

C
244.120/2

MANYE XIV.

NYELVEK ÉS NYELVOKTATÁS EURÓPA ÉS A KÁRPÁT-MEDENCE RÉGIÓIBAN

A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai
Nyíregyháza, 2004. április 5-7.

Szerkesztők:
Cs. Jónás Erzsébet és Székely Gábor

MANYE Vol. 1/2

A MANYE KONGRESSZUSOK ELŐADÁSAI
PROCEEDINGS OF THE HAALLT CONGRESSES

1.

HAALLT Hungarian Association of Applied Linguists and Language Teachers
MANYE Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

MANYE XIV.

NYELVEK ÉS NYELVOKTATÁS
EURÓPA ÉS A KÁRPÁT-MEDENCE RÉGIÓIBAN

Lektorok

Ajtay-Horváth Magda

Éva Erzsébet

Klaudy Kinga

Laczik Mária

Minya Károly

P. Csige Katalin

P. Lakatos Ilona

Pázmán Viktória

Pethő József

Répási Györgyné

Szerencsi Katalin

T. Károlyi Margit

Technikai szerkesztő

Gyurikovits Gáborné

Szervezők

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)
és a Nyíregyházi Főiskola

Támogatók

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)

Nyíregyházi Főiskola Tudományos Bizottsága

Nyíregyházi Főiskola BTMFK Tudományos Bizottsága

Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Testület Kuratóriuma

Szent István Egyetem, Győr

MANYE XIV.

NYELVEK ÉS NYELVOKTATÁS EURÓPA ÉS A KÁRPÁT-MEDENCE RÉGIÓIBAN

A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai
Nyíregyháza, 2004. április 5–7.

Szerkesztők:
Cs. Jónás Erzsébet és Székely Gábor

MANYE, Vol. 1/2

MANYE – BESSENYEI GYÖRGY KÖNYVKIADÓ
Pécs – Nyíregyháza
2005

ISSN 1786–545X
ISBN 963 7336 15 X

Copyright © 2005, MANYE

Kiadó

MANYE – Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete
Pécsi Tudományegyetem, Pécs, Ifjúság u. 6. 7624 Hungary
Telefon/fax: +36 72 503-600, <http://www.manye.pte.hu>

Bessenyei György Könyvkiadó
Nyíregyháza, Sóstói út 31/b.
Telefon: +36 42 599-400

C 244.120/2



2021

TARTALOM

V. AZ ANYANYELV ÉS AZ IDEGEN NYELV OKTATÁSA

B. NAGY ÁGNES: Érdekesen is lehet tanítani a nyelvtant I. Miért van szükség egy új szemléletű középiskolai anyanyelvi tananyagra?	9
BODNÁR ILDIKÓ: Németh László a nyelvtanulásról és a nyelvtudásról	17
BOÓCZ-BARNA KATALIN: Hogyan reagálunk, ha a tanuló magyarul vagy más idegen nyelven kezdeményez beszélgetést? A német mint idegennyelv-órai diskurzus sajátosságai	23
BUIDOSÓ IVÁN: A tökéletes módszer keresése egy tervezett nyelv oktatásakor	31
DÁLNOKINÉ PÉCSI KLÁRA: A motiváció eszközei néhány német (mint idegen nyelv) tankönyvben (Start, Unterwegs, Grünes Licht, Deutsch mit Grips I. II.)	40
F. SILYE MAGDOLNA: A feladat-központú tantervek néhány elméleti vonatkozása	46
FARKAS JUDIT: Érdekesen is lehet tanítani a nyelvtant II. Szövegek és feladatok	51
GALGÓCZI LÁSZLÓNÉ: Tantervváltás: a kommunikációs készségek fejlesztése	61
HORVÁTH MÁRTA: A szerepjátékoktól a színjátszásig a francianyelvi órán	68
KÁNTOR GYÖNGYI: Az anyanyelvi nevelés kihívásai az Európai Unióban	73
KORNIA LÁSZLÓ: Adalékok a német nyelvi tankönyvek történetéhez Benigny Gyula gimnáziumi és általános iskolai német tankönyveiről	79
KOVÁCS ÉVA: Az angol ige + viszonyszós szerkezetek tanulásának és tanításának problémái	84
LENGYEL ALOJZIA: Az idegennyelv-oktatás története a korabeli pedagógiai folyóiratok tükrében (1882–1942)	89
MAGOCSA LÁSZLÓ: EFL Teaching Strategies	93
MARLOK ZSUZSA: Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben	96
MEDVE ANNA: Anyanyelvi nevelés – határok nélkül	101
NAGY LÁSZLÓ: Az anyanyelvi nevelés és a nyelvhasználat kapcsolatáról	108
RICHTER BORBÁLA: Pragmatics and SLA	114
RUIZ DE ZAROBÉ, LEYRE: La compréhension écrite des textes simplifiés en français langue étrangère	121
SATO NORIKO: Kísérletek a japán írásjegyek több dimenziós oktatására	124
SZABÓ G. FERENC: A komplex jelek tankönyvbeli alkalmazásáról	130
SZLADEK EMESE: Az általános iskolai nyelvtanítás hatékony megvalósításához szükséges kompetenciák fejlesztése a pedagógusképzésben	135
TÓTH JUDIT: Nyelv és kultúra az idegennyelv-tanítás szempontjából	141
TURCSINÉ TANCZENBERGER SZILVIA: Informatika az idegennyelv-oktatásban	146
UJSZÁSI ZSUZSANNA: Csak idegen nyelvi készségfejlesztés? A fordításoktatás néhány tanulsága	149
VÍGHNÉ SZABÓ MELINDA: Az ész nyelv tanulhatóságának elmélete és gyakorlata	153

