp., 1992. (Kéziratban)
6. Dr. Bazsó Z.: Szij Enikő: "Magyar nyelvkönyv" c. tankönyvének módszertani értékelése az oktatási gyakorlat szemszögéből. Előadás a külföldi vendégoktatók 1993. évi konferenciáján. Bp., 1993. (Kéziratban)

NYELVVIZSGÁK

EGYNYELVŰSÉG ÉS TÖBBNYELVŰSÉG A NYELVVIZSGÁK RENDSZERÉBEN

Bárdos Jenő

A nyolcvanas évek

A 80-as években több tanulmányban¹ foglalkoztam a nyelvvizsgák összehasonlító elemzésével. Általánosságban elmondható, hogy a külföldi nyelvvizsgák gyakorlatilag még ismeretlenek voltak az országban, csak kevesen tettek le ilyeneket követségeken, és a szakma is jobbra az angliai, mintsem az amerikai vagy ausztrál vizsgákat ismerte. Tekintettel azonban arra, hogy az 1957-ben megindult nyelvvizsgáztatás a 70-es évek végére jól mérő rendszerré terebélyesedett, a nemzetközi összehasonlítás mindenképpen szükségessé vált. Különösen jól tett a nyelvvizsgának az 1979-es reform, amely megszüntette az írásbeli szűrő jellegét és a szóbeli készségek vizsgálatát megfelelő arányokkal preferálta. A szakmai igazsághoz hozzátartozik persze, hogy a tesztelési technikák kronológiájában (ad-hoc tesztelés, docimológiai vagy diszkrét pontos tesztelés, integrált tesztelés)² a magyarországi gyakorlat ad-hoc tesztelésnek számít. Jóllehet a tesztek rangos és nagy gyakorlatú tanárok különféle szűrőin estek át, a szó szoros értelmében vett standardizált teszteké sose váltak, és a Rigó utcában kifejlesztett ütembankok is experimentális jellegűek. (Talán éppen ezért jobban megőrizték arculatukat, s nem váltak olyan sápadttá, mint egyes tesztbatériák matematikai statisztikával agyonborotvált teszt-szekvenciái.) Nem kétséges az sem, hogy - hasonlóan kortársaihoz - az akkori feladatrendszereket mai szemmel már egy kissé egysíkúnak találjuk.

A vizsgált területeket illetően azonban a Magyar Állami Nyelvvizsga - gyakran részletesebben mint kortársai - értékelő rendszerében elég határozottan ragadta meg azt a kettősséget, finom játékot, amely egy egyénben a nyelvi tartalom közvetítése (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat) és a készségek fejlettsége között fennáll. (A hagyományos készségfelosztást: négy alapkészség, már akkor is szívesebben értelmeztem

hat integrált készségként, amelyben az értés kategóriájába a hallás és olvasás; a megértetés kategóriájába a beszéd és írás; és a közvetítés kategóriájába a fordítás és tolmácsolás tartozik. Ebben a felosztásban az is világos, hogy értés nélkül nincs megértetés, és megértetés nélkül nincs közvetítés (lásd 1. ábra.).

A 80-as évek legismertebb vizsgatípusait, vizsgarendszereit - megfelelő összehasonlításban a Magyar Állami Nyelvvizsgálóval - a 2. ábra szemlélteti.

A kilencvenes évek

Az eltelt 10-15 év egyik legfontosabb változása a kínálat növekedése. Ez nemcsak azt jelenti, hogy egyre több, alaposan kidolgozott, nemzetközileg is elismert nyelvvizsga versenyez a piacon, hanem azt is, hogy specifikációit tekintve egyre többféle nyelvvizsga valósul meg (többek között ezért vált szükségessé olyan projektek kidolgozása, amelyek a nyelvvizsgák egybehangolásával foglalkoznak. (Közülük a legismertebb az ESU Framework)³. Az utóbbi évek jellegzetessége az is, hogy a vizsgák szerkezetében ugrásszerűen megnőtt a szóbeli vizsgák aránya (még olyan "konzervatív" vizsgák, mint a TOEFL is beadták derekukat és már kínálnak szóbeli vizsgát is, jóllehet, csak kiegészítésként). Fontos sajátossága az elmúlt éveknek továbbá, hogy jelentősen nőtt a szaknyelvi vizsgák aránya. Mindez persze nem tudta megszüntetni a szaknyelvi vizsgarendszereknek azt a jól ismert dilemmáját, hogy egy széles, tágabb értelemben vett szaknyelvi területet vizsgáljanak (például népszerű tudományos stílus) vagy pedig egy szűk szakma mások számára hozzáférhetetlen "tolvajnyelvét". Azt sem rejtegethetjük, hogy szakmánk szempontjából lényeges az első nyelvtanári nyelvvizsgák megjelenése, amelyek között jelenleg is a CEELT a legismertebb.

Általános jellemzőként az is elmondható, hogy a világ zsugorodásával, a magyar lehetőségek növekedésével újabb nyelvi éhség szakadt az országra, amelyben egy középfokú nyelvvizsga végcél jellegét az élet mint tollpihét fújta el, hiszen egy ilyen első kapu mögött újabbak tűntek fel, és az idegennyelvi tudás szintjének emelkedése a személyi minőségi fejlődés egy-egy grádicsává vált. A fent csak lazán vázolt "mást követel az élet" vonások a tanításban és a vizsgáztatásban is változást követeltek, de a három tényező közötti diszkrepancia továbbra sem szűnt meg. Az ebből fakadó torzszülöttek tárgyalása egy másik dolgozat tárgya lehetne.

Melyek tehát a 90-es években a vizsgarendszerek létének jellegzetes vonásai Magyarországon? Mindenekelőtt beindult a versengés az országba betörő ismert nemzetközi vizsgarendszerek; kevésbé ismert, nem akkreditált nemzetközi vizsgák; a Magyar Állami Nyelvvizsga; és a már régóta hátul kullogó állami iskolarendszereken belül megvalósuló vizsgák között. Vizsgatechnikai szempontból mindenképpen szembetűnő az a sokféle feladat, amelyet az integrált tesztelés hozott magával a vizsgáztatás nemzetközi gyakorlatában. Ezek a vizsgafeladatok a Magyar Állami Nyelvvizsgában is megjelentek, a tanári rutinnak köszönhetően jó szinten, bár - nemzetközi összehasonlításban - még most sem vetjük ezeket alá nemzetközi, úgynevezett context-free vizsgálatoknak. A manipulatív, integrált vizsgafeladatok megjelenése, amelyek között szövegkiegészítés, irányított fogalmazás, tömörítés (mint írásos feladatok), valamint szituatív szerepmegoldó; képleírason alapuló szituatív, vagy kifejezetten feladatcentrikus vizsgarészek (mint szóbeli feladatok) a legjellemzőbbek.

A 90-es évek legismertebb (főként brit) vizsgáit a Magyar Állami Nyelvvizsgával való egybevetésben a 3. ábra mutatja.

A kétnyelvűség formális értelmezése

Amennyiben a címben szereplő kétnyelvűség formális jelenlétét kutatjuk a nyelvvizsgákon, megállapíthatjuk, hogy a helyzet e tekintetben semmit sem változott, hiszen kizárólag a Cambridge típusú vizsgáknak van egy külön ajánlott fordítás része, az Institute of Linguists fordítási vizsgáinak szerkezete gyakorlatilag nem változott, és a Magyar Állami Nyelvvizsga is megtartotta kétnyelvűsége törekvő karakterét.

A British Council megbízásából a közelmúltban a Magyar Állami Nyelvvizsgáról felmérést készítő szerzőpáros⁴ egyik lényegi kritikája éppen az, hogy a fordítás ténye, kimondva vagy bújtatva, a Magyar Állami Nyelvvizsgán kényszer, és nem pedig külön kérhető valami. A demokratikusság köntösébe bújtatva ez az érvelés fölöttebb logikus és szimpatikus, viszont elfogadása a Magyar Állami Nyelvvizsgának épp azt a megkülönböztető jegyét szüntetné meg, amelytől ez a vizsga Közép-Európa eme országában léjogosult (miért is készítené egy anyagi lehetőségeiben egyébként is korlátozott magyar agytröszt standard angol nyelvvizsgákat, ha azt az angolok (amerikaiak, ausztrálok) sokkal hatékonyabban megcsinálják?). Az egyenműsítésben persze nem kell feltétlenül a világméretű nyelvvizsga-szindikátusok piacéhségét látnunk, elég ha az

angolok ismert "más nyelv fóbiájára" gondolunk, vagy arra, hogy világméreteken, tömeges kétnyelvű vizsgák kivitelezése megoldhatatlan lenne egy-egy vizsgahálózat számára. Nyilvánvaló, hogy Magyarországon a kétnyelvűségnek még mindig fontos oka az, hogy sokan fordítási tevékenységben használják a nyelvet (amely kétségkívül gyakorlatilag elsajátítható, tanult készség - jóllehet, az írás, olvasás is az). Nem elegendő viszont azt mondani, hogy csak azért kérünk fordítást ezen a vizsgán, mert a felhasználó ezt kéri (szerintem is lehetne ez külön adagolható), de az utóbbi időben az egyre nehezebben értékelhető integrált teszt típusok megjelenésével (v.ö. kiábrándulás a cloze procedure-ből és a dictocomp-ból) az is kiderült, hogy a fordítás teszttechnikai szempontból nem is mér olyan rosszul. Azt már talán hozzá sem kell tennem, hogy a fordítások autentikusságának elbírálását viszont csak valódi kétnyelvűek oldhatják meg jól (innét a magyarok "csak mi, csak mi" bizonyossága).

Összességében, ha az eddig felhozott érveket tipológiai szempontból vizsgálom (a kétnyelvűség megoldhatatlan a nagy nemzetközi vizsgákon; a magyaroknak nem érdeke a csak angol nyelv (vagy német nyelv stb.) nyelvvizsga, mert azt esetleg az anyanemzet jobban csinálja, stb. stb.) arra a következtetésre juthatok, hogy csak bürokráciai csapdákat, érdekeket, a világ újrafelosztását, az aranyborjú körüli táncolást stb. vizsgálhatom. A címben megadott lehetőség: a kétnyelvűség a nyelvvizsgákon ilyen értelmezése - és a nyelvvizsgák csak ezt az értelmezést ismerik - tragikusan felszínes, megdöbbenően szakszerűtlen. Milyen is lehetne akkor a kétnyelvűség valódi vizsgálata a nyelvvizsgán?

A kétnyelvűség valódi tartalma a nyelvvizsgákon

A kétnyelvűség valódi áttűnéseit a nyelvvizsgán csak a vizsgák menetéről felvett, részletes pszicholingvisztikai térkép tükrözhetné. Különlegesen izgalmas élmény lehetne egy videóra felvett nyelvvizsga reflektív vizsgálata, amelyben az érintett jelölt az erre a célra kitalált feladatok illetve vizsgálatok megoldásával, elvégzésével felidézné a vizsga történéseinek változékony nyelvállapotait. Ebből azt is kideríthetnénk, hogy van-e olyan, hogy egynyelvű egyáltalán a nyelvvizsgán (akármilyen nyelvvizsgán), vagy inkább a közismert metanyelvi állapot köpönyege fed mindent be (v.ö. interlanguage, approximative system stb.). Hasonlóképpen érdekes lehet annak a vizsgálata is, hogy a vizsgáztató milyen típusú kétnyelvűséget képvisel. Ezeknek a személyeknek az ütköztetése a

vizsgaanyaggal (egyes esetekben ütközte a vizsgaanyaggal) igazi vadászmező az alkalmazott nyelvészet kutatóinak.

Közismert dolog például, hogy a Magyar Állami Nyelvvizsgán a helyesen laboratóriumban lefolytatott hallásértési feladat az elég nehéz szöveget kétszer futtatja, a célnyelven megszólaló feladatokhoz viszont magyar kérdéseket mellékel. Ez a feladvány így egészen másfajta kihívást jelent egy szukcesszív kétnyelvűnek, mint egy szimultán, felnőtt, tiszta, rendezett (coordinate) kétnyelvűnek. A kérdés ebben az esetben nem az, hogy most szakszerű vagy nem szakszerű bújtatott fordítással vizsgálni a hallásértést, hanem egyszerűen csak az, hogy a valódi kétnyelvűek egy jelentős százaléka számára az ilyen feladat egyszerűen igazságtalan. A fordítás egy fontos, de valójában természetellenes, tanulható és gyakorolandó komplex készség, amelyet nálunk főként az 'utilis esse elve támogat, de ismerjük el, hogy gazdag kommunikációval lehet leélni egy egész emberéletet több nyelven (és elismerten jó nyelvi szinteken), anélkül, hogy fordítani tudna valaki. Válasszunk ki tetszőlegesen egy kétnyelvűséggel foglalkozó szakkönyvet, és benne a szokásos tipológián túlmenően (rendezett és vegyes (coordinate-compound); korai és késői; szimultán és szukcesszív; balansz és domináns; additív és szubtraktív; két külön memóriatárolás és közös memóriatárolás; stb. kétnyelvűség) ott találhatjuk mindazt, amelyeket az agy plasztikussága és dinamikussága a kétnyelvű nyelvállapotokban produkált korábbi hiteket, elképzeléseket megingatandó. Tévhitnek bizonyult, hogy a bilingvis kevésbé érti a világot, de az is, hogy a bal félteke dominanciája minden nyelvtanulási formánál érvényesül jobbkezesekben. Ma már tudjuk, hogy normális esetben a hároméves vegyes kétnyelvűsége hétéves korra letisztul, tudjuk, hogy a második nyelv tanulásánál - különösen az elején - jobb félteke dominancia mutatható ki, sőt szélsőséges esetekben a tanult nyelv és az agyszerkezeti megoldás között összefüggés mutatható ki. Ma már egyre inkább azt látjuk, hogy az egynyelvűségnek is lehetnek súlyos korlátai, a kétnyelvűség pedig - különlegesen beépült kapcsoló (code switching) segítségével - inkább másfajta életélményt jelent (v.ö. kétnyelvű szépirodalom, vagy A. Burgess: Gépnarancs⁵). Általánosságban inkább csak azt mondhatjuk el, hogy a kétnyelvűség különféle állapotaira nincsenek tekintettel a nyelvvizsgák és a téma az ezzel foglalkozó kutatóintézetek térképén is fehér folt. Hovatovább már olyan irányzatok is vannak, amelyek a kétnyelvű vizsgát illegálisnak

bélyegzik, mivel azok "megkülönböztetőek" bizonyos népcsoportokkal szemben.

Jóllehet ezek a badarságok súlyos politikai tölteteket rejtegetnek, mégiscsak struccpolitika a nagy nyelvvizsgáknak ez az elképzelése (akik az egynyelvű vizsgát egynyelvű folyamatnak tartják), hiszen ténylegesen és a valóságban csak az egynyelvű anyanyelvű számára az: ők viszont ritkábban tesznek nyelvvizsgát a saját anyanyelvükből.

A könnyednek jelzett feladat: a kétnyelvűség tényleges tartalmának kutatása a nyelvvizsga folyamatában irdatlan munka, de érdemes beleharapni, hogy lépést tarthassunk azzal a nemzetközi igénnyel, amely egyre korszerűbb és szakszerűbb vizsgafeladatok kifejlesztését szorgalmazza.

A nyelvvizsgák fejlődésének főbb irányai a kilencvenes években

Természetes, hogy az eddigi trendek tovább folytatódnak: az idegen nyelvek fontosságának egyfajta közvetett tükröződéseként a nyelvvizsgák abszolút száma tovább nő. Bár a szaknyelvi vizsgák kiválóan őrzik presztizsüket, az is nyilvánvaló, hogy ebben a még "több"-ben az általános nyelvvizsgák száma növekszik gyorsabban. Miután a politikai-gazdasági viszonyok nagyobb mobilitást eredményeznek, magasabb szintű nyelvismeret fiatalabb korban is elérhető. Ennek kövekeztében várható, hogy egyre több ifjúsági nyelvvizsgát fejlesztenek ki és ez majd végre-valahára Magyarországon is megvalósul. A legszerencsésebb természetesen az lenne, ha az iskolarendszerben egy átfogó és átgondolt idegennyelv-tanítási politika folyamánként jól definiált nyelvi szinteket írhatnánk le, és akkor az iskolarendszeren belül kialakulhatna egy nagyon jól mérő értékelő rendszer. Mindenképpen szerencsétlen, ha az iskolák, akár általános, közép- vagy felsőoktatási intézményről lett-légyen szó, egy külső vizsgarendszert választanak munkájuk elbírálására. Egy jólfejlett iskolai értékelő rendszer esetén valószínűleg az válna a szűkebb értelemben vett "államivá", és a nagytekintélyű kutatóintézet által kifejlesztett, többszörösen kipróbált és hitelesített vizsgahelyeken ajánlott vizsga pedig a társadalmilag elismert külső nyelvvizsgává.

Alighanem a nyelvvizsgáztató helyek, nyelvvizsgáztatók, és nyelvvizsga anyagok akkreditációjára is sor kerül majd, ennél csak a Magyar Állami Nyelvvizsga európai rendszerekbe történő beillesztése lehet nagyobb horderejű. Az európai szintű együttműködésnek természetesen megvannak a

magá csapdái, hiszen a szellemi neokolonializmus kísérteteit bizonyos tanárképzési és Tempus modellek után fölösleges szaporítani. Lényeges szempont Magyarországon az is, hogy az emberek megértsék, hogy a nagy nyelvvizsgák egy központból történő sugárzásának szakmai oka van (pl. TOEFL: Educational Testing Service, Princeton, N.J., USA). Ezek a vizsgarendszerek nem létezhetnek kutatás és vizsgákat kifejlesztő agytröszt nélkül, és központi managementet igényel a vizsgák biztonsága, titkosítása és a tömeges vizsgák szinkronizálása. A magyar közvélemény egy ilyenfajta monopóliumnak csak a politikai felhangjait fogta fel, az értelmét nem. A világbanki projektekből a nyelvvizsgák átalakítására elkülönített összegek kérész életű segélynek bizonyulhatnak abban az esetben, ha nem a tartalmi fejlesztés céljaira fordítatnak, hanem formai változtatásokra. Utóbbi esetben megtörténhet, hogy egy szétveretés után, a segély megszűntével a megmaradt részek nem lesznek képesek eltartani magukat.