VI. SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

DOBOS CSILLA: A jogi diskurzus néhány jellemzőjéről	161
ÉVA ERZSÉBET: A szakszöveg szerepe a szakmai nyelvhasználat oktatásában. A szaknyelvtanítás tantárgypedagógiai kérdései	167
FÓRIS ÁGOTA: Szakszótári szócikkek tartalmi vizsgálat: <i>analóg és digitális</i>	172

GALAMBOSSY ENDRE: Jézus felségcímei (Dávid fia, emberfia, Messiás) a Máté-evangéliumban	178
GYÓRI ANNA: Kultúraközi kommunikáció és menedzsment spanyol nyelven	182
HEGEDŰS ANITA: Retorikai funkciók elemzése betegtájékoztatókban	187
JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA: Miért kelt megütközést, hogy a szakmai idegen nyelvi óra „szórakoztató”?	190
JUHÁSZ KÁLMÁN ATTILA: Some Results of the Research into Information Technology Language Use of the Help Desk Documents	196
KASSAINÉ TAR ILDIKÓ: Motiváció a szaknyelvoktatásban: empátikus kommunikáció	202
KOLTAY TIBOR: A tudományos írás és olvasás kompetenciáiról	205
KOVÁCS ILONA JULIANNA: A gazdasági szaknyelv szociolingvisztikai megközelítése az utóbbi évek magyar, német, orosz nyelvészeti szakirodalom tükrében (az elmélet és a gyakorlat kapcsolódása)	208
LENGYEL ISTVÁN: Európai Unió, túlterminologizálás és a józan ész megmértetése	213
MÁTYÁS JUDIT: Német nyelvű marketing-szakirodalom csatornapolitika témakörben	219
MENUSZ BORBÁLA: A nyelv és ami (aki) mögötte van: költői eszközök a marketingkommunikációs szaknyelvben	225
PELLES TAMÁS: A terminológia szerepe a megértésben – példák a matematikából	232
RÉBÉK-NAGY GÁBOR: Egy magyar fejlesztésű szaknyelvi vizsga szintjei	237
VARGÁNÉ KISS KATALIN: Tudatosság-és készségfejlesztés az angol üzleti nyelv oktatásában	243
 VII. AZ IDEGEN NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK MÉRÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE	
DÁVID GERGELY: Vizsgázás kis csoportban: a részvétel allokációja, dinamikája és a résztvevők számának kapcsolata	251
DÉVÉNY ÁGNES: Közvetítési feladat a nyelvvizsgán	257
STURCZ ZOLTÁN: Nyelvvizsga és/vagy nyelvi vizsgálat	266
SZ. HEGEDŰS RITA: Hibáról hibára... A magyar mint idegen nyelv mérésének érdekességei és buktatói	272
SZERENCSI KATALIN: A grammatikai kompetencia mérése metanyelvi performancia alapján	278
TAMÁSSYÉ BÍRÓ MAGDA: A szövegalkotási kompetencia értékelésének néhány kérdése	284
 Névmutató	291

V.

Az anyanyelv és az
idegen nyelv oktatása

Érdekesen is lehet tanítani a nyelvtant I.

Miért van szükség egy új szemléletű középiskolai anyanyelvi tananyagra?

B. Nagy Ágnes

Bevezetés

Előadásomban a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén az anyanyelvi nevelés témakörében folyó munkánkat szeretném röviden bemutatni.

Néhány elméleti kérdés tisztázása után a – tavalyi kongresszuson elhangzottakhoz hasonlóan – ismét konkrét feladatokat, szövegeket mutatok be a készülő, középiskolásoknak szánt – egyelőre feladatbank formájában létező – tananyagunkból.

1. Elméleti kérdések

1.1. A kommunikációs képességek fejlesztése és a grammatika oktatása

Az elméleti kérdések tisztázásának kezdetén az anyanyelvi nevelés oktatásának jól ismert kettősségét kell szemügyre vennünk. Az anyanyelvi nevelés két fő funkciójának kapcsolatára gondolok. A **kommunikációs képességek** fejlesztésének (pl. a művelt magyar köznyelv és a helyesírás megtanítása) és a **grammatika** (mint iskolai nyelvtan) oktatásának bonyolult és régről jövő viszonyára. A hagyományos elnevezésű *nyelvtanórának*ⁱ egyrésztől pedagógiai feladatokat kell ellátnia, másrésztől a nyelvtudományt mint tudományt kell oktatnia, természetesen iskolai szinten: ahogy például a fizika és a technika tantárgy kapcsolódik egymáshoz.

A kommunikációs képességek fejlesztésének egyre nagyobb a fontossága, hiszen meg kell tudni oldani a mindennapi feladatokat a XXI. század információ-áradataiban; újfajta írásbeliségre, gyakorlati tudásra van tehát szükség. Az anyanyelvi nevelés nyelv-művelő, helyesírási, retorikai, kommunikációs készségeket fejlesztő feladatai olyannyira nyilvánvalóak, hogy a társadalom, a pedagógusok és a szülők is egyetértenek ennek fontosságával. És a gyakorlatban többé-kevésbé meg is valósulnak az elméleti tervek, úgyhogy az anyanyelvi nevelés ezen oldalát tekintve a koncepciók színterén általában nincs is különösebb probléma.

Sokkal problematikusabb a nyelvtan tantárgy grammatikai tartalma. É. Kissⁱⁱ szerint egy-egy iskolai szaktantárgy anyaga az adott tudományág eredményei közül azokat kell, hogy tartalmazza, amelyek az általános műveltség részének tekinthetők. Azt gondolom, hogy az iskolai nyelvtan oktatásakor nem a nyelvtudományról (ki határozhatja meg, hogy a nyelvtudomány eredményei közül mit tekinthetünk az általános műveltség részének?), hanem magáról a **nyelvről** kell beszélni a tanulókkal. És nem is feltétlenül beszélni kell róla, hanem szövegeken és gyakorlatokon át kell megismertetni velük a nyelv

rendszerét, a szabályszerűségeket. A már meglevő, automatikusan működő, öntudatlan grammatikai tudásukat kell tudatosítani, explicitté tenni.

A diákok az így megszerzett tudást újabb és újabb kommunikációs helyzetekben érvényesíteni tudják, és képesek lesznek felhasználni is azt (például az idegen nyelvek tanulásakor).

Ebből tehát kiderül, hogy megoldásként a fenti problémára mindenképpen egy olyan elképzelést kell kidomborítani, amely együttesen kezeli a két funkció tanítását.

Feladatunk tehát egy olyan tananyag elkészítése, amelyben az absztrakt, logikus gondolkodás megtanítása is cél. Mindehhez megfelelő grammatika kell, illetve az adott grammatika megfelelő oktatása.

1.2. A hagyományos és a generatív nyelvszemlélet közti különbség

A hagyományos (klasszikus) nyelvészet a nyelvi rendszer tényeit entitásoknak tekinti (az anyanyelv törvényszerű, szabályos folyamatát nem mutatja be, inkább a kivételekre fordítja a figyelmet), s ennek a szemléletnek megfelelően alakult ki egy „állóképszerű” grammatika és ennek iskolai oktatása is. Az iskolai nyelvészet és a nyelvtudomány elkülönült egymástól, az anyanyelvi ismereteket tanító nyelvtan korszerűtlenné vált az idők folyamán. Mivel a statikus nyelvszemlélet a képzés és a nyelv dinamikus változó jellegével egyaránt ellentétben van, az anyanyelvoktatás megújító inspirációkat kaphat azoktól a grammatikáktól, melyek elsősorban a nyelvi működés szabályait keresik: és ez a valódi célunk.

Ha abból indulunk ki, hogy a nyelv teljes és koherens rendszer, és az oktatás képes feltárni benne struktúra és funkció egységét, akkor remélhető, hogy az anyanyelv tanulmányozása (tanítása) során ki tudjuk alakítani a gyermekekben nemcsak a nyelvhez, de a világhoz való pozitív viszonyt is. A nyelvet mint független objektumot és egyben mint a bennünk rejlő valóságot célszerű megismertetni a tanulókkal, és mindezt leghatékonyabban a **generatív nyelvészet** szellemében tehetjük. Ez a szemlélet ugyanis a nyelvi képességet „mentális szervként” tartja számon, az anyanyelv nyelvtanáról pedig úgy vélekedik, hogy azt az egyén maga veszi birtokba a nyelvelsajátítás során. A „talált anyag” alapján „önerőből” felépített kompetencia pedig egyszerre jelent képességet a nyelv használatára, és illetékességet a jól formáltsági ítéletek alkotására.

Az alábbi elveket megvalósítva létrejöhet egy olyan tananyag, melyben a tanuló valóban a *miért*-ekre keresi a választ, és a nyelvvel való (intellektuálisan) izgalmas foglalkozás valóban motiválja ennek folytatására, akár iskolája befejezte után is. A nyelvvel való foglalkozás ugyanis nem lehet véges dolog (gondoljunk az élethosszig tartó tanulás elméletére), míg a hagyományos nyelvtanoktatás során a középiskolát befejezve az ember azt gondolja, hogy már mindent tud a nyelvről, a nyelvtanról.

1.3. Elvekⁱⁱⁱ

1.3.1. Tudományos megalapozottság

Koherens tudományos megalapozottságra szükség van. Elméleti alapok nélkül nem tudunk mire építkezni, nem tudunk mire hivatkozni, és nem tudunk megfelelő válaszokat

adni akkor, ha olyan (érdeklődő, nyitott, problémaérzékeny) diákok kérdeznek, amelyeket nevelni szeretnénk.

Biztosítanunk kell – a lehető legrészletesebben – a nyelvben jelen levő minden apró mozzanat elemzését. A nyelv minden jelenségéről számot kell adnunk az elemzésben, és ezt meg is tudjuk tenni, ha valóban koherens elméleti alapokon nyugszik tananyagunk. Nem arról van szó, hogy minden nyelvi jelenséget be kell mutatnunk, hanem hogy olyan eszközt kell a tanulók kezébe adnunk, amellyel valamilyen szinten meg tudnak közelíteni minden nyelvi jelenséget.

1.3.2. Felfedezettető elv

Tananyagunkat heurisztikus megközelítésben kell kialakítanunk – természetesen a pedagógusnak megfelelő társnak kell lennie ebben –, rá kell ébresztenünk a tanulókat, hogy anyanyelvünk grammatikája nem más, mint nyelvi kompetenciánk modellje, mely felfogható, tudatosítható, és ez a folyamat rendkívül izgalmas.

A magyar nyelv leírásán keresztül kell megmutatnunk a lehetséges emberi nyelvek sajátosságait: az univerzális elveket és az egyedi specialitásokat egyaránt. Az anyanyelvet a természetes emberi nyelvek variánsaként kezeljük, és a gyakorlatban azért tudjuk könnyen megvalósítani fenti elképzelésünket, mert a középiskolák legtöbbszörében a tanulók már két idegen nyelvvel is találkoznak, és az ilyen, kontrasztív jellegű vizsgálódásban ezek ismeretére támaszkodhatnak.

1.3.3. Probléma-centrikusság és probléma-érzékenység.

Cél, hogy a tanulóknak – a tananyag használata közben és alapján – aktív, önálló elemzési készség alakuljon ki: legyenek képesek egyre kevesebb segítséggel felfedezni a nyelvi szabályokat, önállóan dönteni, s ezeket a döntéseket szükség esetén képesek legyenek racionálisan megindokolni. A nyelvtanóráknak problémamegoldó jellegűeknek kell lenniük (eljárásokat és műveleteket kell tanítanunk ahelyett, hogy önkényesen létrehozott, és a nyelv lényegéről, működéséről semmit nem mondó taxonómiát kérnénk számon).