- ¹ Bárdos, J.: *State Language Examinations in Hungary. A Survey on Requirements, Levels and Methods*. pp.50-91. (In E. Tettamanti: *Language Teaching in Hungary*. National Institute of Education, Budapest, 1985)
- ² Spolsky, B.: *Language Testing: Art or Science?* 4th International Congress of Applied Linguistics. In: *Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics*. Stuttgart, Germany, 1976
- ³ Davies, S.; West, R.: *The Longman Guide to English Language Examinations*. Longman, 1989
- ⁴ Crighton, J.; West, R.: *British Council Foreign Language Examinations Consultancy: Hungary. Report and Recommendations*. Manuscript, Budapest, 1993
- ⁵ Burgess, A.: *A Clockwork Orange*, Heinemann, 1962

Further reading:

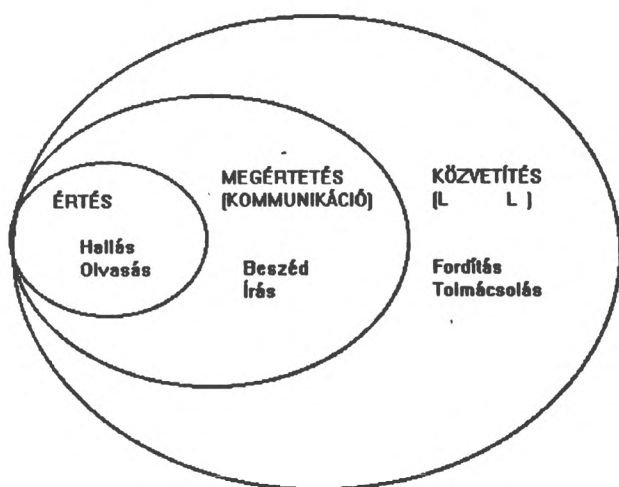
Albert, M.: - Obler, L.: *Bilingual Brain*. AP, New York, 1978

Hatch, E.: *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Newbury House, Rowley, Mass., 1983

Némethné Hock Ildikó: *Idegennyelvi mérés- és vizsgatechnika*. Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, 1993

Spolsky, B.: *Conditions for Second Language Learning*. OUP, 1989

1. ábra INTEGRÁLT KÉSZÉGSZEMLÉLET



A nyolcvanas évek

SUBJECT AREAS

EXAMINATIONS

A nyolcvanas évek	
SUBJECT AREAS	EXAMINATIONS
PRONUNCIATION	
GRAMMAR	X
VOCABULARY	X
LISTENING COMPREHENSION	X
READING COMPREHENSION	X
READING IN A LOUD VOICE	X
CONVERSATION	X
SITUATIONS	X
COMPOSITION WRITING	X
DICTATION	X
SUMMARY	
TRANSLATION L ₁ -L ₁	X
TRANSLATION L ₁ -L ₁	X
INTERPRETATION	

A kilencvenes évek

3. ábra

SUBJECTS		EXAMINATIONS																	HUNGARIAN STATE LANGUAGE EXAMINATION			
		AEB	ARELS ORAL	CITY AND GUILDS	ETS - TOEFL	ELI - UM	ELTDU	INST. OF LINGUISTS	JMB	LCCEB	PITMAN	RSA	TRINITY COLLEGE	PET	FCE	CPE	TRANSLATION	CEELT				GCE OXFORD
PRONUNCIATION																						
GRAMMAR	X			X	X															X	X	X
VOCABULARY					X	X	X													X	X	X
LISTENING COMPREHENSION	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X					X	X	X
READING COMPREHENSION	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
READING IN A LOUD VOICE																						
CONVERSATION/MONOLOGUE (ORAL)		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X
SITUATIONS (ORAL)		X				X	X		X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X
COMPOSITION/FREE WRITING				X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X
DICTION	X											X					X					
SUMMARY/EXTRACTION ETC.	X		X				X		X		X		X		X		X		X		X	X
TRANSLATION L ₂ - L ₁											X								X		X	X
TRANSLATION L ₁ - L ₂							X										X				X	X
INTERPRETATION							X															X

SZÁMOK, ARÁNYOK, OBJEKTIVITÁS

(Észrevételek az állami nyelvvizsgákhoz)

Erdős József

Az, hogy témám megjelölésekor az állami nyelvvizsgákra hivatkozom, nem jelenti, hogy az ITK vizsgarendszerének – a megjelölt szempontból, tehát az objektivitáshoz való viszonyán keresztül való – értékelése, netán bírálata lenne a célom. Már csak azért sem, mert ehhez nem ismerem kellőképpen. Lényegében annyit tudok e vizsgákról, amennyit a központ szándéka szerint a kívülállóknak (a vizsgára készülőknek és a vizsgára felkészítő tanároknak) tudniuk szükséges, azaz amennyit közölnek a vizsgával kapcsolatos tájékoztatóikban. (És ez itt és most pontosan elég is, hiszen az ITK-vizsgák csak kiindulási pontul szolgálnak számomra bizonyos kérdések vizsgálatához, s az, hogy az általam vitatott megoldások az ITK érvényes vizsgatájékoztatójában – tehát valószínűleg a gyakorlatában is – megtalálhatók, csak e kérdések általános aktualitását mutatja.)

* * *

Minden vizsga, így a nyelvvizsga értéke is nagymértékben függ attól, hogy mennyire objektív módszerekkel történik a vizsgázó teljesítményének értékelése. Egy ideális nyelvvizsgán minden részfeladat értékelése automatikusan számszerűsíthető módon történne, anélkül hogy a tanári szubjektivitás szerepet kapna. Ilyen nyelvvizsga azonban egyelőre csak akkor képzelhető el, ha lemondunk a sokoldalú készségmérésről, hiszen a nyelvi készségek jelentős részét – ma még – nem vagyunk képesek objektív eszközökkel mérni.

Dr. Szentiványi Ágnes Nyelvvizsga-tájékoztatójában olvashatjuk a következőket:

"Természetesen ismeretes, hogy csak a receptív készségeket: az olvasást és a beszédértést lehetséges objektív módszerrel értékelni, az úgynevezett 'produktív' készségeket: a beszédet és az írást nem." (13. old.)

Ezt ilyen kategorikusan én nem mondanám ugyan ki, hiszen mind írásbeli, mind szóbeli vizsgafeladat esetén nagyfokú objektivitás valósítható meg, (gondoljunk pl. a produktív tesztekre, illetve a szigorúan tervezett interaktív beszédtevékenységre, vagy vizuális segédeszközökkel stimulált és a kommunikációs helyzet szempontjából pontosan meghatározott komplex írásbeli vagy szóbeli teljesítményre), vitathatatlan, hogy az objektív mérés fő területeit a receptív készségek adják.

Mivel az objektivitás kulcsa a nyelvi teljesítmény számszerűsíthetőségében rejlik, az ITK-vizsga egyes kulcsszámaihoz igazodva megyek tovább.

60%

Mind az A, mind a B típusú vizsga (és értelemszerűen a C típusú vizsga is) csak akkor sikeres, ha a vizsgázó megszerzi az adott vizsgán elérhető pontok legalább 60 %-át.

Ebből véleményem szerint, az objektivitás érdekében, az következik, hogy:

- a) Minden egyes részfeladatnál a teljesítmény értékét úgy számszerűsítjük, hogy összhangban legyen a 60%-os kritériummal. Ha a vizsgázó akkor felel meg egy adott szint (alap-, közép-, felsőfok) vizsgakövetelményeinek, ha megszerzi az adható pontok 60%-át, egy-egy részfeladatnál nyújtott teljesítményét is csak akkor értékelhetjük megfelelőnek, ha eléri az ott adható pontok 60%-át. Például a jelenleg érvényes feladatrendszerben közép- vagy felsőfokon az a vizsgázó, aki a magyarra való fordításban éppen megüti a "Megfelelt" szintet, 15 pontot kap, a megszerezhető 25 pont 60%-át. Akinek teljesítménye e szint alatt marad, vagy ezt meghaladja, az eltérés nagyságával arányosan kap 15-nél kevesebb vagy több pontot (0 és 25 között).
- b) Magától értetődik, hogy a fentieknek a részkészségek esetében is érvényesülniük kell, hiszen csak így lehetséges a részfeladat reális értékelése. Tehát ha a középfokú vizsgán a szóbeli interjún belül a beszédkészségre megszerezhető 50 pontból 30 pont felel meg a még éppen elfogadható (60%-os) szintnek, ezen belül a kommunikatív értékre az kap 9 pontot (60%-ot), akinek teljesítménye szintén éppen hogy megüti ezt a szintet, és mindenki annyival kap többet, vagy kevesebbet, amennyivel ezt meghaladja, vagy ettől elmarad.

Az a) és b) pontokban mondottak bizonyára érvényesülnek az ITK-vizsgákon, legalábbis erre vall, hogy a részkészségekre adható pontszámok általában öttel oszthatók, ami könnyűvé teszi a kritériumszint meghatározását (3, 6, 9 stb.). Csak a felsőfokú vizsgán találkozunk a szövegtömörítés esetében 6 és 7 pontos részértékekkel, melyek a kérdéses minimumszint megállapítását, ill. alkalmazását megnehezítik (3,6 és 4,2).

- c) Ha egy vizsgázó valamely részfeladatnál vagy részkészségnél nem éri el a 60%-os szintet, ezt csak bizonyos megszorításokkal kompenzálhatja más részfeladatnál vagy részkészségnél nyújtott jobb teljesítménnyel. Például ha a beszédkészség mérésén belül a nyelvhelyesség értékelésekor a vizsgázó csak 7 pontot kap (ami kettővel kevesebb, mint az itt 15 pontban meghatározott maximum 60%-a, azaz 9), a szókincsre kapott 11 ponttal (ami szintén 2-vel tér el, de felfelé, az ugyancsak 15 pontosnak értékelt részterület 60%-ától) természetesen visszaszerzi

az elvesztett pontokat. Ha azonban ugyanitt a beszédtevékenység kommunikatív értéke négy, hiába szerez a vizsgázó 11 és 12 pontot a nyelvhelyesség, illetve a szókincs, valamint 3-at a kiejtés részterületén, és éri el így a beszédképességre megszerezhető 50 pont 60%-át, azaz 30 pontot, nyilvánvaló, hogy a beszédképessége nem tekinthető elfogadhatónak. Ugyanígy, ha a nyelvhelyességet értékeljük 3 pontosnak, az esetleg 12 és 11 pontos kommunikatív érték, illetve szókincs, valamint a 4 pontos kiejtés sem teheti az adott szinten elfogadhatóvá a beszédképességet.

Hosszasan lehetne értekezni és vitatkozni a különböző kombinációk előfordulásának valószínűségéről, gyakoriságáról és okairól, itt azonban csak arra a kérdésre szeretnék választ keresni, hogy hol a határ, és van-e határ a részfeladatok és részképességek esetében.

Véleményem szerint ilyen határnak kell/kellene lennie, bár a rendelkezésemre álló ITK-dokumentumokban nem találom ennek nyomát sem a részfeladatok, sem a részképességek értékelésénél, és a BME Nyelvi Intézetének – alapjában véve a Rigó utcai vizsgarendhez igazodó – új nyelvvizsgarendszerében sem lelhető fel.

Nézzünk meg egy-két fiktív példát az ITK-vizsgákon arra, hogy miért kell/kellene így lennie! Tételezzük fel, hogy egy több nyelven jól olvasó, a szótárhasználatban és a magyarra történő fordításban gyakorlott, az adott nyelv nyelvtani szerkezeteit csak passzív jelleggel, de így jól ismerő és elfogadható passzív szókincssel rendelkező jelölt (pl. egy nyelvtanár, egy fordító, de esetleg egész más területen tevékenykedő, azonban a jelzett gyakorlattal, ismeretekkel rendelkező személy) jelentkezik a középvagy akár felsőfokú B típusú vizsgára! Komoly esélye van arra, hogy a receptív feladatokat (fordítás magyarra és olvasott szöveg értésének ellenőrzése feladatlappal) hibátlanul megoldja (=50 pont). Ha ehhez szerez 12 pontot a teszten (pl. elér az 50 tesztpontból 41-et), az írásképességet (tehát a produktív képességeket) mérő feladatokra akár nulla pontot is kaphat, már megszerezte a kérdéses 100 pont több mint 60%-át, hatvankét pontot. (B melléklet)

Természetesen ilyen különbség a receptív és produktív képességek között nem szokott adódni, de az, hogy igen jó passzív nyelvtudás elfogadhatatlanul gyenge aktív tudással párosul, meglehetősen gyakori. A képen mit sem javít ugyanis, ha vizsgázónk mondjuk a tesztre csak 3 pontot szerez, és a lehetséges 35 pontból az írásképességmérő feladatokra megszerez mondjuk 7 pontot. Vessük csak össze ezt a képet a Nyelvvizsga-tájékoztató 35-36. oldalán olvashatókkal:

"Középfokon a vizsgázó képes az alapfokon felsoroltakat pontosabban, rugalmasabban és lényegesen kevesebb hiba elkövetésével a célnyelven írásban kivitelezni, továbbá képes a célnyelven hivatalos és nem hivatalos leveleket helyesen

elkészíteni, képes folyamatos prózai szöveget világosan és többnyire helyesen megírni..."

"Felsőfokon a vizsgázó képes a középfokon felsoroltakat pontosabban ..., továbbá képes élményeit, gondolatait és érzelmeit a célnak megfelelő komplex módon a célnyelven írásban kifejezni, és többnyire jól alkalmazza a különféle célnyelvi regisztereket és stílusokat."

Hasonló, bár a beszédértés értékének csökkentése óta kevésbé kritikus a helyzet az A típusú vizsgánál is. Igen jó receptív készségekkel és – ehhez adott esetben természetes módon társul – elfogadható szókinccsel rendelkező jelölt gyenge kommunikatív készséggel és kiejtéssel és teljesen elfogadhatatlan nyelvhelyességgel is mind a három szinten megszerezheti a 60%-ot. (A melléklet)

Mivel a fenti kérdést, legalábbis az A típusú vizsgán, nem lehet a receptív készségeket mérő vizsgarész arányának további csökkentésével megoldani, be kellene iktatni egy megszorító szabályt (és azt természetesen a vizsgázók számára hozzáférhető módon közzé kellene tenni). Pl. :

Ha a beszédértés vagy a beszédképesség (az olvasott szöveg értése vagy az írásképesség) mérésére szolgáló feladatcsoport bármelyikében a vizsgázó nem éri el az ott megszerezhető összpontszám legalább 40/45/50%-át, akkor sem felelt meg, ha összeredménye eléri vagy meghaladja a vizsgán megszerezhető összpontszám 60%-át.

Ha a vizsgázó valamely külön értékelt részképességnél nem éri el a megszerezhető pontok legalább 10/20/25/30%-át, az adott feladatcsoportban nyújtott teljesítménye elfogadhatatlan, így a vizsgán akkor sem felelt meg, ha eredménye egyébként a megszerezhető összpontszám 60%-át eléri vagy meghaladja.

Nem kétséges, hogy egy gyakorlott vizsgáztató ilyen esetekben világosan látja, hogy a vizsgázó, esetleg elért több mint 60% ellenére, nem felel meg a vizsgakövetelményeknek. Azonban ha a fenti (vagy azokhoz hasonló) megszorítások nem szerepelnek a vizsgaszabályzatban, csak két dolgot tehet. Vagy – jobb meggyőződése ellenére – megadja a vizsgázónak a "Megfelelt" minősítést, vagy rugalmasan kezeli a dolgot, és elvesz néhány pontot tőle ott, ahol a teljesítménye alapján nem érdemelné levonást. Az első eljárás megfelel az objektivitás követelményének a részek szintjén, de nem felel meg az egész vizsga szintjén. Az utóbbi esetben pont fordított a helyzet, az objektivitás követelményének alacsonyabb szinten való figyelmen kívül hagyása teszi lehetővé a magasabb szintű objektivitást. De ez az "objektivitás" mindkét esetben erősen megkérdőjelezhető.

A 60%-os határértéknek a részfeladatokban való érvényesítése másféle nehézségekbe ütközik a feleletválasztós feladatoknál (nyelvi/nyelvtani teszt, beszédértés a laboratóriumban).

A négy választási lehetőséget nyújtó feleletválasztós nyelvtani teszt ebből a szempontból az ITK-vizsga legobjektívebb részének tűnik. (De egy másik szempontból majd még visszatérek erre a feladatra.) Az itt maximálisan adható 15 pontból 9 pontot (60%-ot) legalább 36 tesztpont elérésével lehet megszerezni. Mivel egy-egy helyes felelet matematikai valószínűsége tökéletes teszt esetén (azaz ha egy adott tesztpontnál a mérendő nyelvi ismeretektől, készségektől független ismérvek alapján nem zárható ki egyik választási lehetőség sem) 25%, reálisnak tűnik a 15 pont 60%-át az 50 tesztpont valamivel több mint 70%-ához kötni.

Egészen más a helyzet a beszédértés laboratóriumban való vizsgálatánál. Jelenlegi, két választási lehetőséget kínáló formájában a sikeres felelet matematikai valószínűsége már induláskor, tehát abszolút nulla nyelvtudás esetén is, 50%. Mivel itt nem szerepel a tesztnél látható módosítás, ha valaki egy kicsit is ért az adott nyelven, esetleg némi szerencséje is van, egészen könnyen igen magas pontszámot érhet el, ami – mint fentebb láttuk – az egész vizsgaeredményt eltorzíthatja.