1.3.4. Holisztikus szemlélet

Ezen elvünk lényege megmutatni, hogy a nyelv különböző területein vagy a szerkezetek különböző mélységeiben azonos elvek érvényesülnek; vagy hogy a különböző nyelvekben, illetőleg a nyelvekben és egyéb objektívációkban (zene, élő és élettelen természet, játékok stb.) azonos elvek érvényesülnek. (Pl. a rekurzió, mely azt jelenti, hogy egy eljárás vagy függvény – közvetve vagy közvetlenül – önmagát hívja. Hétköznapi nyelven: a tündér áll a varázsgömbje előtt és varázsol, amiben látja, hogy áll a varázsgömbje előtt és varázsol, amiben látja, hogy áll a varázsgömbje előtt és varázsol, amiben látja...).

1.3.5. Hipotetikus-deduktív módszer

Célunk a tanulók önálló, alkotó, teremtő képességeinek megőrzése, fejlesztése, hisz mindez az emberhez elválaszthatatlanul hozzátartozik, megszüntetni nem lehet,

legfeljebb elnyomni. A használt módszerekben iskolafoktól függően kell csak, hogy különbség legyen, s ennek fejlődéslelektani magyarázata van.

Fontos más (természetes és mesterséges) nyelvek bevonása. A nyelvek rendszerszerűsége, hasonló és eltérő vonásaik megmutathatók más nyelvek, vagy a számítástechnikai ismeretek tanulmányozása kapcsán is.

1.4. Aktualitás

A fent vázoltak alapján tehát a feladat sürgető és aktuális. Most, az EU-csatlakozás küszöbén vagyunk abban a – remélhetőleg szerencsés – helyzetben, amikor anyagi támogatást remélhetünk különböző pályázatok formájában ilyen jellegű kutatásokra és tananyagok elkészítésére.

2. Gyakorlati kérdések

Az alábbiakban középiskolai órákon felhasználható szövegeket és hozzájuk kapcsolódó feladatokat szándékozom bemutatni a *Mi a nyelv? Mit csinál a nyelvész? A nyelvművelés és a nyelvészet* – témakörében, mely fejezetet átfogó, bevezető jellegű tanórákra szánunk.

Sajnos területi okok miatt a feladatokhoz szükséges szövegek csupán a jegyzetek közt, hivatkozás formájában találhatók meg.

2.1. Mi a nyelv?

Az első tárgyalandó téma kiindulása egy *Bánréti Zoltán* által írt szöveg,^{iv} melyet megfelelőnek gondolok arra, hogy a nyelv mibenlétét tisztázzuk a diákok fejében. A nyelvfelfogás saussure-i paradigmáját tárja eléünk köznap nyelvén, egy dialógusba ágyazva (melyet akár „el is játszhatnak” az osztályteremben), hogy ti. a nyelv nem más (ahogy a végén összegzi az „apa”), mint elemek és egy szabályrendszer együttese.

Azt gondolom ugyanis, hogy a középiskolás gyerekek nem tudják, hogy miért van szükség nyelvtanóra (különösen, hogy miért van szükség azon belül grammatikaoktatásra). Nem mondja el nekik senki, hogy a nyelvtanóra nem kizárólag a helyesírás szabályainak pontos megtanulását hivatott segíteni, hanem az a végcél, hogy a bennünk implicité lévő nyelvtudást a magunk számára explicitté tegyük, és, hogy ez a folyamat nem öncélú grammatizálás kell, hogy legyen, hanem hasznos feladat, hisz hozzájárul saját kommunikációs képességeink fejlesztéséhez, nem beszélve például az idegennyelvtanulásról, ahogy a fentiekben erről már szó esett.

Az alábbi feladatok a nyelv rendszerszerűségének bemutatására szolgálnak, de túlélve a szoros értelemben vett chomskyánus nyelvfelfogáson, a pragmatikai feladatokkal a kommunikatív kompetencia fontossága is előtérbe kerül.

A finn nyelvi példák nem véletlenül kerültek be a feladatok közé; fontosnak tartjuk ugyanis, hogy ne csak a nyelvrokonságról szóló fejezetekben kerüljenek elő rokon nyelvi adatok, hanem kerüljön közelebb a diákokhoz ez a minden nyelvi szinten érdekes és meglepő jelenségeket tartalmazó nyelv.

2.1.1. Gyűjts elemeket és szabályokat a magyar nyelvben!

(Mi egy elem? – pl. ráhúzták a vizes lepedőt
Milyen elemek és szabályok fedezhetők fel a sakkban?)

2.1.2. Add meg a szabályát a következő – madármelyv néven ismert – nyelvi gyermekjátéknak:

Tuvudsz ivigy beveszévelnivi?

2.1.3. Állapítsd meg az egységek határait az alábbi mondatokban:

- a) titánhallottátokmártibortkiabálni
- b) kinekmeséltedelazokataborzalmastörténetidetakissészenilisnénikédalvajarótyúkjáról
- c) avizilónempróbáltamegjeljámiakrokodillalaztatáncotamitazelefántmutatottnekikamúlthéten

2.1.4. A következőkben^v néhány svéd mondatot látsz a megfelelő magyar fordítással, de a mondatok szavai egybe vannak írva. A hangsorok egybevetésével (lehetőleg a fordítás felhasználása nélkül) bontsd a mondatokat szavakra! Ezután a fordítás felhasználásával készítsd el a szöveg szótárát, majd fordítsd svédre a két magyar mondatot!

detfinnsenelefantistaden	(ott) van egy elefánt a városban
kattensitteribilen	a macska ül a kocsiban
enkattsitterienstad	egy macska ül egy városban
elefantenstaribilen	az elefánt áll a kocsiban
detsitterenelefantienstad	(ott) ül egy elefánt a városban
ienstadfinnsdetenkatt	egy városban (ott) van egy macska
istadensitterenelefant	a városban ül egy elefánt
elefantenfinnsibilen	az elefánt a kocsiban van

Szótár:

A fordítanivaló: Egy macska áll a kocsiban.
Ott van az elefánt egy kocsiban.

2.1.5. Ebben a feladatban finn nyelvi példák láthatók a birtokos szerkezetre. Bontsd őket elemeikre, és állapítsd meg, milyen szavak és toldalékok találhatók bennük (ezekről írd szószedetet), majd fordítsd finnre a megadott magyar birtokos szerkezeteket!

minuntalossani	az én házamban
hänenpullonsa	az ő üvege
sinunpullostasi	a te üvegedből
isäntaloista	az apa házaiból
meidäntalomme	a mi házunk
Kaisankarhussa	Kaisa medvéjében
teidänpulloistanne	a ti üvegeitekből
heidänkarhustansa	az ő medvéjükből
sinuntalosi	a te házad
meidänkarhuissamme	a mi medvéinkben

teidäntalostanne	a ti házatokból
minunkarhussani	az én medvémben
isänpullostä	az apa üvegéből
häentalossansa	az ő házában
Kaisanpulloissa	Kaisa üvegeiben
heidäntalostansa	az ő házukból

Szótár:

<i>A fordítanivaló:</i>	az én üvegeimből	az ő üvegeikben
	a te medvéidben	az apa medvéjében
	az ő medvéjéből	Kaisa házaiból
	a mi üvegünkben	

Mit tudtál meg a példák alapján a finn nyelv birtokos szerkezeteiről? Vesd össze a magyar birtokos szerkezettel és más általa ismert nyelvek ilyen szerkezeteivel! A magyarban a szavaknak mely csoportja viselkedik pontosan úgy, mint a finn birtokos szerkezet?

2.1.6. Ha a nyelv nem más, mint elemek és ezek összerakására vonatkozó szabályok rendszere, akkor mi a különös az alábbi helyzetben?

Az apa tréningruhában és papucsban ül a karosszékekben. Így szól az anyához:

– Légy szíves, utalj ki gyermekünknek három darab édesipari készítményt 10 dkg-os kiszerelésben, abból az alkalomból, hogy az általános és kötelező oktatás lebonyolítását szolgáló intézményben kiváló eredményeket ért el a természettudományos műveltség alapjainak elsajátítása terén.^{vi}

2.1.7. Milyen feltételeknek kell teljesülnie ahhoz, hogy az alábbi kijelentés érvényes legyen?

Ezennel Önöket házastársakká nyilvánítom.

2.2. Mit csinál a nyelvész?

2.1.1. Szerinted mivel foglalkozik egy nyelvész?

A kérdés megvitatásához Kálmán László *Mit csinál az általános nyelvész* című írását^{vii} gondoltuk a legmegfelelőbbnek, mert roppant érdekes válaszokat kaphatunk rá. Nagy valószínűséggel a média hatása, hogy az átlagos műveltségű magyar állampolgárok számára a nyelvtudomány kizárólagosan ismert területe a nyelvművelés. Bizonyítja ezt az a tény, hogy néhány évvel ezelőtt a megkérdezett pécsi egyetemisták körében a *Ki a nyelvész* és a *Mit csinál egy nyelvész?* – kérdésekre például az alábbi választ adták: „...A nyelvészet a nyelvvel foglalkozik, szűkebben a nyelvtannal, még szűkebben a helyes beszéddel. A nyelvészek nem tudni, mit csinálnak valójában, homályba burkolóznak, néha könyveket írnak, esetleg az egyetemen tanítanak. *Vágó Istvánt* és *Grétsy Lászlót* sorolták fel mint nyelvészeket (egy pszichológus hallgató *Chomsky*-val bővítette a listát). Magát a nyelvészetet a társadalomtudományokhoz hasonlítják, voltak, akik

inkább a biológiához közelítenék (mert agyi folyamatokat is figyelembe kell venni), néhányan pedig kételkednek abban, hogy egyáltalán tudomány-e a nyelvészet...”^{viii}

2.3. A nyelvművelés és a nyelvészet

2.3.1. Olvassátok el az alábbi *Pintér Jenő*^{ix}-féle szöveget, majd vessétek össze a *Simonyi a nyelvművelésről* című *Kálmán László*-szöveggel^x. A *Pintér Jenő*-szövegben mennyire fedik egymást tartalom és forma, ha az első bekezdésre gondolunk?

2.3.2. Gyűjts olyan dolgokat a magyar nyelvből, amelyek ma *rossznak, helytelennek, magyartalannak* számítanak! Vajon mi lesz ezekkel 200 év múlva?

2.3.3. Nézzétek meg az alábbi négy szósort, majd döntsétek el a következőket: Melyiket mondhatta magyar anyanyelvű, és melyiket nem? Melyik helyes; melyik helytelen, de mégis sokszor hallható; és melyik nem mondat?

Eszem az almát.

Eszem egy almát.

Eszék az almát.

Eszék egy almát.

Ebben a feladatban (és általában is) fel lehet hívni a figyelmet arra, hogy az emberek nem véletlenszerűen hibáznak.