3-6-9-12-15

A feleletválasztós tesztek vizsgafeladatként való gyakori alkalmazásának fő oka és indoka az, hogy – jöllehet alkalmazhatósági körük korlátozott, azon belül – könnyen kezelhetők és átlagon felüli objektivitást tesznek lehetővé az értékelés során. Mivel a vizsgázók nyelvi teljesítménye közvetlenül számszerűsíthető, az azonos tesztfeladatot azonos körülmények között megoldó vizsgázók egymáshoz viszonyított tudásszintjéről – legalábbis a vizsgált területen – teljesen objektív képet kaphatunk. Helyesebben kaphatnánk, mert valahogy az esetek többségében nem ez történik. És nemcsak azért, mert az ilyen feladatok esetében igen nagy szerepet játszanak nyelven kívüli tényezők is, mint például a vizsgázó rutinja a tesztek megoldásában, hanem azért sem, mert gyakorta az objektivitást erősen megkérdőjelező számítási módok torzítyják el az egyébként könnyen elérhető viszonylagos objektivitást.

Az ITK-vizsgán éppúgy, mint a BME nyelvi vizsgáin a tesztpontoknak vizsgapontokra való átszámolásakor teljesen meglepő és megmagyarázhatatlan homogenizálási törekvéseket látunk. Pl az ITK-vizsgáknál (a vizsgatájékoztatóban szereplő értékelés szerint) egy tesztpontkülönbség, ha szerencsés sávban mozgunk, jelenthet három vizsgapontkülönbséget.

Pl. 30 tesztpont = 3 vizsgapont
31 tesztpont = 6 vizsgapont

Ugyanakkor adott esetben 4 vagy 5 tesztpontkülönbség semmilyen eltéréssel sem jár a vizsgaeredményben.

Pl. 25 tesztpont = 3 vizsgapont
30 tesztpont = 3 vizsgapont

A legmeglepőbb számomra ebben a dologban az, hogy semmi sem indokolja. Hiszen könnyedén lehet olyan átszámítási táblázatot csinálni, ahol, ha minden tesztpontkülönbség nem is jelentkezik vizsgapontkülönbségben, az utóbbiaknál az egytől tizenötig terjedő teljes számtartományt kihasználjuk.

Pl. 21-22 tesztpont = 1 vizsgapont

23-24 tesztpont = 2 vizsgapont

.....

47-48 tesztpont = 14 vizsgapont

49-50 tesztpont = 15 vizsgapont

A C melléklet néhány variációt mutat arra, hogyan lehetne egyenletes pontozásúvá átalakítani ezt a számítási módot. Az általam legjobbnak tartott (szinte természetes módon kínálgató) megoldás mellett több más változat is szerepel. A Dif. jelzésű oszlopban azt látjuk, hogy az adott variációban az egyes tesztpontszámoknak megfelelő vizsgapontszámok mennyivel és milyen irányban térnek el a jelenlegiektől, legalul pedig azt, hogy az egyes eltérések összegezése a mostanihoz képest kedvezőbb vagy kedvezőtlenebb a vizsgázók számára, és az eltérés (valamennyi lehetőséget figyelembe véve) mekkora.

A tesztről beszélve meg kell még jegyeznem, hogy valószínűleg érdemes lenne a nyelvi/nyelvtani értékelést részben produktív teszt, pl. szövegkiegészítési feladat segítségével végezni. Ennek értékelése technikai szempontból éppoly objektív lehetne, mint a feleletválasztós teszté, parodutív jellege miatt pedig az egész vizsga objektivitását is növelné.

* * *

Végül még egy észrevétel az ITK- és az annak nyomán megszületett új BME-vizsgák objektivitásával kapcsolatban. Gyakorlatilag kimarad a szókincs mérése a B típusú vizsgákon, ráadásul nemcsak az aktív, hanem – talán a felsőfokú tesztől eltekintve – még a passzív szókincsé is. Mivel a teszt kivételével minden feladatnál szabad szótárt használni, csak az idő, illetve a szótárhasználatban való jártasság hiánya korlátozhatja a vizsgázókat abban, hogy minden szükséges szót megkeressenek. Egy ilyen jellegű komplex írásbeli vizsgának mindenképpen tartalmaznia kellene egy szövegértelési, és egy fogalmazási feladatot szótár használata nélkül.



MELLÉKLET

"A" vizsga

ALAPFOK

				???		
Összesen						36
Beszédkésztség					21	
	kommunikatív érték	15		9		
	nyelvhelyesség	10		2		
	szókincs	15		8		
	kiejtés	5		2		
Beszédértés					15	

KÖZÉPFOK

				???		
Összesen						42
Szóbeli interjú						27
	Beszédkésztség				22	
	kommunikatív ért.	15		8		
	nyelvhelyesség	15		3		
	szókincs	15		10		
	kiejtés	5		1		
Beszédértés					5	
Gépi hang						15

FELSŐFOK

				???		
Összesen						51
Szóbeli interjú						36
	Beszédkésztség				24	
	kommunikatív ért.	15		8		
	nyelvhelyesség	15		2		
	szókincs	15		12		
	kiejtés	5		2		
	Beszédértés				5	
	Szöveg összef.				7	
	kommunikatív ért.	5		2		
	nyelvhelyesség	5		1		
	szókincs	5		4		
Gépi hang						15

B MELLÉKLET

"B" vizsga

ALAPFOK	100
----------------	------------

KÖZÉPFOK

				???		
Összesen			100			62
Olvasott szö.			50		50	
	Ford. m.ra	25		25		
	Feladatlap	25		25		
Íráskészség			35		0	
	Ford. idegen nyelvre	20		0		
	Irányított fog.	15		0		
	Komm. ért. (5)					
	Kif.készség (5)					
	Nyelvh.ség (5)					
Teszt			15		12	

FELSŐFOK

				???		
Összesen			100			62
Olvasott szö.			50		50	
	Ford. magy.ra	25		25		
	Feladatlap	25		25		
Íráskészség			35		0	
	Tömörítés	20		0		
	komm. ért (7)					
	Kif.készség (7)					
	Nyelvhely. (6)					
	Irányított fog.	15		0		
	Komm. ért. (5)					
	Kif. készség (5)					
	Nyelvhely. (5)					
Teszt			15		12	



MELLÉKLET

Nyelvi/nyelvtani teszt pontátszámitás (közép- és felsőfok)

		Javasolt megoldás		Lehetséges más megoldások							
	ITK	A	Dif.	B	Dif.	C	Dif.	D	Dif.		
0-20	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
21	0	1	1	0	0	0	0	0	0		
22	0	1	1	0	0	0	0	0	0		
23	0	2	2	1	1	0	0	0	0		
24	0	2	2	1	1	0	0	0	0		
25	3	3	0	2	-1	1	-2	0	0		
26	3	3	0	2	-1	2	-1	1	-2		
27	3	4	1	3	0	2	-1	2	-1		
28	3	4	1	3	0	3	0	3	0		
29	3	5	2	4	1	4	1	4	1		
30	3	5	2	4	1	4	1	5	2		
31	6	6	0	5	-1	5	-1	6	0		
32	6	6	0	5	-1	6	0	6	0		
33	6	7	1	6	0	6	0	7	1		
34	6	7	1	6	0	7	1	7	1		
35	6	8	2	7	1	8	2	8	2		
36	9	8	-1	7	-2	8	-1	8	-1		
37	9	9	0	8	-1	9	0	9	0		
38	9	9	0	8	-1	9	0	9	0		
39	9	10	1	9	0	10	1	10	1		
40	9	10	1	10	1	10	1	10	1		
41	12	11	-1	10	-2	11	-1	11	-1		
42	12	11	-1	11	-1	11	-1	11	-1		
43	12	12	0	12	0	12	0	12	0		
44	12	12	0	12	0	12	0	12	0		
45	12	13	1	13	1	13	1	13	1		
46	15	13	-2	13	-2	13	-2	13	-2		
47	15	14	-1	14	-1	14	-1	14	-1		
48	15	14	-1	14	-1	14	-1	14	-1		
49	15	15	0	15	0	15	0	15	0		
50	15	15	0	15	0	15	0	15	0		
		12		-8		-4		0			

A SPANYOL NEMZETKÖZI NYELVVIZSGÁK MAGYARORSZÁGON (1989–1993)

Győri Anna

A spanyol nyelvet jelenleg 320 millióan beszélik. A világ 20 országának hivatalos nyelve. 2000-ben a világ összlakosságának 7%-a mindennapos kommunikációjához a spanyol nyelvet fogja használni.

1986-ban Spanyolország csatlakozott az Európai Közösséghez. A valódi egységesség elérésére, a gazdasági felzárkózásra engedélyezett hét év türelmi idő leteltével Spanyolország 1993. januárjától számít a Közösség teljes jogú tagjának.

A Közös Piac gazdasági egységkövetelményeinek más téren is volt hatása. A spanyol nyelv is a Közösség hivatalos nyelve lett. E protokolláris hangzású vívmány azt is jelenti, hogy a munkaerő szabad áramlásának elve alapján a tagországok polgárai Spanyolországban is vállalhatnak munkát, amihez viszont többnyire szükség van a spanyol nyelv ismeretére.

1988-ban tehát királyi dekrétum született egy nemzetközi spanyol nyelvvizsga bevezetéséről. Egyúttal nyelvpolitikai offenzíva kezdődött, melyben nagy szerepet szántak a Cervantesről elnevezett kulturális intézetek hálózatának.

Budapesten jelenleg a Spanyol Nagykövetség szervezi a nemzetközi nyelvvizsgákat, évi két alkalommal, alapfokon, illetve felsőfokon. A vizsgára jelentkezést magyar állampolgárok esetében természetesen még nem az Európai Közösségben való munkavállalás lehetősége motiválta.

A DELE kétfokozatú nyelvvizsga volt 1989-től és pillanatnyilag is még az, a *básico* és *superior* fokozatokkal, jóllehet, a legfrissebb információk szerint 1994. májusától bevezetik a harmadik fokozatot is, az *inicial*-t.

(DELE = Diploma de Español como Lengua Extranjera;

D.S.E. = Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera;

D.B.E. = Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera)

A három fokozat közül a közép és a felsőfok ún. *diplomát* ad, míg az alapfok csupán úgynevezett *bizonyítványt*.

Mihez is kell viszonyítanunk ezeket a vizsgafokozatokat?

Az Európa Tanács Kulturális Együttműködési Bizottsága az idegennyelvtudás hét szintjét írja le a négy nyelvi készség mérése alapján:

1. mondatalkotás
2. "boldogulás"
3. alapfok-----> *inicial (C.I.E.)*
4. korlátozott nyelvi kompetencia-----> *básico (D.B.E.)*
5. középfok
6. felsőfok -----> *superior (D.S.E.)*
7. kényelvűség

A Spanyol Oktatási és Tudományos Minisztérium a DELE *básico* vizsga követelményszintjét az Európa Tanács osztályozása szerinti negyedik, a *superior-ét pedig a* hatodik szinten határozza meg. Az 1994. májusában bevezetendő *inicial* vizsga a harmadik szintnek felel meg. A felsőfokú vizsga leírása szerint a D.S.E. a spanyol nyelv kiváló ismeretéről tanúskodik, amely megfelel a professzionális munkavégzéshez szükséges nyelvi követelménynek.

A vizsgákra bárki jelentkezhet, aki nem spanyol anyanyelvű, illetve olyan országban él, melynek hivatalos nyelve nem a spanyol.

Standardizált vizsgák

A DELE-vizsgákra nem kell és nem is lehet célzottan felkészülni, hiszen nem a vizsga alkalmából tett rendkívüli erőfeszítést díjazza, sokkal inkább a leülepedett, megszilárdult nyelvi kompetenciát méri, függetlenül attól, hogy a jelentkező milyen tankönyvből, mennyi időn keresztül, csoportosan vagy egyénileg tanulta a nyelvet. Minden esetben gyakorlati nyelvtudást mér a vizsga. Mivel a spanyol nyelvnek több változatát is beszélik, valamennyi spanyol nyelvű országban beszélt spanyol nyelvi norma elfogadható a vizsgán, amennyiben a vizsgázó azt koherens módon alkalmazza.

A vizsgafeladatokat központilag készíti el a salamancai egyetemi munkacsoportja. Eljuttatják a feladatokat a több mint ötven külföldi és tizenhét spanyolországi vizsgaközpontba, ahol az időeltolódás miatt megfelelő számú

variációban elkészített, lepecsételt anyagot túlnyomórészt ugyanazon a napon, ugyanabban az órában a vizsgázók előtt bontják fel. A vizsga feltételei szintén közel azonosak, hiszen a forgatókönyvben ez is pontosan le van írva, ettől eltérni nem szabad. Az elkészített írásbeliket ugyancsak lezárt borítékban visszaküldik a salamancai egyetemre, ahol a teszt-jellegű feladatokat optikai leolvasóval javítják, míg az írásbeli kifejezés készségét mérő feladatokat két tanár, egymástól függetlenül véleményezi és értékeli.

Az értékelésben a szubjektivitás csaknem kizárt, a szóbeli vizsga esetén van csak esély arra, hogy az elbírálás szubjektív legyen. Ezt azonban nagy körültekintéssel igyekeznek elkerülni a rendszerbe épített biztosítékokkal.

A szóbeli vizsgák lebonyolítása a spanyol minisztérium kiküldött vizsgabizottságának a feladata. Valamennyi vizsgáztató néhány napos szemináriumon vesz részt, ahol a vizsga valamennyi részletéről tájékoztatást kap, valamint részletes forgatókönyvvel is ellátják. A forgatókönyvben nemcsak a különféle feladatokat tartalmazó különböző színű dossziékról esik szó, hanem arról is, hogy a szóbeli vizsgán hogyan helyezkedjenek el a vizsgáztatók és hol a vizsgázó, hogyan teremtsen a vizsgáztató olyan zavartalan és feszelen légkört, hogy a vizsgázó a legjobb formáját legyen képes nyújtani.

Vizsgakövetelmények

(1. sz. táblázat)

Valamennyi szinten a vizsgázó globális teljesítményét méri, aki különféle feladatok megoldásán keresztül adhat számot felkészültségéről. A négy alapkészség, az olvasásértés, az írásbeli kifejezés, a hallott szöveg értése és a szóbeli kifejezés alapkészségeinek mérése mellett külön feladatokkal győződnek meg a jelölt nyelvtani és lexikai ismereteiről. A szóbeli vizsgán a következő kritériumok alapján értékelnek:

1. Kiejtés, hangsúly, intonáció
2. Szókincs
3. Nyelvhelyesség
4. Nyelvi stílusréteg megfelelő alkalmazása
5. Interakció
6. Folyamatos beszéd

A készségek mérésénél a következő értékelési sémát alkalmazzák: (2. sz. táblázat)

Akkor sikeres a vizsga, ha a jelölt valamennyi készségnél eléri a maximális pontszám 70%-át.

A DELE és az állami nyelvvizsgák (3. sz. táblázat)

Ha vázlatosan áttekintjük és összehasonlítjuk a nemzetközi spanyol nyelvvizsga írásbeli feladatait a magyar állami nyelvvizsgafeladatokkal, meg kell állapítanunk a következőket:

Természeténél fogva a nemzetközi nyelvvizsga egy nyelvtől.

A magyar állami nyelvvizsga feladatainál a magyar nyelv anyanyelvi szintű ismerete is követelmény.

Az állami nyelvvizsgán a készségek mérésére szolgáló feladatok kevésbé változatosak, mint a nemzetközi nyelvvizsgán alkalmazottak.

A nemzetközi nyelvvizsgánál az olvasott szöveg értésére négy, összesen 80-200 sor terjedelmű szöveget kell végigolvasni, 12 kérdésre válaszolni. A felsőfoknál három, összesen 150-240 soros szöveget kell elolvasni és 9 kérdésre válaszolni, valamint egy tíz részletből álló szöveget a szövegösszefüggésnek megfelelően rendezni. Mindezt 60 perc alatt.

Az állami nyelvvizsgán 1-3, összesen 25-30 soros idegen szöveget kell értelmezni, magyarul feltett kérdésekre válaszolva.

Az írásbeli kifejezés feladatnál a nemzetközi nyelvvizsgán két fogalmazást kell produkálni, az állami nyelvvizsgán egyet.

A nyelvtan és szókincs ismeretének mérésekor a nemzetközi nyelvvizsga ismét sokrétűbb feladatot ad: négyféle feladatban kell 60 helyes megoldást találni opciók segítségével, legtöbbször nem önálló mondatban megjelenő nyelvtani és lexikai kérdésekre, hanem a szöveg összefüggésében működtetve az idegen nyelvet.

A DELE írásbeli vizsga három feladatcsoportjában a 10 feladatra mindkét fokozatban 3 óra áll rendelkezésre.

A vizsga alatt semmilyen szótár, vagy segédeszköz nem használható.

Az állami nyelvvizsgán az ötven ütemből álló teszt kivételével valamennyi feladathoz lehet szótárt használni, a megoldásra az idő 3.5, ill. 4.5 óra.

A szótárhasználat lehetősége valószínűleg megnyugtatója a vizsgázókat, de ugyanakkor dekoncentrálja is őket.

Rugalmas változások a nemzetközi spanyol nyelvvizsga első éveiben

Mióta a DELE nemzetközi spanyol nyelvvizsgát létrehozták, igen sokat változtak a feladatok is. Az első két évben az olvasott szöveg értését és az írásbeli kifejezést nálunk szokatlan módon próbálták mérni: kötelező olvasmánnyal. Valószínű, hogy a dolgozatok elbírálásának nehézségei, valamint a kötelező olvasmányokhoz való hozzáférés nehézsége miatt ez a feladat egyszerűbb fogalmazássá szelődött.

Nyelvvizsgaközpontok és vizsgára jelentkezők

1992. májusában, amikor a DELE "felfutó" ágban volt, Spanyolországban 17 vizsgaközpont volt.

A világ Spanyolországon kívüli 54 vizsgaközpontjában összesen 2474-en jelentkeztek, tehát vizsgaközpontonként átlagosan 45,8 fő.