Még lehet vitatni ezeken kívül az alanyi-tárgyas ragozás kérdését; az ikes igéket; az inessivusi funkcióban használt -bA ragot (*ebbe a lakásba megöregedni*); a feltételes módú, egyes szám első személyű igealak helytelen (a normától eltérő) használatát (*tudnák, dolgoznák*); a suksükölést (*hallhassuk, fussa*) és a mára már stigmatizált (és ebből következően gyakran hiperkorrigált) alakok sorát; az -e kérdő partikula rossz helyen való alkalmazását (*nem-e*); a kötőszóhalmazt (*de viszont, feltéve ha*) és a szerkezetvegyülést (*valószínűleg, hogy*) stb.

3. Befejezés

Az itt felvázolt elvi kérdésekre – a néhány bemutatott feladat kiegészítéseként – további gyakorlatok olvashatók jelen kötetben Farkas Judit kolléganőm írásában.^{xi}

Irodalom

B. Nagy Á. (Megjelenés alatt) Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben.

É. Kiss K. 1996. A műveltségtartalom változása. Anyanyelv – idegen nyelv – nyelvészet. In: *Iskolakultúra* 5. 75–80.

Farkas J. (Jelen kötet): Érdekesen is lehet tanítani a nyelvtant. Szövegek és feladatok.

Medve A. 2002. Generatív nyelvészet az oktatásban. (PhD disszertáció, Kézirat, Pécs)

Források

- Bánréti Z. 1981. *Kamasz és anyanyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bánréti Z. 1997. *Nyelvtan Kommunikáció Irodalom Tizenéveseknek*. Nyelvtan és kommunikáció II. Szövegten, nyelvelmélet, generatív mondattan. 7-9. osztály. Veszprém: Nodus Kiadó.
- Fiatál Nyelvészek Munkaközössége (FNyMk) 1980. *Magyar nyelv a gimnázium II. osztálya számára. A mondat tagolása*. Kísérleti munkafüzet. Kézirat. Budapest.
- Kálmán L., Nádasdy Á. 1999. *Hárompercesek a nyelvről*. Budapest: Osiris.
- Pintér J. 1938. *Magyar nyelvvédő könyv*. Budapest: Regényi Sándor Kiadó. (9., 11., 14., 20., 21., 22. és 25.o.)

Jegyzetek

ⁱ Az *anyanyelv* mint iskolai tantárgy elnevezésére a mindennapi beszédben leginkább elterjedt *nyelvtan* alakot használok.

ⁱⁱ É. Kiss (1996)

ⁱⁱⁱ Ezen elvekről részletesebben lásd: B. Nagy (Megjelenés alatt)

^{iv} Bánréti (1997: 77–79 pp.)

^v FNyMk (1980: 15–16 pp.)

^{vi} Bánréti (1981: 47.p.)

^{vii} Kálmán – Nádasdy (1999: 17–18 pp.)

^{viii} Részlet Csöngéi Adriennek egy *Anyanyelvi nevelés* specializációs kurzuson beadott egyik házi feladatából. In: Medve (2002: Előszó)

^{ix} Pintér (1938: 9., 11., 14., 20., 21., 22. és 25. p.)

^x Kálmán – Nádasdy (1999: 180–181 pp.)

^{xi} Farkas Judit (jelen kötet)

Németh László a nyelvtanulásról és a nyelvtudásról

Bodnár Ildikó

Bevezető gondolatok

Németh László, a magyar szellemi életnek ez a kimagasló alkotója élete során többször is foglalkozott a nyelvtanulás és a nyelvtanítás kérdéseivel, nyilatkozott saját nyelvtanulásáról, az iskolákban tanítandó nyelvekről, sorrendjükéről, az alkalmazandó módszerről.

Bár a konferencia címének megfogalmazása tudatosan utal a jelen időre, korunkra, azért a közelmúlt e nagy alakjának – Németh László halála óta éppen harminc év telt el – a nyelvoktatásra vonatkozó felvetéseit semmiképpen nem árt ismerni. Hiszen nem véletlenül kapott Németh László szócikket nemcsak az irodalmi lexikonokban, hanem a pedagógiai lexikon lapjain is. Gyönyörű képe a tanóra üvegharangjáról, emelkedett sorai a pedagógusi hivatásról, a tanári személyiségről sokunknak adtak még nagyobb kedvet a pedagógusi munkához.

E nézeteken belül külön szint jelentenek a nyelvтанításra vonatkozók, ezekről szölok mai előadásomban. S ha van is Németh László gondolatai között olyan, ami mára túlhaladottnak tűnhet, más elképzelései éppen korszerűségükkel leplik meg az olvasót.

1. A nyelvtanulás és a nyelvtudás hagyománya a magyar irodalomban

A magyar írók és költők körében nagy hagyományai vannak a nyelvek – mind a klasszikus, mind pedig az élő nyelvek – magas szintű ismeretének. Tanúskodik erről többek között az igen gazdag magyar fordításirodalom is.

A világirodalom legjelesebb lírai verseit – ezt túlzás nélkül állíthatjuk – legnagyobb költőink ültették át magyarra, s ez a hagyomány máig is folytatódik. Az idegen nyelveket a magyar alkotók többsége az iskolában kezdte elsajátítani, majd életük során hatalmas önszorgalommal jutottak bennük egyre magasabb szintre.

A múltban előfordult, hogy az idegen nyelvvel a későbbi nagy író cseregyerekként ismerkedett meg, de a nyelvtanulás kényszerű színhelyeként az elmúlt évszázadokban előfordult még a száműzetés, az emigráció vagy a hadifogság is. A „történelem viharai” éppen a szellem embereit kímélték a legkevésbé. Idézhetnénk nagy neveket, akiknek sosem adatott meg a világjárás lehetősége, s másokat, akik külföldi tartózkodásuk során nyomorogva, mindenféle munkákat elvállalva töltötték napjaikat, cseppet sem érezve s élvezve a csodált világváros vendégszeretetét, s mégis magukba szívták, amit a nyelvből és a művészeti irányzatokból csak lehetett.