Budapesten a vizsgált időpontban 58 jelentkező volt, ami meghaladja a nemzetközi átlagot. A jelentkezők száma 1989-től 1992-ig dinamikusan növekedett, majd csökkenést mutat. Ez a trend sokféleképpen magyarázható. Logikus, hogy amikor az első vizsgákat meghirdették, nagyobb tömegek jelentkeztek azok közül, akik a vizsga követelményeinek meg tudtak felelni. A későbbiekben a jelentkezők száma azért is növekedett valószínűleg, mert Spanyolország iránt az 1991-ben és 1992-ben felfokozott érdeklődés volt tapasztalható az 1992-ben megrendezett két világraszóló rendezvény, az Olimpiai Játékok és a sevillai Expo miatt. Igaz lehet, hogy a spanyol állam több energiát és minden bizonnyal költséget fordított nyelvpolitikai célokra az említett két évben, de erre még "rásegített" mindaz a nemzetközi érdeklődés és publicitás, ami az 1992-es évben Spanyolországot övezte.

Az 1992-t követő időszakban megcsappant Magyarországon a jelentkezők száma. Tapasztalataink szerint nagyon kevés információt bocsátott ki a szervező. Természetesen arra is lehet gondolni, hogy mivel a jelentkezők valódi gyakorlati hasznát nem látták a DELE-diploma megszerzésének, a lehetőség nem kecsegtetett különösebb előnyökkel. Előnyt - az egyetemi és főiskolai felvételnél, illetve munkavállalásnál - továbbra is az állami nyelvvizsga megléte jelentett.

IHa a Magyarországon vizsgára jelentkezők számát tekintjük, megállapítható, hogy a kezdeti, 1989. évi viszonylag magas érdeklődés alábbhagyott, majd a 91-92-es években dinamikusan megugrott. 1993-ra pedig az érdeklődés határozottan csökkent.

A nemzetközi spanyol nyelvvizsgák közönsége ma főleg a spanyol-magyar kéttanyelvű gimnázium tanulóiból kerül ki. A gimnazisták a jeles, vagy jó minősítéssel érettségivel felsőfokú nyelvvizsgát szereznek, a DELE pedig amolyan próbatétel a számukra.

Jelentkezők és megfelelték

A vizsgára jelentkezők közül nem mindenkinek sikerül a vizsga. A nemzetközi adatokat tekintve az első három vizsgaidőszakban a *básico* vizsgára jelentkezett 4219 főből csak 3703-an jelentek meg a vizsgán, 2554-en felelték meg teljesen, 722-en részben. Ugyanabban az időszakban egyszer tartottak *superior* vizsgát, egyébként ez volt az első alkalom. Ekkor az 1053 jelentkezőből 964 jelent meg a vizsgán és közülük 425-en teljesítették a vizsgakövetelményeket, 300-an pedig csak részben.

Összefoglalás

A spanyol nemzetközi nyelvvizsga első néhány éve biztató. A Magyarországon megjelent nemzetközi nyelvvizsgák között jó színvonalú, megbízhatóan méri a nyelvtudást, jelenlétével szélesíti a nyelvvizsgakínálatot és korszerűségével megtermékenyítő hatással lehet a magyar állami - akár a Rigó utcai, akár a felsőoktatási intézményekben folyó - nyelvvizsgák követelményeinek továbbfejlesztésére.

(A dolgozatban felhasznált adatok a spanyol Ministerio de Educación y Ciencia, illetve az Instituto de Cervantes kiadványaiból származnak.)

1. sz. táblázat

A nemzetközi spanyol nyelvvizsga készségeket mérő feladatcsoportjai, feladattípusai (zárójelben megadtuk a rendelkezésre álló időt percben).

KÉSZSÉGEK	ALAPFOK (C.I.E.)	KÖZÉPFOK (D.B.E.)	FELSŐFOK (D.S.E.)
Olvasott szöveg értése	2 feladat, kiválasztás, (40)	4 szöveg, 12 kérdés, kiválasztás, (60)	3 szöveg, 9 kérdés, kiválasztás+10 szövegrészlet rendezése, (60)
Írásbeli kifejezés	Rövid szöveg szerkesztése, (50)	Levél + fogalmazás (60)	Hív. levél + fogalmazás (60)
Nyelvtan, lexika	3 feladat, szövegrendezés, konkultójás, hiányos szöveg opciókkal(40)	Hiányos szöveg opciókkal + 40 rövid párbeszéd opciókkal (60)	Hiányos szöveg opciókkal, + 35 mondat opciókkal, + labás szöveg javítása (60)
Hallott szöveg értés	4 gyakorlat, helyes válasz kiválasztás, (30)	4 szöveg, 12 kérdésre opciók (30)	4 szöveg, 16 kérdésre opciók (45)
Szóbeli kifejezés	Beszélgetés kép alapján (10)	Szituáció kép alapján, téma kifejtés, interakció (10-15)	Beszélgetés kép alapján, téma kifejtés, interakció (10-15)

2. sz. táblázat

A DELE értékelési sémája

	D.B.E.	D.S.E.
	(max. pontszám)	
I. Olvasásértés	20	15
Írásbeli kifejezés	15	20
II. Nyelvtan, szókincs	20	20
III. Hallott szöveg értése	15	15
IV. Szóbeli kifejezés	30	30

3. sz. táblázat

Feladatok száma és terjedelme a különféle készségek mérésénél:

D.E.L.E.

ÁNYV

	D.B.E.	D.S.E.	KF	FF
Olvasásértés szövegek száma, terjedelme	4 4x>45 sor	3 + 1 3x >80 sor + szövegrendezés.	1 25-28 sor (magyarul)	1 28-30 (magyarul)
Írásbeli kifejezés	2 irányított fogalmazás	2 irányított fogalmazás	1 irányított fogalmazás	1 irányított fogalmazás + tömörítés*
Fordítás id.-anyanyelv anyanyelv-id.	- -	- -	18-20 sor 8-10 sor	25 sor (töm.id. *)
Nyelvtan, szókincs	4 feladat/60 item	4 feladat/60 item	teszt/50 item	teszt/50 item

AZ IFJÚSÁGI PITMAN NYELVVIZSGÁRÓL

Ábrahám Károlyné

A gyerekek életében kedves esemény, amikor a születésnapjukon megméri őket, hogy mekkorát nőttek az előző év óta. Úgy várják már ezt a napot, s a bizonyítás egyértelmű. Jóleső érzés tölti el mind őket, mind szüleiket.

A megmérettetés igénye megmarad az iskolai tanulóknak (és szüleiknek) is, az év végi bizonyítványok számadatain túlmenőleg. Nemcsak a tárgyi tudást kifejező osztályzat érdekli őket, hanem annál több: mit fed az, mire jó, milyen értéket takar. S ezen a ponton csatlakoznak a tanárok is, akik a tudást és a készségeket mint beváltható- átváltható "valutát" kívánják tanítványaiknak átadni, amely nemcsak meg tudja őrizni értékét, hanem kamatoztatni is tudja.

Tulajdonképpen angolul tanuló diákokról, angoltanárokról és ifjúsági angol nyelvvizsgáról szól ez az írás, mégis valahol másutt kell elkezdenni, és pedig a gyorsírásnál. A PITMAN EXAMINATIONS INSTITUTE (PEI)* névadója Sir Isaac Pitman 1837-ben alkotta meg gyorsírási rendszerét, mely széles körben elterjedt és modernizált változatában ma is használatos szerte a világban. Charles Dickens felhagyott parlamenti gyorsírói tevékenységével, s a The Pickwick Papers (1837) sikerén felbuzdulva teljesen az irodalomnak szentelte életét. Sir Isaac Pitman pedig továbbfejlesztette gyorsírási rendszerét, sőt az első brit postai bélyeg (Penny Black, 1840) lehetővé tette

* Pitman Vizsgáztató Intézet, rövidítve: PEI

számára a "levelező oktatás" beindítását gyorsírásból, amikor a tanítvány vagy egy tucatnyi versszakot leírt a Bibliából, s javítás végett helyet hagyott ki a sorok között. Tulajdonképpen a gyorsírás által megkívánt pontos és értelmes angol nyelvtudás teremtette meg a szükségét annak, hogy megfelelő szintű vizsgákat vezessenek be azok számára, akik az "angol nyelvvel" dolgoznak.

Így a gyorsírás, gépirás, számvitel, könyvelés, irodai ügyvitel, titkári gyakorlat stb. vizsgatárgyak mellé bekerült az angol nyelv is (EL), majd az English for Speakers of Other Languages (ESOL) azaz "ANGOL a nem angol anyanyelvűek számára". Ezt követte az ifjúsági változat (ESOL for Young Learners) kimunkálása.

A PEI ESOL vizsgák öt szinten tehetők le. Ezek a következők: Basic, Elementary, Intermediate, Higher Intermediate, Advanced. Ezek az angol nyelvi vizsgaszintek az English Speaking Union elnevezésű szervezet általánosan elfogadott (1-9 fokozatú) értékelési skáláján a 2., 3., 4., 5., 6 és 7 szinteknek felelnek meg. Számos olyan felsőoktatási intézmény és munkáltató cég van (pl. mintegy 18 nagybritanniai egyetem, köztük a University of London), melyek a nem anyanyelvi pályázót felmentik az angol nyelvi vizsga letétele alól, amennyiben ő sikeres PEI vizsgát tett 4., ill. 5. szinten. Az ifjúsági nyelvvizsgát egyelőre az első két, azaz Basic és Elementary szintre dolgozták ki.

A PEI ESOL angolvizsgák kétféle válfaja különböztethető meg: az írásbeli és a szóbeli. Ez utóbbi 1993 óta vehető igénybe. A jelöltek kommunikációs készségét méri a beszélt nyelvben. A feladatok megoldását magnóra veszik, s ezt az angliai vizsgaközpontban értékelik.

Az írásbeli Pitman vizsgák szerkezete, az ifjúsági vizsgáé is, egységes.

Az írásbeli vizsgafeladatsor minden szinten A és B részből áll.

A rész

A hallás utáni értés (30 %)*

Ebben a szakaszban inkább a nemzetközileg beszélt, mintsem az írott angol nyelv értését tesztelik 3 feladattal.

1. Adatok, állítások stb. kerülnek felolvasásra, s a jelölteknek mindíg a megadott négy (A, B, C, D) lehetőség közül kell kiválasztani a helyes megoldást.
2. A jelöltek angolul elhangzott szöveg vagy utasítások alapján oldanak meg egy feladatot, pl. egészítenek ki egy térképet, táblázatot, statisztikát stb.
3. A jelöltek a meghallgatott szövegből kiszűrt információt a kívánt módon írásban rögzítik.

B rész

Angol nyelvhasználat (15 %)*

A jelöltek hiányos szöveget egészítenek ki. Az alsó három szinten meg van adva egy szójegyzék, melyből választhatnak.

Az olvasott szöveg értéke (30 %)

1. A jelöltek rövid szövegeket állítanak helyre. A kihagyott mondatokat vagy kifejezéseket a szövegrészt követő A, B, C, D változatokból választják ki.
 2. A jelöltek a szövegben rejlő információt képekkel, ábrákkal, statisztikai kimutatásokkal stb. párosítják.
- * (A zárójelben megadott számok a mért készségek százalékos arányát tükrözik).

3. A jelölteknek úgy kell megérteni a szöveget, hogy abban meg tudják találni a kért információt.

Olvasás és írás (10 %)

Az alsóbb szinteken az elolvasott szöveg modellként, a magasabb szinteken pedig stimulusként szolgál egy rövid írásmű megalkotásához, melynek terjedelmét a leírandó szavak mennyiségével határozzák meg.

Írás (15 %)

A jelöltek fogalmazást írnak, melynek témáját a megadott címekből maguk választhatják. A mennyiségi mutató meg van adva.

A jelöltek a feladatokat egy vizsgateszt füzetben oldják meg.

A B részben egynyelvű szótárt használhatnak.

A rendelkezésre álló idő 20 perc, a B részben 1 óra 40 perctől 2 óra 40 percig terjed.

A Pitman Vizsgáztató Intézet 1992-ben a 9-13 évesek számára ún. ifjúsági nyelvvizsgát (PEI ESOL for Young Learners) vezetett be Basic és Elementary szinten a vizsgakövetelmények és a vizsga felépítésének változatlan meghagyása mellett.

A vizsgaszintek leírása

BASIC szinten a jelölt csak annyira tud angolul, hogy a legalapvetőbb kommunikációs szükségletek terén elboldoguljon. Az információt röviden, gyakran pontatlanul és nem megfelelő szövegezésben tudja csak továbbadni. Megérti azonban a különböző jelöléseket, egyszerű jeleket, utcaneveket, árakat, stb. de nyelvtudása még nem elegendő ahhoz, hogy meg tudjon birkózni a hétköznapi, valóságos kommunikációval.

ELEMENTARY szinten a jelölt annyira bírja a nyelvet, hogy ez a nyelvtudás elegendő neki egyszerű gyakorlati szükségletek kielégítésére. Igényesebb szituációkban

azonban mind az értésben, mind a nyelvi produktumban problémát okozhatnak bizonyos hibák és pontatlanságok, ami a normális kommunikáció megszakadásához vezethet, avagy megnehezíti annak fenntartását.

A vizsgák tartalmilag a 9-13 évesek tapasztalat- és élményvilágát kívánják tükrözni, ezért témáikat olyan területekről veszik, mint például:

a mindennapi élet: szabad idő, sport, játékok, hobbik, iskola, "szeretem" és "nem szeretem" dolgok, kedvenc állatok, gyűjtés, ételek, levelező társak;

különleges események: társas összejövetelek, fesztiválok, kirándulások, látogatások, ünnepek;

emberek: a család, barátok, tanárok, osztálytársak, "hősök";

színhelyek: az otthon, az iskola, a város, kedvenc tartózkodási hely;

a képzelet szülöttei: szörnyek, robotok, mítoszok és legendák, állatmesék, sci-fi stb.

A szövegtípusok közül a következőket lehet kiemelni:

történetek, képregény, hirdetések, utasítások játékokhoz, könyvismertetések, film előzetes, rövid cikkek a képesújságok stílusában, rejtvények, versek, lexikonszerű szövegek stb.

A vizuális elem a vizsgatesztekből

A vizuális elem számos formát ölthet a vizsgafeladatokban: lehet az kép, egyszerű vonalrajz, ábra, táblázat, képregény, stb. Rendkívül nagy az emocionális értéke: motiválhatja a jelöltet, felderítheti, serkentheti, esetleg némiképp bosszanthatja is, de mindenképpen összpontosított cselekvésre sarkallja.

Értékelés

A jelöltek vizsgadolgozatait a Pitman Vizsgáztató Intézetben (PEI) értékelik. A sikeres vizsgához (Pass) minimum 60 %-os teljesítmény szükséges. A kitűnő

minősítéshez (First Class Pass) csak az Intermediate és a felsőfokú vizsgákon lehet hozzájutni.

Formai kritériumok

A nyelvtani helyesség. Helyesírás, helyes központosítás. A kézírás.

Nyelvhasználat

Az adott színten elvárt struktúrák használata: igeidők, módbeli segédigék, névelők, melléknévek, határozószók, névmások, elöljárószók, kötőszavak stb.; szókincs, idiómák stb. A mondathosszúság, a tagmondatok sűrűsége stb.

Az elért cél (Olvasás és írás)

A jelölt elolvasta a szöveget, megértette és megfelelően reagált, pl. megválaszolta a levélben vagy az adott üzenetben megkívánt pontokat; megfelelő módon válaszolt egy hirdetésre, helyes információt adván stb.

Általános benyomás

Pont adható az általános benyomásra, amit a dolgozat az adott szintnek megfelelően nyújt. folyékonyságban és pontosságban, hangnemben és mélységben, a nyilvánvaló válasz megtalálásában az írás és Olvasás és írás fejezetekben.

Az értékelés sokkal inkább az elért eredmény jutalmazásán nyugszik, mintsem a hibákért való pontlevonáson.

Amikor a jelölt mennyiségileg többet ír az előírtnál, akkor arányosan csökkentik az értékelhető részt. Ha a jelölt egy helyett két címről fejt ki gondolatait, akkor automatikusan csak az elsőt értékeli.

A Hallás utáni értés, az Angol nyelvhasználat és az Olvasás fejezetekben a helyes válasza egyértelműen megszabott mennyiségű pontszám adható pl. 1 vagy 2.

A helyesírási hibáktól basic és elementary szinteken egy bizonyos tűréshatárig eltekintenek.

Amikor a jelöltnek ábrát vagy diagramot kell kiegészíteni vagy egy rajzon az irányt vagy a helyet jelölni, akkor a művészi kivitelezést nem veszik figyelembe.

Az eredményt tanúsító oklevél

A 60 %-os vagy afeletti teljesítmény esetén a vizsgázók a PEI által kibocsátott oklevelet kapnak, melynek a hátoldalán minden készségből, melyet a teszt mért, fel van tüntetve a szinteknek a leírása, így beazonosítható a vizsgázó tudásszintje.

Visszajelzés a 60 %-on alul teljesítőknek

Az oklevélre nem jogosultak egy A - N skálán elhelyezkedő elemző értesítést kapnak. Ez a visszajelzés igen hasznos a tanulónak, segíti őt a további felkészülésben.

A Fővárosi Pedagógiai Intézet 1992 óta bejegyzett PEI központ. A Pitman vizsga bevezetésének célja az volt, hogy lehetőséget biztosítsunk az általános iskolai tanulóknak egy fajta tudásmérésre angol nyelvből. Érdekes módon ezt a lehetőséget három réteg is igényelte, a tanárok, diákok és szülők.

Először egy próbavizsgálóval kezdtük. Azóta évenként általában kétszer szervezünk vizsganapokat. Különösen nagy az érdeklődés azon 7. és 8. osztályosok körében, akik középiskolában szeretnék továbbfolytatni tanulmányaikat.

A tanulóknak megvan az a lehetősége is, hogy Pitman "bizonyítványukat" az Idegennyelvi Továbbképző Központban honosíttassák. Ha a fordítással - angolról magyarra és magyarról angolra - kiegészítik a vizsgájukat, akkor megkaphatják a magyar állami nyelvvizsgarendszer szerinti B vizsgát a megfelelő fokon.

Az ifjúsági Pitman vizsga iránti érdeklődés azt mutatja, hogy az angoltanulás ma már minőségi kihívás is. Ez a vizsga a tanulók zömének pozitív élményt jelent. Élvezik a vizsga újszerűségét, a feladatok célszerű voltát és

hangnemét, s azt, hogy képesek megbírkózni egy nemzetközi vizsga anyagával. Ez egyben kitűnő lehetőség számukra, hogy elinduljanak a "vizsgagrádicsokon" s fokról-fokra elérjék a célt: a felsőfokú angol nyelvtudás megszerzését.

Bibliográfia

1. **A Framework for English Language Performance**
by B.Carroll and R. West
Longman, 1989.
 2. **The Longman Guide to ELT Examinations**
by S. Davies and R. West Longman, 1989.
 3. **Pitman ESOL Practice Tests**
BASIC, ELEMENTARY, INTERMEDIATE, HIGHER INTERMEDIATE,
ADVANCED by Felicity O Dell Longman, 1991
 4. **Pitman Exams ESOL Practice Tests Teacher's Guide**
by Felicity O Dell Longman, 1992
 5. **PITMAN EXAMINATIONS INSTITUTE publications**
 6. **Szakértői jelentés a magyarországi**
nyelvvizsgarendszerről, javaslatok a megújításra
- NYELV INFÓ**
A nyelvtanárok lapja (2.évf.1.szám 1994. febr.)

SZAKNYELVOKTATÁS

RELEVANCE THEORY AND POPULAR SCIENCE TEXTS

Alistair Wood

1. Introduction: Relevance Theory

What I want to do in this paper is to take a look at popular science texts and the way we understand them from the point of view of relevance theory. As popular science texts are aimed at a non-expert audience difficulties in understanding such texts also have implications for the teaching of LSP.

First of all, though, I want to say a few words about relevance theory for those of you, who, working in applied linguistics or language teaching may not be familiar with it. It is a theory of communication well known in cognitive science and pragmatics but whose insights have yet to be felt in applied linguistics. Since relevance theory though is a very general theory of communication and makes very strong claims about the nature of communication, if these claims are correct they have powerful implications also for applied linguistics and language teaching.

Relevance theory is based principally on the work of Dan Sperber and Deirdre Wilson and is laid out in greatest depth in their 1986 work, *Relevance: Communication and Cognition* (Sperber and Wilson 1986). Probably the strongest claim that they make is that relevance theory is a comprehensive theory of communication with no exceptions. The aim of all communication in this theory is to bring about maximum change in the cognitive environment of the hearer for the minimum processing effort. This interaction between what the hearer hears and what he retrieves from memory is termed the *contextual effect*. When we hear something communicated to us there are two considerations involved, the reward of achieving significant contextual effects and the effort involved in processing them. These two aspects, reward and effort, are called the *extent conditions* on relevance.

The second significant claim of the theory is that there is a *presumption of optimal relevance*, i.e. that what the speaker intends to communicate is worth the addressee's while to process and is the most relevant that the speaker could have chosen. Therefore it is worth the hearer paying attention to it as he will be guaranteed a payback in terms of a significantly altered cognitive environment for reasonable processing effort - the *principle of relevance*.

2. Headlines and explicature

I am going to illustrate the kinds of insights relevance theory can provide in analysing a text by looking at an example of a popular science text from a popular newspaper. This is the text called 'New Hope For Million In Pain', the main article on the front page of the Daily Mail of 2nd February 1994. I shall start by commenting on the headline itself: 'New Hope For Million In Pain'. As it stands, a headline like this cannot be considered true or false, as it is not a full proposition, so Sperber and Wilson would say that the first thing the reader must do is to expand the headline into such a form that it expressed a full proposition which can be considered true or false. On the basis of the standard pragmatic term implicature, this is termed an explicature in relevance theory. To reach the explicature, the reader must resolve four things: a) reference b) ambiguity c) ellipsis and d) enrichment. In headlines perhaps the most important factor is ellipsis and in filling in the ellipted elements we get the form 'There is new hope for a million people in pain'. Note the necessity for pragmatic aspects in deriving this proposition - pragmatically we would predict that it is likely to be a million people, not a milion animals. The importance of pragmatic factors in deriving most propositions is stressed by relevance theory. Such factors have tended to be underestimated in most approaches to deriving the meaning of a text.

It is interesting, however, that even after the reader has worked out the meaning of the headline he still cannot derive many contextual effects from it. What new hope is being talked about? Together with the subheading 'Doctors discover drug to fight rheumatoid arthritis', though, it is possible to understand the main headline. Together the headline and subheadline create an effect-cause or fact followed by explanation relationship. When reading we automatically interpret the two succeeding propositions in such terms (Carstyn 1993). Again we have an aspect of the discourse which is not directly in the text, but which we need to understand the text, an implicit logical relationship.

But I am jumping ahead a little. I have not yet said what the proposition expressed by the subheadline would be, nor explained how the reader would derive it. There are in fact several examples of disambiguation, both lexical and grammatical, here that need to be resolved before the proposition can be obtained. Thus 'doctors' by itself is ambiguous between two readings, the generic and the specific. Pragmatic knowledge would lead the reader to the interpretation, 'some doctors'. 'Drug' is also ambiguous, though again the context would make sure that we interpreted it in the medicinal sense, while 'fight' would be interpreted metaphorically because of the inanimate object. There is also a grammatical ambiguity in that 'to fight' could mean purpose. Another interesting grammatical enrichment is to change 'discover' to 'have discovered'.

The question arises: how does the reader make these decisions, which he obviously does, though subconsciously. The answer lies in the principle of relevance - he will find the first interpretation that makes sense and yields adequate contextual effects. But the amount of processing that goes on all the time to find the explicature is often underestimated.

But notice there is yet another implicit link between the main and subheadings in addition to the cause-effect link. There is also what is called in relevance theory an implicated premise involved. To see what this is we need only consider the reaction to the subheading by someone who reads the main headline and suffers from chronic backache.

The logic runs something like this:

1. Effect: There is new hope for a million people in pain
2. Implicated premise: If this pain is caused by rheumatoid arthritis
- 3 Cause: Because doctors have discovered a new drug to fight rheumatoid arthritis.

The implicated premise, 2, is needed to link the premise, 1, and the conclusion, 3. If the pain is caused by something else the connection does not exist. Relevance theory points out the ubiquitous nature of such implicated premises and the necessity to notice them to make sense of many texts.

3. The nature of popularisation

Looking at the body of the text itself, we can see how relevance theory helps to explain the link we make between the subheading and the first sentence: 'British researchers have made a major breakthrough against rheumatoid arthritis'. We interpret the sentence in terms of the immediately preceding proposition and equate the British researchers of the first sentence with the doctors of the subheading. What entitles us to do so? It cannot be that we automatically refer back to the previous sentence and find a referent there. There are many examples where this might work, but also lots where it would not. It is more adequately explained by the standard assumption within relevance theory that "the first interpretation tested and found consistent with the principle of relevance is the only interpretation consistent with the principle of relevance" (Sperber and Wilson 1987 744). This is the first interpretation which brings about a reasonable interpretation with the minimum effort. Of course this interpretation is also made more likely by the equation of the 'major breakthrough' with the drug discovery in the subheading.

The concept that the first interpretation we gain with a minimum effort is likely to be the right one is a very encouraging one for teachers and learners alike. It arises from the fact that speakers are concerned with minimising the processing effort of the hearer and therefore will make it as easy as possible for the hearer to access the right interpretation. A further example of this is the use of the referring expression 'they' in the next sentence, which begins 'They are testing a new drug ...'. Blass 1990 notes that such expressions are used to make the hearer's, or in our case the reader's processing load lighter, as they direct the processing involved, acting as a semantic constraint on relevance. Thus the reader searches for the most likely referent for they and the most likely referent is the subject of the

previous sentence.

But the problem then arises that if the author acts to minimise the effort of the reader and the first interpretation consistent with the principle of relevance is the only interpretation possible, why then do our students make so many mistakes in reading texts? My answer to this knotty question is the following. We can see the same sort of process at work in popular science texts. The kind of first interpretation scenario mentioned works fine with one-to-one communication, but falls down sometimes in written texts. This is because the first interpretation in a text for a mass audience is likely to be different for different readers. This text is from the Daily Mail, which has a wide assortment of readers from all social classes. What, therefore, would be the contextual effect of phrases like 'patients in trials' to different members of that audience? To many readers it is likely to mean little more than the testing referred to in previous sentences. To others familiar with the process of introducing a new drug, it clearly means that the drug is at the stage of clinical trials, which means it is at a certain stage of the process, after *in vitro*, *in vivo*, trials with healthy volunteers etc.

This follows from Sperber and Wilson's claim that the context used in interpreting any statement is constrained by encyclopaedic memory, more specifically what is called the encyclopaedic entry for that particular concept, in this case 'trial' (Sperber and Wilson 1986 138). But different readers have different encyclopaedic memories and some readers will gain a much richer interpretation than others. This would explain why our students and some readers of texts like the one under discussion gain a different interpretation from the text from that intended by the author. The context which they interpret the text in, i.e. the cognitive context, is different from that of the original readers of a text, which brings about a different interpretation.

Another interesting aspect of the different levels of interpretation found in the popularisation of science texts is where there is an element of uncertainty in the text. This requires knowledge of the reader to judge how certain the fact mentioned in the text in fact is. Thus in this text we have the phrase 'the genetically engineered drug, which could be widely available in two years'. Now, the meaning of 'could' is inherently vague since it covers all shades of possibility from extremely unlikely to practically certain. How does the reader decide how certain the availability is? Clearly it depends on the encyclopaedic knowledge of the reader, which may allow him to make a decision as to how certain the availability is.

This type of problem in reading a science text is often overlooked. It is usually clear to the layman or to the learner when he comes up against a word he does not understand. However, the type of difference of understanding exemplified by the 'could' example may pass unnoticed. The range of uncertainty for the expert is much less than that for the casual reader.

The fact that the actual literal meaning of a text is not sufficient for its understanding is consistently stressed by relevance theory. Pragmatic factors, as has been shown, are

necessary even to work out the proposition expressed by a sentence. The example with 'could' shows the necessity for such use of pragmatic aspects in the interpretation of even a seemingly straightforward sentence. If as teachers we consider such examples, we should be sensitive to the pragmatic factors which are an inherent part of any text. It is especially important as it may be the case that our learners are not aware of the fact that their understanding may differ from that of the expert.

Such examples crop up all the time in popular science texts. Another example from our text is: 'Almost eight years' research and £2-3 million have already gone into developing the treatment.' At first sight again there may seem nothing problematic about this sentence. But how much is eight years and £2-3 million? Is this normal, more than normal, less than normal? Clearly, our understanding of the text will depend on how we evaluate these figures. In this case, the literal meaning of the proposition, the explicature, is not the only meaning that is communicated. In themselves the actual figures are not so important. What is important is the implicature: the meaning communicated beyond the literal proposition. Here the implicature becomes clear when we consider the previous sentence, which talks about the race to be the first on the market. The resulting implicature after the mention of the eight years and millions of pounds spent on research would be something like: 'Therefore they have a good chance to be the first to develop the drug'.

The place of implicature in understanding a scientific text is even more important when we consider the concept of bridging (Blakemore 1992, Matsui 1993). This idea can be illustrated if we consider two sentences from later in the text:

'Blocking or inhibiting the effect of TNF, as the new antibody does, makes the disease activity in the joints disappear. The cycle is suspended for as long as the anti-TNF drug is used.'

The connection between these two sentences is not clear to the non-expert. What is this cycle that appears out of nowhere, so to speak, in the second sentence? To make the connection between the two sentences we need a bridging implicature - an implicature that connects the two. An example of such a bridge would be the following:

'Nigel bought a fridge. The door fell off three weeks later.' (Blakemore 1992 75).

The bridging implicature here would be 'The fridge had a door.'
In our text we need a bridging implicature something like 'TNF is part of a damaging cycle'. Without such a bridge it is impossible to understand the connection between the two sentences. Such missing connections are second nature to the expert in the field that the text is discussing. But they cause great difficulties both to the lay reader of a text and our learners. We must all be familiar with cases when our students understood every word or sentence of a text but did not understand the text. The concept of implicatures in general

and bridging implicatures in particular helps to explain why this should be so.

According to relevance theory texts may be considered the actual and explicit part of the communication (Blass 1990). But communication involves more than the explicit text - it also includes the logical connections between the parts of the text. To understand the communication as a whole the reader has to understand the implicit links in the text.

Such a stress on the implicit nature of communication and the importance of pragmatic factors has important implications for how we teach a text. It suggests that we have to go beyond the surface features not just of the syntax as in generative grammar, but the surface meaning as well. Understanding a text involves much more than the literal meaning of the sentences. How often do we see reading exercises which stop there? The kind of approach outlined here means that we need to teach also the underlying factors.

For LSP teachers it also has the additional implication that they need to be thoroughly familiar with all aspects of the scientific text they are using. It is a common statement among those teaching LSP, especially those who would rather be teaching literature, that they cannot be expected to understand the science in the text. If, as I have claimed, the under-the-surface features are vital to the understanding of a text, it is incumbent on the teacher to understand as much as possible about the text, so as to be aware of all those hidden features. In order to be able to sensitise our students to them we must first of all be aware of them ourselves.

REFERENCES

- Blakemore, D. *Understanding Utterances*. Blackwell; Oxford. 1992.
- Blass, R. *Relevance Relations in Discourse: A Study with Special Reference to Sissala*. Cambridge; CUP. 1990.
- Carstyn, R. *Conjunction, Explanation, and Relevance*, *Lingua* 90 1/2. p. 27-48. 1993.
- Hope, J. 'New Hope For Million In Pain', *Daily Mail*, p.1. 2nd February, 1994.
- Matsui, T. *Bridging Reference and the Notions of 'Topic' and 'Focus'*, *Lingua* 90 1/2, p. 49-68. 1993.
- Sperber, D. and D. Wilson. *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell; Oxford. 1986.
- Sperber, D. and D. Wilson. *Response to Open Peer Review*, *Behavioral and Brain Sciences*, 10/4, p.736-754. 1987.

A SZAKNYELVHASZNÁLAT ÉS A TANTERVKÉSZÍTÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI

Kurtán Zsuzsa

A szaknyelvi tantervkészítés kiindulópontja, hogy megállapítjuk azokat a tipikus helyzeteket, amelyekben a szakemberek az adott nyelvet foglalkozásuk gyakorlása közben használják. Leendő műszaki szakemberek angol szaknyelvoktatásának tervezéséhez a Veszprémi Egyetem oktatói, kutatói, valamint végzett hallgatói (jelenleg gyakorló mérnökök) körében kérdőíves felmérést végeztünk, amely 120 személyre terjedt ki.

A szakirodalom és előzetes egyéni interjúk alapján választottuk ki a legjellemzőbbnek ítélt tevékenységi köröket, majd a kiválasztás helyességének és az egyes tevékenységi körök fontossági sorrendjének meghatározása céljából kérdeztük meg a szakembereket. A kérdőív négy részből áll. Minden rész egy-egy alapkészségre (olvasás, írás, beszéd, beszédértés) vonatkozó hat tevékenységi kört tartalmaz. Arra kértük a válaszadókat, hogy egy hatfokozatú skálán értékelve jelöljék: szakmai gyakorlatuk során mennyire fontos az egyes tevékenységi körökben az angol szaknyelv használata (az 1-es a legmagasabb érték, a 6-os pedig nemleges választ jelöl).

A kérdőív minden részéhez "egyéb" rovat is tartozik abból a célból, hogy a megkérdezettek kiegészíthessék a listát az általuk fontosnak tartott tételekkel.

A kérdőívet 1993 folyamán juttattuk el a Veszprémi Egyetem angol szaknyelvoktatásában közreműködő szaktanszéki oktatóknak és kutatóknak, valamint az 1988-92 között végzett és angol szaknyelvoktatásban részesült hallgatóknak (akik jelenleg gyakorló mérnökök).

A felmérésnél alkalmazott módszerek: (a) a szaknyelvoktatásban közreműködő oktatók és kutatók esetében teljeskörű felmérést végeztünk. A kiküldött 45 kérdőívből 41 kitöltött kérdőívet kaptunk vissza (a válaszolási arány 91,1%-os);

(b) a fiatal vegyész-mérnökök esetében a mintavételnél az egyszerű véletlen kiválasztás (random) módszerét alkalmaztuk. A vizsgált időszakban 324 hallgató részesült angol szaknyelvoktatásban, közülük minden harmadiknak, azaz 108-nak küldtük meg a kérdőíveket. 79 kitöltött kérdőív érkezett vissza, ami 73,1%-os válaszolási arányt jelent. Az összes kitöltött kérdőív száma tehát $41+79=120$. A két csoport által szolgáltatott adatokat együtt elemeztük. A felmérés értékelése tevékenységi körönként súlyozott számtani közép kiszámításával történt.

Az egyéb rovatba írt válaszok (összesen hat javaslat érkezett) a kérdőíven feltüntetett tevékenységi körök szélesebb értelmezésébe sorolhatók (pl. elektronikus levelezés). A nyert adatok szerint a nyelvhasználat tipikus területei, tevékenységei fontossági sorrendbe rendezhetők (1. ábra).