2. A nyelvtanulás szerepe Németh László életében

Németh László abban az évben látta meg a napvilágot, amelyikben Babits egyetemi tanulmányai kezdődtek: 1901-ben. Első elemijét a Medve utcai iskolában járta, 11

évesen a Bulyovszky utcai reálba került, majd 1917 szeptemberében lett a Toldy reáliskola tanulója, s ott is érettségizett.

A nyelvtanulás szerepéről Németh László legkorábbi életrajzszakaszában viszonylag keveset tudunk. Az írók és költők ifjúkorát bemutató Forrásvidék című könyv szerzője, *Vati Papp Ferenc* leírja, hogy Németh László édesapja több nyelvvél is megismerkedett életében, kettőn jól beszélt is (olasz, német), két-három másikon szakkönyveket olvasott (francia, spanyol, angol), s voltak olyan nyelvek, amelyeket az első világháborút követő fogsága idején, Szibériában sajátított el (orosz, török). Majd idézi Németh Lászlónak a *Lányaim* című kötetben leírt sorát: „Én az ő tehetségének csak a felét örököltem” (Vati Papp 1989: 225).

Az pedig, hogy a fiú három-négy világnyelvet is folyékonyan beszéljen, az édesanya vágya volt. Korai iskolás éveire való visszaemlékezéseiben azonban Németh László nem szól idegen nyelvi órákról, sem esetleges magánórákról, megemlékezik viszont két, ausztriai rokonoknál tett nyaralásról, ahová német szóra „szerződötték”, továbbá olyan családi tervekről, hogy hová mehetne – mehetett volna – franciát, angolt tanulni, ha a háború mindebbe nem szól bele.

Tény, hogy korai iskolás években nem szerezte meg a beszédképességet, a középiskola viszont a maga módszereivel, a **grammatizáló, olvastató-fordítottó módszerrel** nem segítette hozzá ehhez a későbbiekben sem. Hátrányát mindennek majd az egyetemen, francia szakosként látja.

2.1. Emlékek a középiskolai nyelvtanulásról, bölcsészkarai kudarc

A következő sorok a *Magam helyett* című 1943-as önéletrajzából, valamint az ehhez csatolt, és az író budai iskolájára, a Toldy reálgimnáziumra való 1965-ös visszaemlékezéséből – *Mit köszönhetek a Toldy-reálnak?* – valók; mindkét írás az életrajzi vonatkozású darabokat publikáló *Homályból homályba* című gyűjtemény első kötetében olvasható, s erre vonatkoznak az oldalszámok is:

„A francia tanárunk, egy kiváló orientalista, azzal a tíz-húsz fiúval, aki követni tudta, pompásan száguldott a *Femmes savantes*-ban és *Daudet* leveleiben. Mellette kezdek franciául tudogatni” (Németh 1977: 190). A másik írás a tanár úr nevét is megőrizte: *Heller Bernát* volt. „Sokat, nagy kortyokban olvastattott... a jobbaknak azonban megadta azt a forgási sebességet, amely a meddő szótárazást a csaknem folyamatos olvasástól elválasztja” (Németh 1977: 152).

Hasonló emlékekről számol be a német órákról. Nagy hátránnyal indult a németben: „...Csak keservesen tudtam magamat, különösen a beszédben, a jelesig fölüzdeni; nyolcadik után viszont egyhónapi német olvasás (a *Dichtung und Wahrheit*) folyamatos német olvasóvá tett... Két év alatt az irodalmi szemelvényeken kívül az egész *Minna von Barnhelm*-et, *Tell-t*, s a *Hermann und Dorothea*-t elolvastuk...” (Németh 1977: 151).

Érdekes módon nem sok szó esik ezeken a lapokon a latin nyelvről, amelyre később olyan sokszor hivatkozik Németh László. Csupán a latin érettségit említi, amelyről megtudjuk, hogy fényesen sikerült a költőnek.

Rövid ideig tartó bölcsészkarai tanulmányai során magyart és franciát tanult, s *Eckhardt Sándor* professzor kollégiumán veszi észre először, hogy érteni jól érti a leírottakat, sőt az elhangzó kérdéseket is, de a válaszokat nem tudja megfogalmazni. „Ahhoz, hogy kifejezzem... [amit gondolok] egyórai nyugodt gondolkodás kellett volna” (Németh 1977: 190).

Ugyancsak itt olvashatjuk: „Nagy a különbség az én nyelvértő és beszélő tehetségem között. A kettő tulajdonképpen egészen más tehetség, még a részképességek is mások, amelyekből összetevődnek... Beszélni egy idegen nyelven: felidézés és utánzás s bizonyára ökonómia: vagy ne legyenek bonyolult gondolatai, vagy korlátozni tudja arra, amit ki képes fejteni” (Németh 1977: 190).