A fontossági sorrend négy jól elkülöníthető részre osztható: az első rész (1-től 8-ig) a legjellemzőbbnek ítélt helyzeteket tartalmazza, amelyek alapvetően az olvasási tevékenységgel, az olvasási készség alkalmazásával kapcsolatosak. (Kivételt képez a szerződések, szabványok olvasása, amelyeket a lista alsó negyedében helyeztek el a szakemberek). A legfontosabb helyzetek között a többi készségből csak a telefonálás (beszéd és beszédértés), valamint a szakmai előadások értése szerepel. A fontossági sorrend második része (9-14) a beszédkészség és a beszédértés készségét igénylő tevékenységeket tartalmazza, a termékek forgalmazásával, a piackutatással, gazdasági mutatókkal stb. kapcsolatos kontextusokhoz egyre erőteljesebben kapcsolódva. A fentiekén kívül csak a legfontosabbnak ítélt íráskészség (a műszaki jelentések írása) tartozik e körbe. A tevékenységek harmadik részébe (15-18) az íráskészség négy alkalmazott területe került; Az utolsó rész (19-24) a kevésbé tipikus, inkább az egyes munkaköröktől függő tevékenységeket tartalmazza valamennyi nyelvi készség köréből.

Bár vizsgálatainkat a négy alapvető nyelvi készség használata szempontjából végeztük, megjegyezzük, hogy egy-egy szituáció nem csak egy-egy készség használatához kötött. Előfordulhat ugyanis, hogy pl. telefonbeszélgetéskor a hallott üzenetet írásban rögzítjük, egy szükséges információt, adatot elolvasunk és azt közöljük, tehát egy nyelvhasználati szituációban valamennyi nyelvi készség integrált használatára is szükség lehet. A rendszerezés kedvéért azonban az integrált készségek használatát is egy-egy alapvetően jellemző készséghez kötjük.

O= Olvasás BÉ= Beszédértés B= Beszéd Í= Írás

1.	81,0	O	Feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások, rövid üzenetek, telex, levél
2.	79,8	O	Szakirodalom (könyvek, folyóiratok stb.)
3.	76,7	O	Működési leírások, technológiai folyamatok
4.	74,0	BÉ	Telefonbeszélgetés, telefonüzenetek
5.	71,0	O	Jelentések, jegyzőkönyvek
6.	69,5	BÉ	Szakmai előadások, továbbképzések
7.	65,2	B	Telefonbeszélgetés, telefonüzenetek
8.	64,5	O	Termékismertető, hirdetések, információk, rövidítések
9.	64,0	B	Munkahely (üzem, gyár, laboratórium stb.) bemutatása
10.	61,8	BÉ	Munkahely (üzem, gyár, laboratórium stb.) bemutatása
11.	61,5	BÉ	Működési leírások, technológiai folyamatok ismertetése
12.	61,0	Í	Jelentések, jegyzőkönyvek írása
13.	60,7	B	Szakmai munkahelyi megbeszélések
14.	60,7	BÉ	Szakmai munkahelyi megbeszélések
15.	59,2	Í	Termékismertető, hirdetések, információk, rövidítések
16.	58,0	Í	Űrlapok kitöltése, önéletrajz, pályázatok
17.	55,8	Í	Munkahelyi levelezés, telex, távirat, fax, jegyzetek
18.	55,2	Í	Tudományos publikációk
19.	54,3	BÉ	Tárgyalás üzleti szakmai partnerekkel
20.	54,2	B	Tárgyalás üzleti szakmai partnerekkel
21.	54,2	O	Jelentések, jegyzőkönyvek
22.	54,2	O	Megvalósíthatósági tanulmány, szerződések, szabványok
23.	48,8	B	Működési leírások, technológiai folyamatok
24.	45,7	Í	Megvalósíthatósági tanulmány, szerződések, szabványok

1. ábra Műszaki szakemberek tipikus szaknyelvhasználati szituációi fontossági sorrendben

A felmérés eredményei véleményünk szerint megfelelően mutatják a mind elméleti, mind gyakorlati pályán működő műszaki szakemberek jelenlegi tipikus szaknyelvhasználati tevékenységeit. Az egyes kérdésekre adott válaszokban mutatkozó nagy eltérések a munkakörök sajátosságait tükrözik. Az elemzés során a felsorolt tevékenységek egy-egy részét vagy az oktatók, kutatók, vagy a gyakorló mérnökök tartották jellemzően fontosnak. Az átlagos értékhatár 81,0 % és 45,7 % között mozog. Még a legkevésbé jellemzőnek ítélt tevékenység is megfelelően magasán értékelt ahhoz, hogy a szaknyelvoktatási célkitűzések és a tartalom tervezésénél figyelembe vegyünk. A kiértékelés során kapott számtani átlagok ennek következtében jó támpontot adnak a tervezéshez, az egyes tevékenységek szaknyelvi oktatásához, mivel a többféle fontosnak ítélt tevékenység figyelembevétele lehetővé teszi, hogy ne csak egysíkú nyelvhasználatra készítsük fel a hallgatókat. A vegyészmérnökökéhez hasonló igényfelmérés egyéb szakágazatokra is elvégezhető, az eredmény valószínűleg - a szakágazati jellemzők különbözősége miatt - eltérne a fentiektől. Véleményünk szerint azonban hasonló tendenciák mutatkoznának valamennyi műszaki szakágazatban.

A szükségletfelmérés által feltárt fontos szaknyelvhasználati helyzeteket a tantervi célkitűzések és a tartalom megállapításához, az összefüggések, összefogó láncolatok feltárásához értelmezni célszerű. Az értelmezéskor abból indulunk ki, hogy valamennyi helyzetben a szakma gyakorlása során fontos közlések továbbítása, illetve befogadása történik. Ezeket az írásbeli és szóbeli közléseket szakszövegeknek nevezzük. A verbális vagy nem verbális módon megnyilvánuló szakszövegek valószínűleg meg a kommunikációs kapcsolatot a nyelvhasználati szituációkban, amelyek során szövegbefogadásra, illetve szövegalkotásra kerül sor. A nyelvi szituáció van Ek (1975) szerinti értelmezése a kommunikáció helyszínét, a közlések témáját vagy témáit, valamint a kommunikáció résztvevőit, illetve a köztük lévő viszonyokat tartalmazza. A nyelveírás pragmatikus megközelítése a kommunikációs közlések közvetítőjének, a szövegeknek kontextusbeli megjelenítését még árnyaltabban bontotta le, eszerint a kontextus jellemzően magában foglalja az információ (közlemény) küldőjét, befogadóját, a hallgatóságot, a közlemény célját, tárgyát és jellegét, a közléshelyzetet, a közlemény közegét (szóbeli, írásbeli), a közlés kódját - vagyis a kommunikációs folyamathoz szükséges jelkészletet és a szabályrendszert -, a közlés nagyobb egységekkel való összefüggéseit (Hymes 1971, Crippen-Widdowson 1978, Brown és Yule 1983).

OLVASÁS	feliratok, úrlapok, figyelmeztetések, önéletrajz biztonsági előírások, rövid üzenetek pályázatok telex, levél	ÍRÁS
	<u>Írott</u> <u>szöveg</u> <u>értése</u>	<u>Írásbeli</u> <u>kifejezés</u>
RECEPTÍV	működési leírások technológiai folyamatok jelentések, jegyzőkönyvek	PRODUKTÍV
	termékismertető, hirdetések, információk	
BESZÉD- ÉRTÉS	telefonbeszélgetés, telefonüzenet szakmai előadás	BESZÉD
	működési leírások, technológiai folyamatok	
<u>Beszélt</u> <u>szöveg</u> <u>értése</u>	munkahely bemutatás szakmai munkahelyi megbeszélés tárgyalás szakmai üzleti partnerekkel	<u>Szóbeli</u> <u>kifejezés</u>

2. ábra Jellemző műszaki szakszövegek osztályozása készségek szerint

A szaknyelvi tanterv összeállításához, a képességfejlesztéshez szükséges tartalom megállapításához a szakszövegek nyelvi jellemzőin kívül azt is elemeznünk szükséges, hogy a különböző nyelvi készségek és a szaknyelvi közlések között milyen összefüggések tárhatók fel.

A továbbiakban az oktatási célok és a tartalom meghatározása érdekében a szükségletelemzés alapján tárjuk fel a szaknyelvi közlések és a nyelv használói közötti interakciókat; az írott és a beszélt szakszövegtípusok használatbeli követelményeit (szintaktikai, szemantikai, pragmatikai szempontok alapján), valamint a nyelvhasználók különböző szövegfeldolgozó, illetve szövegalkotó tevékenységeit az interakciók során. A szaknyelvhasználati szituációk témája, a szaknyelvi közléstípusok, valamint a kommunikációban résztvevők céljai és elvárásai szerint különböző követelményeket és tevékenységeket célszerű figyelembe venni az oktatási célok és tartalom meghatározásához.

IRODALOM

Brindley, G.P. (1989) *The role of needs analysis in adult ESP programme design*. In: Johnson R.K. (ed) *The Second Language Curriculum* pp. 63-78.

Brown G. - Yule G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge University Press

Criper C. - Widdowson H.G. (1978) *Sociolinguistics and Language Teaching*.

In: Allen J.P.B. - Corder P. (eds) *The Edinburgh Course of Applied Linguistics Vol.2*. pp 155-217. Oxford: Oxford University Press

Hymes D. (1971) *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

TÖBBNYELVŰSÉG A SZAKNYELVOKTATÁSBAN – (KÉNYSZERŰ) SZÜKSÉGSZERŰSÉG?

Pongrácz Judit – Berényi Pálné

A többnyelvűség olyan téma, amelyhez érdemes a szaknyelvoktatás szempontjából is néhány gondolatot hozzáfűzni. A két- és többnyelvűség a nyelvoktatás természetes közege, hiszen az idegen nyelv már eleve kétnyelvűség megteremtését célozza, függetlenül attól, hogy az oktatási situációkban a célnyelv mellett használjuk-e az anyanyelvet is vagy sem. A szaknyelvek oktatására hazánkban általában akkor kerül sor, amikor a tanuló köznyelvi ismeretei az idegen nyelven megfelelő színvonalúak ahhoz, hogy már csak a célnyelvet használja a szaknyelvi órán. Ez lenne az ideális eset, amely azonban ritkán fordul elő. A magyarra fordítás a szaknyelvi feladatok között ma is szerepel, például a nyelvvizsgán is. Ezért hajlamosak vagyunk arra, hogy a fordítást mint módszert is elfogadjuk. A fordítás mint feladat helyeselhető, hiszen a szakszöveg tartalmát hozzáférhetővé kell tenni azok számára is, akik a célnyelvet nem tudják annyira, hogy közvetlenül juthatnának információ birtokába. Ez a szakfordítás társadalmi célja. De gondoljuk meg, milyen magas szintű nyelvtudás és szakmai ismeret szükséges ahhoz, hogy szakfordításra vállalkozzunk! A szaknyelvoktatásban részesülők még nincsenek e tudás és ismeret birtokában, tehát tulajdonképpen túlzott követelmények elé állítjuk őket, amikor fordítást várunk el tőlük. Mégis létezik a fordítás, mint kényszerűen szükségszerű módszer a szaknyelvi órán. Ennek okai a következők:

1. Az alacsony óraszám, amelynek következtében a tanárnak a lehető leggazdaságosabban kell beosztani az időt.
2. Más típusú feladatok időigényességének megállapítása nagy tapasztalatot igényel, de annak birtokában sem sikerül mindig az időt jól beosztani.
3. A fordítás immanens művelet, amely más műveletet nem helyettesíthet és más művelettel nem helyettesíthető.

A fordítás mint kényszerű szükségszerűség mellett szóló érvek jellege is mutatja, hogy azokban a gyakorlati probléma, az időtényező, és a szakfordítás

mint társadalmi tevékenység elegyedik módszerré, amely éppen ezért nem elfogadható.

Ahhoz, hogy egy szöveget lefordítsunk, előbb meg kell értenünk. Ha ezt elfogadjuk, nyilvánvaló, hogy a célt nem cserélhetjük fel a módszerrel.

A fordítás mint módszer tulajdonképpen megnehezíti az információ befogadását, hiszen a fordítás során a tartalmi dekódolást is végeznünk kell. A fordítás mint művelet el is terelheti figyelmünket a szöveg tartalmi információjáról. Tolmacsok számolnak be arról, hogy egy-egy nehéz szereplés után fogalmuk sincs arról, mit fordítottak, annyira lekötötte figyelmüket maga a művelet.

Természetesen gyakoroltatnunk kell a fordítást mint valamely kommunikációs cél elérése érdekében végzett műveletet is, például házi feladatok formájában. Lényeges dolog, hogy az ilyen feladatok mindig valódi fordítási problémákat tartalmazzanak. Ilyen esetben a fordítás nem kényszerű, hanem természetes szükségyszerűség. Gyakorló fordítók bizonyára megerősítik azt az állítást, hogy az idegen nyelvről magyarra fordítás sok esetben nehezebb művelet, mint az ellenkezője. Lehetséges, hogy ez főképpen az általam ismert gazdasági nyelvben van így. Ennek oka az azonos piacgazdasági törekvések ellenére is eltérő gazdasági rendszerekben rejlik. A magyar valóságból sokszor hiányoznak azok a fogalmak, amelyek a fejlett tőkés országok gazdaságában jelen vannak. Az, hogy a németben igen sok az angol gazdasági szakkifejezés, nem csupán lexikai probléma. Egy példa: **bottom-up approach**, **top-down strategy** – ezek a vállalati gazdaságtani szakkifejezések a német szövegekben is angolul szerepelnek. A fordító dilemmája ilyenkor a következő: Fordítsa le körülírással magyarra, hogy mit takarnak ezek a szavak, vagy hagyja meg a magyarban is az angol eredetit, amelynek jelentését a magyar olvasó nem fogja megérteni, esetleg angol nyelvtudás birtokában sejtetheti, hogy miről van szó? Ez már többnyelvűség a szaknyelven belül. A választ semmilyen szótár nem adja meg, csak a szakmai konferenciákon való részvétel, a legfrissebb publikációk figyelemmel kísérése igazíthat el. Egy német-magyar biztosítási konferencián tavaly ősszel megpróbáltam megjelenteni a rejtélyt: mikor kell az angol szakkifejezést a német szövegből magyarra fordítani, és mikor nem. A **seminar selling** szakkifejezés megfelelője egyszer **eladás szeminárium** volt, máskor pedig megmaradt a magyarban is az angol eredeti. A probléma ilyenkor az, hogy a magyar anyanyelvű fordító, ha nem gazdasági szakember is egyben, eldöntheti-e, hogy az egyes esetekben megengedhető a magyar és angol terminusok tetszőleges használata, vagy ragaszkodni kell-e az egyikhez, illetve a másikhoz. Ezek a többnyelvűség igazi kérdései a szaknyelven

belül, amelyek – szeretném ismét hangsúlyozni – nem elsősorban nyelvi kérdések, hanem szakmai problémák. A nem szakember könnyen mondja: majd a fordító eldönti, mi lesz egy terminus technicus magyar megfelelője. De erre a fordító éppen olyan kevésbé vállalkozhat, mint például egy fizikus annak eldöntésére, hogy egy nyelvészeti szakkifejezést a jövőben hogyan kell használni magyarul. A szakkifejezés ekvivalense csak akkor születhet meg, ha maga a fogalom is megjelent már a magyar valóságban. Példa lehet erre a **privatizáció - privatizálás - magánosítás** szóhasználati fejlődés. Elégge nyilvánvaló, hogy a magyaros szóképzés, illetve a magyar ekvivalens akkor hódított tért, amikor a szóhasználat mindennapossá vált. De hogy ez a pillanat az egyes kifejezések esetében mikor érkezett el, azt a fordító nem döntheti el, a fordítónak alkalmazkodnia kell a több- vagy kétnyelvűség szükségszerűségéhez, amely ebben az értelemben nem kényszerű, hanem természetes. Néha megfigyelhetjük, hogy a célnyelven, például a németen belül, a harmadik nyelvből vett szavak mintegy versenyeznek egymással. Amit ma *imidznek* ejtünk, az régebben *imázs* volt a németben, még régebben *imágó*. Nyilvánvaló itt a presztizs-nyelvhasználat szándéka: az angol ma elegánsabb, mint a francia, a latin pedig régiesen hat. A biztosítási önrészesedést korábban *fransíz*-nek nevezte a német, ma *frencsáj*znak, mivel az angolban, az angol-amerikai gazdaságban járatosnak lenni fontosabbnak tűnik, mint a franciában. Akármennyire felismerjük az ehhez hasonló nyelvhasználati módok divatjellegét a célnyelvben, nem változtathatjuk meg azt önkényesen a fordítás során, hiszen a szükségszerű kétnyelvűség ebben az esetben nemcsak nyelvi, hanem politikai és gazdasági **irányzatokról**, elegánsabban **orientációkról**, még elegánsabban **trendekről** tanúskodik.

Az idegen szó a célnyelvben gyakran kétféle pragmatikai értékkel bír. Egy gazdasági szaknyelvről szóló előadásban hívta fel a jelenlévők figyelmét a német előadó arra, hogy a **Partner** szó a volt NDK-ban segítőtársat, míg a régi szövetségi tartományokban egyenrangú társat jelöl, akivel az együttműködés a kölcsönösség elvén alapul. Ez a magyar szempontjából nem fordítási probléma, de a kétnyelvűség ezen az árnyaltabb szinten is szükségszerű.

A fenti, egyes szavakon bemutatott példák is arról tanúskodnak, hogy a szaknyelvoktatásban megnyilvánuló több- vagy kétnyelvűség az interkulturális elemzés szükségszerű nyelvi területe. Az interkulturális elemzés természetesen nyelvi szinten történik, de tudnunk kell, hogy a nyelvi megformálás a szövegben a jelenségek okozata és nem oka. Hasonló a helyzet a kedvelt példákkal is, amelyekkel az előadók a nyelven kívüli, metakommunikációs gesztusok tárházából

merítve oly gyakran elkápráztatják közönségüket. A távolabbi kultúrák hordozóinak eltérő viselkedése, mozdulatai valóban nagyon fontosak a kommunikációban. Ezek üzenetét értenünk kell – ezt szolgálja az interkulturális elemzés – de soha nem szabad megpróbálnunk utánózni azokat. Bizonyára nincsen nevetésegebb helyzet egy gazdasági tárgyaláson például francia és magyar tárgyaló felek között, mint az, amikor a magyar fél megpróbál jellegzetesen francia gesztikulációval nyomatékot adni szavainak. A japán és kínai udvariasságot vagy udvariaskodást is értenünk kell, csakúgy mint az angol *understatement*-et, de tartózkodnunk kell ezek átvételétől még akkor is, ha a tárgyalási nyelv japán, kínai vagy angol.

Ha kultúra és nyelv viszonyáról esik szó, óhatatlanul nyelvészeti analógiákat keresünk. A Humboldt, Weisgerber, Sapir és Whorf nevével fémjelzett tartalomközpontú nyelvészeti irányzat fő problémája a kultúra és a nyelv egymáshoz való viszonya. A sokat bírált irányzatnak van valóságtartalma, és az főként a mindennapi élet fogalmain túlmutató szakmai és tudományos fogalmakban nyilvánul meg. A szaknyelvben csak olyan fogalomra keresünk szót – ahogyan arra a **privatizáció - privatizálás - magánosítás** példasorával utaltam, amelyek már léteznek az adott nyelv hordozóinak kommunikációs közösségében. Az már nézőpont kérdése, hogy a nyelv is visszahat-e a kultúrára, vagy pedig a következő két példában is a kultúrának a nyelvre gyakorolt hatásáról van szó. Vannak olyan fordulatok, amelyek az egyik nyelvben használatosak, megfelelőjük a másik nyelvben más kommunikációs helyzetben vagy más absztrakciós szinten helyezkedik el. Két egyszerű példa. Az első: telefonálás Németországba hivatalos ügyben. A hívott fél ebédelni ment. De ezt sem a portás, sem a hívott fél kollégája, akihez a hívást kapcsolják, nem árulja el. Jóval az ebédidő lejártá után is ragaszkodnak az *"Er ist nicht im Haus"* (házon kívül van) formulához, nem *"adják ki"* munkatársukat annak érzékeltetésével, hogy nem tartja be a munkafegyelmet. A magyar portás vagy kolléga minden rosszindulat nélkül azt mondaná, hogy *"ebédelni ment"*, *"még mindig nem jött vissza az ebédből"*, *"sajnos még mindig ebédel"*. Az ebédelés a német számára szigorúan magánügy, a magyar nem választja olyan szigorúan külön a vállalati és a magánszférát. A másik példa az eltérő absztrakciós szint a különböző kultúrákban a szakmai kommunikáció terén. Egy idegenforgalmi oktatófilmben hallottam, hogy egy szállodavendég autót szeretne bérelni a következő igény-megjelöléssel: *"gehobene mittlere Kategorie"* *"magasabb közép-kategória"*. A magyar itt biztosan megjelölné a márkát vagy a kocsibérletre szánt összeget. Az utóbb említett két példa: a magán- és a hivatalos

szféra elkülönítése és az eltérő absztrakciós szint a nyelvi megfogalmazásban a korábban említett példáktól eltérően már olyan jelenségekre utal, amelyeket az interkulturális elemzés eredményeképpen célszerű a tanult nyelven szokásos módon verbalizálni, függetlenül attól, hogy itt filozófiailag a nyelv hat-e a kultúrára vagy viszont.

A többnyelvűség mint szükségszerűség domborodik ki az elméleti keretbe ágyazott aktuális és releváns nyelvi jelenségek fenti bemutatása során. Mindez természetesen szélesebben értelmezhető szaknyelvi bázisra is vonatkozik mind a nyelvoktatásban, tehát a nyelvórán, mind pedig a tanári tevékenység komplex "vonzatstruktúrája" esetében.

Milyen összefüggéseket szükséges szem előtt tartanunk?

Elsősorban a továbbképzést. A tanár maga is tanuló, s ha ez a tény a tanári pálya velejárója volt valamennyi korban, ma különösen napirenden van. Oka ennek objektív szempontból az, hogy a korszerű, világméretűvé vált versenyz gazdaság fogalomvilága előbb tör utat a piacosodó gazdaságokba a nyelvi leképeződés területén, mintsem az intézményesülő formák következtében intern módon követelné meg a nyelvi kifejezés rögzülését. A nemzetközi cégek magyarországi implantációja következtében, mintegy egyik napról a másikra importáljuk a vállalatvezetést, működtetés, gazdasági kapcsolatrendszerek új konfigurációit. Ezekkel a szaknyelvoktatóknak, mint új kihívásokkal, számolniuk kell, mert a hallgatók tömegesen vesznek részt külföldön a szakmai oktatásban, s ilyen körülmények között a nyelvtanár hamarosan rekvizitummá válhat. Szubjektív szempontból viszont még ma is elég általános, hogy magának a nyelvtanárnak kevés valóságélménye van az idegen kultúrában. Autentikus szakmai kommunikációs helyzetben vergődhet a kétnyelvűség mereven értelmezett csapdájában, vagyis szükség esetén fordít, s nem anyanyelvén, illetve az idegen nyelven tesz közléseket (egyszerűsítve a nyelvi tevékenységet).

Ellenszerként élni kell azokkal a lehetőségekkel, amelyek egyre-másra kínálóznak. Így ma a tanár, ha együtt él korával, szervező, menedzser is – oktatásszervező, intézményszervező –, vagyis olyan feladatokat végez, amelyekre hallgatóit készíti fel.

A TEMPUS projektek kiváló példát adnak erre az új és továbblépést biztosító szerepkörre, amely egyben a két- és többnyelvűség megnyilvánulásának is hordozója. A több nemzetet tömörítő JEP-ek tervezése és bonyolítása jelentős

nagyságrendben mozgatja meg a nyelvtanári társadalmat is, s nem mellőzhető ebben a munkában a nyelvi közvetítés.

Említsünk két példát. Az esettanulmányi központ létrehozására irányuló tanári felkészítést francia szakember végzi a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolán. A résztvevők számos intézmény munkatársai. Nyilvánvaló, hogy elenyésző részük követi csak idegen nyelven a foglalkozásokat, a kétnyelvűség itt minden esetben jelen van. Csak azok az alkalmak tekinthetők eredményesnek, ahol nem fordító dolgozott együtt a külföldi szakemberrel, hanem a szakmát jól ismerő magyar partner közvetítette a képzés tartalmát. Ugyanez vonatkozik a távoktatás terén folyó elméleti és módszertani továbbképzésre. Ez az oktatási forma, mint szakterület ugyancsak olyan közvetítést igényel, amely a specifikus tartalmat és funkcionális jellegű terminológiát mind a felkészítő, mind a képzésben résztvevő személyek számára adekváttá teszi.

Egyértelműen fogalmazódik meg az egy vagy többnyelvűség kérdése a vizsgarendszerekkel kapcsolatban kifejtett szakértői vélemények tükrében. Az angolszász kultúrkör az egynyelvűség követelménye felé hajlik, míg más, például a francia szakértők számára sine qua non a kétnyelvűség. Ez utóbbi hallható ki a rektori konferencia nyelvi felméréséből is, igen racionális, mértéktartó módon. Az ajánlás, a vizsgarendszerekben a fordítási feladatok visszaszorításának igénye nem azt jelenti, hogy nincs szükség a nyelvek közötti váltásra, hiszen az idegen nyelv használata maga implicálja ezt a műveletet, hanem olyan értelemben foglal mellette állást, amely a jelen dolgozatnak is alap gondolata. Vagyis: szükség-szerű, tényével számolni kell, de mint fordítás, csak az oktatás egyik módszere-ként kezelhető vagy kifejezetten a fordítási képzést kell szolgálnia.

A SZAKNYELV ÉS EZEN BELÜL A GAZDASÁGI NYELV OKTATÁSÁNAK IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI

Fodorné Balthazár Enikő

Th. Finkstaedt és K. Schröder 1990-ben "Sprachschranken statt Zollschränken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen" című tanulmányában a többi között három olyan megállapítás olvasható, amelyet a szaknyelv oktatása során érdemes szem előtt tartani:

- a nyelvtudás a szakmában "szerszám",
- a szakmai nyelvtudás nem korlátozódhat a szakszókincs ismeretére,
- a vevők piacának korszakában a vevő az úr, tehát az eladónak tevékenysége sikerének érdekében egyrészt ismernie kellene a vevő nyelvét, másrészt a magas szintű nyelvtudásnak ki kellene egészülnie a kulturális háttér, valamint az idegen mentalitás ismeretével.

Németországban mára központi kérdéssé vált a nyelvtudás, a nyelvoktatás, valamint a nyelvi továbbképzés. A motiváció: a 80-as évek eleje óta tartó intenzív készülődés az Európai Unióra, amelynek jegyében számos felmérés és tanulmány született. Mivel mások tapasztalataiból mindig lehet tanulni, szeretnék némi vázlatos képet adni arról, hogy az európai átalakulással párhuzamosan Németországban a gazdasági szakemberek a nyelvészekkel és a szociológusokkal karöltve a nyelvtudással, illetve a nyelvoktatással kapcsolatos problémák vizsgálatánál milyen tényeket, továbbá szükségleteket tartanak szem előtt.

A felmérések egyik meglepő adata, hogy a német lakosság mindössze 7 %-a beszél két vagy három idegen nyelvet, viszont 60 %-a semmilyen idegen nyelven nem tud. Ha figyelembe vesszük, hogy az Európai Unión

belül a vállalatok között óriási verseny fog kialakulni, amelyben a nyelvtudás mint az információhoz jutás, valamint az információ továbbításának eszköze kiemelkedő szerepet fog játszani, érthető, hogy ma már a vállalatok 82 %-a szervez nyelvtanfolyamot. /Ezen a területen Németország Angliát, Franciaországot, Olaszországot és Spanyolországot megelőzve az első helyen áll. /Az utóbbi években az Industrie- und Handelskammer-nyelvvizsgák száma több mint a kétszeresére nőtt. Ez utóbbi két tény talán azzal is magyarázható, hogy mint azt W. Kramer "Interkulturelle Kompetenz: Zum neuen Anforderungsprofil an international tätige Mitarbeiter" című tanulmányában írja - a német nyelvtanulónak meg kell bírkoznia egy igen jelentős hátránnyal: anyanyelve nem világnyelv, mint az angol vagy bizonyos mértékig a francia, illetve az utóbbi időben felzárkózni tűnő spanyol.

Ha vetünk egy gyors pillantást Magyarországra, megállapíthatjuk, hogy a magyar nyelvtanuló még hátrányosabb helyzetben van, ugyanakkor nálunk már szinte hagyományai vannak annak, hogyan lehet a hátrányt ledolgozva akár előnyre is szert tenni. Egy statisztikai felmérés a lakosság nyelvtudásáról bizonyára nem mutatna a némethez hasonló kedvezőtlen képet - mi mindig is "nyelvtanuló nemzet" voltunk. Az olyan rendelkezések pedig, mint a nyelvi érettségi megváltása nyelvvizsgával vagy a felvételi vizsgán prémium pontok adása nyelvvizsga - bizonyítvány felmutatása esetén, hozzájárulnak ahhoz, hogy a fiatalok közül egyre többen jutnak el két nyelvből legalább a középfokú nyelvtudás szintjéig. /Közismert, hogy a népszerűségi listát továbbra is az angol nyelv vezeti. Ezzel kapcsolatban nem árt tudni, hogy a legtöbb EK-anyag angolul jelenik meg; pályázatokat, támogatási kérelmeket szintén angol nyelven tanácsos beadni./

Visszatérve a német példára, érdemes odafigyelni néhány, a többnyelvűség kívánalmainak megfelelni hivatott újfajta képzési módra. Figyelemre méltó például az ún. "euroasszisztens" képzés, azaz olyan természettudományos, műszaki vagy gazdasági végzettséggel rendelkező szakmai gárda létrehozása, amelynek tagjai a németen kívül két európai nyelvet beszélnek /az egyik kötelezően az angol/, s akiknek az a feladatuk, hogy a kis- és középnagyságú vállalatok EU-beli útját egyengessék /mivel elsősorban ezeknél a vállalatoknál

kevés az idegen nyelvet beszélő szakember/.

Az Európai Gazdasági Térségben a tőke, az áru, a szolgáltatások és a munkaerő ma már szabad mozgást élveznek. Ennek egyik következménye - a már említett konkurrenciaharc mellett - a különböző vállalatok között egyre szorosabbá fűződő kapcsolat, amely sok konfliktushelyzetet is szül: ugyanis minél inkább egymásra vannak utalva a partnerek, annál jobban érzik a gondolkodás, a mentalitás másságát. EK-kiadványokban például az EU sok előnye mellett mindig megemlítik a hátrányokat is: a nyelvi korlátokat, valamint az eltérő mentalitásból fakadó nehézségeket. Egy felmérés szerint a német vállalatok háromnegyed része alapvető változtatásokat tart szükségesnek a vállalat vezetésében. Ez az elvárás új követelményeket támaszt a felsőoktatással szemben is, s ennek jegyében született meg a gondolat, hogy úgynevezett "euromanagereket" kell képezni. Olyan szakembereket, akik

- lehetőleg két európai országban szereznek diplomát,
- gyakorlati tapasztalatokra tesznek szert más országokban,
- három idegen nyelvet beszélnek,
- jogi ismeretekkel rendelkeznek,
- jól tudnak alkalmazkodni, előítéletmentesek
- és mindössze mintegy 23-24 évesek.

Armin Töpfer kasseli professzor szerint az "euromanager" szakmailag, stratégiaiag és szociálisan kompetens. /A szakmai kompetencia fogalma egyértelmű. A stratégiai kompetencia nemzetközi dimenziókban való gondolkodást, biztos tárgyalási, döntéshozatali és végrehajtási készséget, előrelátást, az összefüggések felismerését jelenti. Szociálisan kompetens a manager, ha személyiségében sugárzó erő rejlik, nemzetközi team-munkában együttműködésre kész, munkatársait motiválni tudja, adott esetben él meggyőző erejével és képes arra, hogy konfliktusokat elsimítson./

Ha az "euromanager" képzés gondolata még a németek számára is egyelőre távlati terv, mindenképpen abba az irányba mutat, hogy a jövő azoké a fiatal szakembereké, akik legalább két idegen nyelvet beszélnek magas szinten.

A nyelvtudás fontosságát az a tanulmány is alátámasztja, amelyet Helmut Glück készített "Die internationale Stellung des Deutschen auf dem europäischen Arbeitsmarkt" címmel, miután hat ország -

Franciaország, Nagy-Britannia, Olaszország, Spanyolország, Lengyelország, Magyarország - napilapjainak összesen mintegy 14000 állásajánlatát vizsgálta abból a szempontból, hány esetben pályázati feltétel idegen nyelv/ek/ ismerete. A felmérések az alábbiakat eredményezték:

Ország A nyelvtudás mint pályázati feltétel az álláshirdetések százalékában

Nagy-Britannia	3,4 %
Franciaország	38,28 %
Olaszország	15,30 %
Lengyelország	11,97 %
Spanyolország	22,95 %
Magyarország	28,17 %

Egy érdekes adat: míg Magyarországon a német nyelv áll az első helyen, megelőzve az angolt, a franciát és az olaszt, addig a többi vizsgált országban egyértelműen az angol vezet, maga mögé szorítva a németet, a franciát és az olaszt.

Összesítésben egyébként a nyelvek "ranglistája" az alábbiak szerint alakul:

Nyelv Az adott nyelv ismerete mint pályázati feltétel az álláshirdetéseken, százalékban kifejezve

angol	54,88 %
német	20,10 %
francia	9,28 %
spanyol	2,53 %
olasz	1,90 %
orosz	0,63 %
kínai	0,28 %

Egy másik tanulmányból, amelyet Reinhold Weiß készített "Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung" címmel, megtudhatjuk például, hogy
a./ egy vállalatban belül a különböző osztályokon hány százalékot

tesz ki azon dolgozók száma, akiknek idegen nyelvi ismeretekkel kell rendelkezniük /lásd a.) táblázat/.

b./ az egyes munkakörök betöltéséhez hány százalékban szükségeltetik nyelvtudás /lásd b.) táblázat/.

c./ a nyelv mely használati területét kell alaposan ismerni /lásd c.) táblázat/.

d./ a nyelvet milyen szituációkban kell tudni alkalmazni /lásd d.) táblázat/.

Úgy gondolom, az ilyen és ehhez hasonló tanulmányokra, azok statisztikai adataira érdemes odafigyelni, amikor a piacon a nyelvtudás az áru. Mert ne felejtsük, a vevők piacának korszakát éljük.

TÁBLÁZATOK

a.) táblázat

Vállalati osztály Szükséges nyelvismeret a dolgozók százalékában

kutatás, fejlesztés	60,9 %
anyaggyártás, beszerzés	34,8 %
gyártás, szerelés	21,8 %
marketing	59,0 %
tanácsadás, eladás	40,9 %
szerviz, vevőszolgálat	41,0 %
sajtó, PR-munka	58,5 %
jogi osztály	59,8 %
személyzeti osztály	33,2 %
ellenőrzés	55,0 %
számvitel	38,7 %
pénzügy	46,2 %
adatfeldolgozás	53,3 %

b.) táblázat

Munkakörök Szükséges nyelvismeret a dolgozók százalékában

fizikaiak	0,0 - 6,8 %
műszakiak /technikusok/	14,0 %
mérnökök, természettudományos végzettségű szakemberek	53,1 %
üzletkötők	53,9 %
közgazdászok, jogászok	55,3 %
titkárnők	61,6 %
vezetők	83,4 %

c.) táblázat

Rövidítések:

F: fizikaiak M: műszakiak Ü: üzletkötők T: titkárnők
V: vezetők

Értékelés: a nyelvismeret nagyon fontos: 1
fontos: 2
részben fontos: 3
kevésbé fontos: 4
nem fontos: 5

Nyelvhasználat Értékelés munkakörök szerint

	F	M	Ü	T	V
köznyelv	4,6	2,9	2,2	2,1	1,7
kereskedelmi nyelv	4,9	4,0	2,0	2,8	1,8
műszaki nyelv	4,7	2,1	3,2	3,5	2,5
computernyelv	4,8	3,1	3,0	3,7	2,9
természettudományok nyelve	4,9	3,4	4,3	4,5	3,6

d.) táblázat

Rövidítések: F, M, U, T, V /lásd c.) tábl./

Értékelés: a nyelvismeret nagyon fontos: 1

fontos: 2

alapvető ismeretek szükségesek: 3

minimális nyelvismeret szükséges: 4

Alkalmazás, szituáció Értékelés munkakörök szerint

olvasás, értés	3,8	2,1	2,1	2,0	1,5
fordítás	4,0	2,8	2,5	2,2	2,1
írásos kommunikáció	4,0	2,9	2,3	1,9	1,8
kommunikáció telefonon	4,0	2,4	2,1	1,9	1,4
szakmai kommunikáció	3,9	2,3	2,3	2,9	1,8
tárgyalás	4,1	2,9	2,3	3,3	1,4
konverzáció	3,9	2,8	2,2	2,2	1,5

IRODALOM

- 1./ Finkenstaedt, Thomas - Schröder, Konrad: Sprachschranken statt Zollschrannen? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen. Hrsg.: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen, 1990
- 2./ Kramer, Wolfgang: Interkulturelle Kompetenz: Zum neuen Anforderungsprofil an international tätige Mitarbeiter. In: Fremdsprachen in der Wirtschaft. Deutscher Instituts-Verlag GmbH, 1992. 9-47.
- 3./ Töpfer, Armin: Die Sommeruniversität ist schon ein Einstieg. In: UNI 5, 54-55. 1991
- 4./ Glück, Helmut: Die internationale Stellung des Deutschen auf dem europäischen Arbeitsmarkt. In: Fremdsprachen in der Wirtschaft. Deutscher InstitutVerlag GmbH, 1992. 47-77.
- 5./ Weiß, Reinhold: Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. In: Fremdsprachen in der Wirtschaft. Deutscher Instituts-Verlag GmbH, 1992. 77-179.

AKADÁLYOK A KÉTNYELVŰ KOMMUNIKÁCIÓBAN

Sallai János

A kommunikáció életünk elkerülhetetlen velejárója. Azt is mondhatjuk, hogy nem lehet nem kommunikálni. Bármit teszünk, ennek a másik személy részére hírértéke van, azaz ha egy szót sem szólunk, akkor is közlünk valamit arckifejezéssel, testtartással, mozgással, térközváltoztatással, öltözékekkel stb., a nonverbális, metakommunikációs eszközök széles választékával.

Szándékos közléseink során teljesen világosnak tűnne, ha közlünk az általunk tervezett tartalommal jutna el a címzethez. Ezzel szemben, néha nagy megdöbbenésünkre, az általunk teljesen világosnak, érthetőnek tartott üzenet nem jut el a címzett, az üzenet vevője tudatához, vagy csak erősen torzított formában, másként értelmezi a közlést, mint ahogy mi képzeltük. Pl. különböző főiskolákról jött hallgatók megegyeznek a tanárral, hogy egy nyelvórát tart nekik. Az óra befejezése után derül ki a diákok szemrehányása nyomán, hogy a tanár egy órán 60 percet értelt, a többség 45 percet, de volt, aki 40 percet (mivel náluk ennyi ideig tart egy tanóra). Mint látható, még ilyen egyszerű esetben is merülhet fel akadály a kölcsönös megértés útjában. Még több félreértés adódhat érzések kommunikációja során. Aronson (1987) példája nyomán lejátszódhat a következő folyamat is: a közlő személy baráti érzéseket táplál a másik személy iránt; az a szándéka, hogy érzését közli a címzettel; félszége miatt ezt közvetett, verbális és nonverbális viselkedéssel kifejezésre juttatja: viccelődik, csipkelődik; a címzett észleli a viselkedést (csipkelődést), ez rosszul esik neki; elemzi a közlő szándékát s úgy értelmezi, hogy a közlő lekezelően bánik vele; ezután értékeli a közlőt, mint személyt: erőszakos, barátságtalan embernek tartja. Mint látható, az üzenet pont a közlő szándékával ellentétes értelmezést nyert a címzettnél. Feltehető tehát, hogy a közlő érzéseit rossz eszközökkel fejezte ki. Tegyük fel, hogy a fenti példában a közlő baráti érzéseit nem közvetve, hanem közvetlenül fejezi ki: a címzett vállára teszi a kezét, meg-

mondja neki, hogy mennyire kedves a számára. A címzett észleli ezt a viselkedést, kényelmetlenül kezdi érezni magát, a közlő viselkedése váratlanul érte, a közlő viselkedését elsietettnek érzi, manipulatív szándékot tulajdonít neki, végül a közlő személyét őszintétlennek, taktikázónak értékeli. Ebben az esetben a közlő eszközei megfelelőnek tűnnek, a hiba a címzettben van, aki félreérti az üzenetet, mivel gyanakvóan reagál. A kommunikáció útjából az akadályt feltehetően a két fél közti őszinte megbeszélés hárítaná el.

Probléma lehet:

B másként hallja A közlését, mint A maga,
A pontosan nem tudja, B mit hallott meg,
a szavak, helyzetek mást jelentenek A és B számára,
A nem mond el mindent, bízik benne, hogy B pótolja a hiányt.

Félreértésre, helytelen értelmezésre számos példát találhatunk az élet legkülönbözőbb területein.

Pl. a repülőgépen az oktató pilóta lemutat a tájra, hogy milyen szép; a mellette ülő ejtőernyős újonc ezt kiugrási parancsnak értelmezi izgalomban s kiugrik a gépből;

vagy egy munkahelyen a főnök azt mondja „a dolgok nem mennek jól” s ezt a beosztott magára veszi s azt gondolja, a főnök elégedetlen vele;

vagy egy tudományos konferencián a szekcióülésről távozik valaki s az előadó ezt úgy értelmezi, hogy „nem érdekli az előadásom, unja a beszédemet”, holott a távozó egészen más okból megy el;

szerepet játszhat az emlékezeti torzítás is; két csoportnak mutatják ugyanazt az ábrát (két karikát egy összekötő vonallal ) , az egyik csoportnak azt mondják, ez egy szemüveg, a másiknak, hogy ez egy súlyzó; egy későbbi alkalommal kérték a tagokat, rajzolják le, mit láttak; a szemüveges csoport rajza , míg a súlyzós csoport rajza  lett.

Carl R. Rogers (1961) szerint a pszichoterápia értelme a kom-

munikációs hiba megszüntetése. Ez a hiba jelenti a másokkal és saját magával történő kommunikáció akadályozottságát. A személyközi kommunikáció legnagyobb akadályának tartja azt a tendenciát, hogy mindent, amit a másik mond, közöl, csak saját nézőpontunkból, helyzetünkben értékelünk, ítélünk meg, helyeslünk vagy kifogásolunk. Meg sem próbáljuk magunkat a másik helyébe beleélni, az ő szempontjából értelmezni az üzenetet. A megértés komoly akadálya az a helytelen alapállás, hogy „nekem 100 %-ig igazam van, neked pedig 0 %-ban”. Ekkor a másikat védekezésre kényszerítjük, a kölcsönös megértés helyett csata, küzdelem várható. A megértő kommunikáció a probléma megoldására törekszik kölcsönös tisztázásokkal s nem a másik személy támadására.

A szaknyelvoktatás során a kommunikációs folyamat még bonyolultabb, mint a köznyelvi témáknál, közléseknél. A szaknyelvi szövegeknél az üzenet feladója, a szöveg idegen nyelvű írója valamely szakma szakembere, a címzettje az adott szakmát anyanyelvén tanuló egyetemi, főiskolai hallgató (nem adaptált szövegeknél egy másik szakember), kettőjük között pedig ott áll az adott szakmában alig járatos, a kiinduló és célnyelvet viszont jól ismerő nyelvtanár, aki próbálja segíteni a hallgatót az üzenet vételében. Előfordulhat, hogy a hallgató már vette az üzenetet, de a nyelvtanár még habozik, hogy a vett üzenet megfelel-e a feladó által szándékolt üzenetnek. Visszakérdezni nem tudja a szöveg szerzőjét, hogy mire is gondolt. Kénytelen a hallgatókkal konzultálni, akik vagy meg tudják győzni a nyelvtanárt, vagy nem, legfeljebb ráhagyják a nyelvtanárra, amit mond, noha magukban biztosak abban, hogy nekik van igazuk. A dolog még tovább bonyolódhat azzal, hogy a hallgatók megértését nehezíti idegen nyelvi tudásuk hiányossága, amit élénk szakmai fantáziával próbálnak áthidalni, így előfordulhat, hogy erősen melléfognak. Ha erről a nyelvtanárt is meg tudják győzni (ami nem is olyan nehéz dolog), az eredmény feltehetően siralmas lesz. Az üzenet, a kiinduló szöveg szerzője igencsak csodálkozna, milyen mondanivalót tulajdonítanak neki (még szerencse, hogy ő nem ért a célnyelven).

A kommunikáció célja, hogy vegyék az üzenetet (hallják, lássák), megértsék, elfogadják és cselekvést váltson ki. Ha valamilyen akadály miatt bármely cél megghiúsul, ez frusztrációt vált ki. A közlőnek tisztában kell lennie azzal, hogy a címzett, a hallgató a kommunikációs folyamat szerves része – hisz ugyanazt a közlést különböző hallgatók különbözőképpen értelmezhetik.

Egy nyelvi objektum nem tartalmaz „egy valamennyi interpretátor számára egyformán 'megmutatkozó' jelentést, hanem a jelentések a nyelvi fizikai objektumok és az interpretátorok interakciója eredményeképpen jönnek létre, amely interakcióban a mindenkor interpretátor számára rendelkezésre álló és általa felhasználni szándékozott ismeretek játsszák a döntő szerepet”. (Petőfi S. János, idézi Annus-Lengyel-Tóth-Vass, 1993.) Az ismeretek jellegét tekintve beszélhetünk a feladóra vonatkozó, a nyelvi anyagra vonatkozó és a befogadóra vonatkozó ismeretekről; az interpretáció függ a befogadó hipotéziseitől, motivációitól, pszichofizikai állapotától is.

A kommunikációs folyamat fontosabb akadályozó tényezőit a következőkben kívánjuk áttekinteni.

I. A címzett, befogadó nem hallja, illetve nem látja a közlést

1. nem működik a mikrofon;
2. a hangerő túl hangos vagy túl halk;
3. a közlő rosszul artikulál, monoton;
4. nagy a külső zaj, belső mozgólódás, suttogás, zörgés;
5. nagyothalló a címzett;
6. az írásos közlés olvashatatlan, apróbetűs, sötét van, a címzettnek rossz a látása, nincs meg a szemüvege;
7. a címzett figyelme fluktuál, koncentrációs görbéje épp a mélyponton van, esetleg elbóbiskolt pl. egy előadáson.

II. A címzett, befogadó hallja, látja a közlést, de nem érti

1. túl bonyolult, homályos a megfogalmazás, illetve a mögöttes lévő gondolkozási folyamatok;
- a feladó ismeretlen, bonyolult, zsargon, tájszavakat, szakszavakat használ;

2. a közlésben lévő információ rosszul elrendezett;
3. nincs elég idő a közlés értelmezésére, illetve túl sok az idő s a címzett gondolkodási sebessége jóval megelőzi a beérkező közlés tempóját s így figyelme elkalandozik;
4. félremagyarázza, nem akarja megérteni a közlést;
5. a „sorok közt” próbál olvasni a címzett, nem a közlő által szándékolt tartalmat igyekszik megérteni;
6. a feladó és címzett észlelése eltérő ugyanarról a dologról, helyzetről a különböző múltbeli tapasztalatok, eltérő életkor, nemzetiség, kultúra, neveltetés, foglalkozás, nem, státus, személyiség miatt.

III. A címzett, a befogadó érti, de nem fogadja el a közlést

1. alacsony fokú a motiváltsága, érdekeltsége az elfogadásban;
2. előítéletek, sztereotípiák, merev gondolkozás miatt; folyamatosan ellenérveket keres a közlési folyamat során a hallottakkal, olvasottakkal szemben, ahelyett, hogy előbb megpróbálná megérteni a feladó valódi közlését;
3. a közlő unott, enervált közlése nem teszi vonzóvá a közlés elfogadását; a közlő személye ellenszenvet, bizalmatlanságot ébreszt, korábbi ismeret alapján hitelét veszítette a befogadó előtt;
4. el akarja kerülni a címzett a kognitív disszonanciát; a közlés elfogadása túl nagy belső konfliktust jelentene a címzett számára eddigi nézeteivel, véleményével szemben; ezért elhárítja a közlésből azt, ami nincs összhangban korábbi meggyőződésével.

IV. Egyéb akadályok

1. a címzett túl gyorsan von le következtetést, azt látja, amit látni szeretne, azt hallja, amit hallani akar (szelektív figyelem);
2. a közlőnek nincs folyamatos visszajelzése arról, mit gondol a befogadó, tetszik neki a közlemény vagy unatkozik, egyetért vagy tiltakozik; ez különösen az írásos közlés esetén felmerülő komoly akadály a megértés számára;

3. a címzett ítélkezik s nem aktív figyelemmel hallgat;
4. a túl erős érzelmi állapot nem kedvez a közlés tárgyilagos, a közlő szándékai szerinti értelmezésnek;
5. mivel a szavak és a dolgok kapcsolata csupán egyezményes, félreértés könnyen előfordulhat; konkrét tartalmú szavak jelentése könnyen tisztázható, pl. rámutatások, elvont szavaknál ez már nagyobb gondot jelent, ezen szavak jelentésében fontos szerepet játszhatnak a múltbeli eltérő egyéni tapasztalatok;
6. a nonverbális, metakommunikatív eszközök eltérő értelmezése szintén akadályozhatja az üzenet egyértelmű célbaérését;
7. a címzett racionális közlésre érzelmileg reagál;
8. odafigyelés helyett versengéssel reagál a címzett: jobb ötletei, tapasztalatai vannak, mint a közlőnek, nem is figyel igazán, alig várja, hogy mondhassa a magáét;
9. a vállalati hierarchiában, amíg az üzenet leér a címzethez, tartalmának elveszhet akár 80 %-a is (szűrik, hozzátesznek), továbbá a főnök visszatart információt, a beosztott szűri a felfelé menő információkat (a rá nézve negatív elemeket kihagyja);
10. a közlő úgy érzi, nem szabad kimondania azt, amit szeretne;
11. érzéseket nehéz szavakba önteni; esetenként nincs is tisztában a közlő saját igazi érzéseivel;
12. Thomas Gordon 12 kommunikációs akadályt sorol fel közléssofalmak nevezve őket (T. Gordon, 1993), pl. címkézés, gúnyolódás, megszégyenítés, faggatózás, bagatellizálás, hibáztatás, prédikálás, fenyegetés stb.

A kommunikációs akadályok fenti felsorolása nyomán meg lehet, elcsodálkozunk, hogy is tud egy üzenet egyáltalán pontosan, a közlő szándéka, értelmezése szerint eljutni a címzethez. Célunk nem az elrettentés, hanem annak tudatosítása, hogy kellő gondossággal kell eljárni, amikor kommunikálunk, akár mint közlő, akár mint címzett.

Az akadályok leküzdésére csupán néhány tanácsot szeretnénk adni:

1. tervezzük meg üzenetünket, minimalizálva a félreértés lehetőségét;
2. egyszerűen közöljük, mindig a hallgató, olvasó személyiségéhez igazodva; lépésenként adagoljuk az információt, adjunk időt a feldolgozására;
3. a közlő legyen energikus, lelkes;
4. mint címzettek (hallgatók, olvasók) figyeljük megértően a közlő üzenetét, próbáljuk a dolgot az ő szempontjából nézni;
5. hozzuk magunkat a fizikai-mentális készenlét állapotába a közlés vételéhez;
6. érdeklődjük, próbáljuk kivenni az üzenetből a hasznosíthatót; ha lehet kérdezzünk, adjunk lehetőséget a kérdésésre (ha közlők vagyunk) s a kérdést ne vegyük személyes támadásnak;
7. ne a közlő külsejére, viselkedésére figyeljünk;
8. kerüljük az ítélkezést a közlőről;
9. győzzük le szórakozottságunkat, figyelmetlenségünket;
10. előadáson segítsük az előadót, mutassunk érdeklődést (bólintás, ránézés), legyünk türelmesek, jegyzeteljünk;
11. több közlési csatornát használjunk (szavak, rajz, képlet, újság, rádió stb.);
12. gyakoroljuk a megértést – mielőtt válaszolunk, ismételjük el amit a közlő mondott, majd ha ő ezt helybenhagyta, akkor válaszoljunk; válaszunkat a közlő fogja ugyanúgy elismételni;
13. a pozitív kapcsolat a közlő és a címzett közt, az együttérző megközelítés javítja a kommunikációt; a támadó közlés ellenállást, elutasítást válthat ki.

Irodalom

1. Elliot Aronson: A társas lény
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1987.
2. Carl R. Rogers: On Becoming a Person
Part VI, Chapter 17. USA, 1961.
3. Nicki Stanton: Communication
Macmillan Education Ltd. 1991.
4. Bill Scott: The Skills of Communicating
Wildwood House Ltd. 1987.
5. Christopher Turk: Effective Speaking: Communicating in Speech
J.W. Arrowsmith Ltd. Bristol, 1992.
6. Annus G., Lengyel Zs., Tóth Sz., Vass L.: Beszédről-nyelvről
tanárjelölteknek. Szeged, 1993.
7. T. Gordon: Vezetői Eredményesség Tréning V.E.T. Bp., 1993.