2.2. A nyelvtanulás folytatása, ismerkedés a világirodalommal

A bölcsészkarai kudarc után Németh László az orvosi egyetemen kötött ki, s azt elvégezve 1925-ben átvette orvosi diplomáját. De az irodalom szeretete is tovább élt benne, s ez végül tanult pályájától is eltérítette. De most maradjunk még a nyelvtanulásnál:

„Az idegen nyelven olvasás, amelyre bölcsész korom előtt kaptam rá, a medikusnak is szenvedélye lett. Előbb Goethét hordtam el, utolsó kötetig, bányai barátomtól, aztán apám olasz könyveit szótároztam át; harmadéves korom Shakespeare-é volt; úgyhogy húsz éves koromban már hat európai nyelven szíttam (anélkül, hogy egyikben is igazán erős lettem volna) a nem magyar életszínfoltjait.” (Németh 1977: 214)

S egy másik, sokat mondó idézet, az *Ember és szerep* lapjairól, ugyancsak a *Homályból homályba* című kötetből idézve:

„Nyelvtudásomról sok ostoba legenda terjedt el; itt a helye, hogy megcáfoljam őket. Idegen nyelven én sosem tudtam rendesen megtanulni; németül akadozom, franciául dadogok, olaszul nyögök; volt olyan idő, hogy angolul, oroszul diskuráltam valamicskét, ma talán a számat sem tudnám kinyitni. Már a középiskolában is az idegen beszéd volt a leggyengébb oldalam; azóta annyit beszéltem csak, amennyi elkerülhetetlen volt. Annál hamarabb tájékozódom egy idegen nyelvben mint olvasó... Az új nyelvek, mint a spanyol vagy a norvég, szinte csak dialektusai a régieknek. Egy év alatt hat nyelvben vittem annyira, hogy regényeket tudtam olvasni rajtuk. Ez nagy öröm volt, mintha Európa kulcsai estek volna az ölembe” (Németh 1977: 349).

3. Németh László mint nyelvtanár

Az író saját elgondolásait a nyelvtanításról, s részben gyakorlatát is az alábbi művek tükrözik:

1. Lányaim
2. Négy könyv
3. Iskola Kakaskúton

3.1. Lányaim

A *Gyermekeink diáktársaként* című fejezet elején utal arra, hogy saját gyermekkori nyelvtanulását mennyire eredménytelennek találta, s így nem is látja értelmét, hogy lányait gyermekként idegen nyelvekre taníttassa. A nyelvtanítók megjelenése a családban az anya kívánsága volt, s a kudarc szinte teljes. Kissé gúnyosan jegyzi hát meg: „Szép kis csapat az emlékezetben ezek a mi nyelvmesternőink” (Németh 1996: 112).

Egy tanfolyami nyelvtanárnőről emlékezik csupán meg más hangnemben, aki sok mozgással, énekkel, játékosan kezdi oktatni a nyelvet. Sajnos rövid időre van csak jelen, a módszer folytatói már nem tudják az érdeklődést ugyanúgy fenntartani. (A látottak azonban olyan hatást tettek az íróra, hogy ismételten emlegeti, majd az *Iskola Kakaskúton* utópiájában szerepelteti is. A kakaskúti nyelvtanárok sikereiket ennek a módszernek köszönhetik.) Az ún. **dramatikus módszer** (*méthode dramatique*) a **direkt módszerek egyik alfaja** lehetett, először a francia nyelv tanítására alkalmazva.

A lányok nyelvtanításának sikertelenségét tapasztalva egy idő után Németh László maga veszi kézbe a nyelvtanítás ügyét, s először a Magdának, majd a Juditnak, végül az Ágnesnek (Giginek) tartott órákról számol be.

Itt voltaképpen megismétlődik az, amit Németh László saját középiskolai nyelvtanulásáról olvashattunk: könyvek, a gyerekek életkorának megfelelően a *Grimm-mesék* vezetnek be a német nyelv világába. A francia nyelv tanulásának viszont egy kétnyelvű (német-francia) *Roland-ének* lesz a kiindulópontja. (Németh 1996: 117-118.)

Vagyis annak ellenére, hogy saját bőrén is tapasztalja az ilyen, kifejezetten az olvasáshoz és fordításhoz kötődő nyelvtanulás hátrányait, **nyelvtanárként maga is úgy indul el, ahogy őt is indították: az írott nyelv felől.** (Azt hiszem, ezt mindannyian át szoktuk élni: saját egykori tanáraink módszereitől igen nehéz elszakadni.)

A *Lányaim* írása közben alakul ki benne az a gondolatsor is, amelyet a nyelvek tanulásának a sorrendjéről majd több helyen is megismétel:

1. A latin legyen az első nyelv, mert azzal a nyelvtant magát lehet megtanítani, s szókincse egyenesen vezet át a francia nyelvhez.
2. A francia nyelvre, majd az angolra, németre csak alkalmazni kell ezt a nyelvtant.
3. Az európai nyelvek alapszókinccse voltaképpen azonos, egy adott törzsszókinccs, s elkészíthető egy törzsmondattan is. S meg kell tanulni az egyik nyelv szókinccsét átvinni a másikba. „Az ezerszavas latin diáknak 600-700 francia szava lehet, mielőtt egy szót olvasott franciául” (Németh 1996: 127).
4. A Nulla dies sine linea elve összecseng azzal a másik gondolattal, hogy: „Nyelveket haszontalan időtöltés tanulni; meg kell tanulni őket” (Németh 1996: 119).

3.2. Négy könyv

A Négy könyv a vásárhelyi évek alatt készült, s egyik fejezete a nyelvekről szól. Sajnos éppen ez a legkidolgozatlanabb fejezet, ami benne van, az néhány bevezető jellegű szöveg nyelvkönyvekhez, nyelvtanokhoz. De ezekben is tükröződik Németh László felfogása arról, hogy a nyelveket együtt, egymásra építve érdemes tanítani.

A vásárhelyi évek tanulságait így összegzi *Grezsa Ferenc* tanulmánykötete: „Magyarórán nemcsak tanár: író, kritikus és történész is; **franciaórán egy kissé nyelvész és műfordító**; a reáliákon orvos, vegyész és biológus” (Grezsa 1979: 39). (Kiemelés tőlem: B. I.)

Úgy tűnik, hogy Németh László nyelvtanítási elképzeléseiben a **nyelvtörténet túlságosan nagy helyet kap**, s amennyit nyerhet a diák bizonyos szabályok nyomán az új alakok képzését illetően, annyi energiája valószínű, hogy el is megy tanulójának a hangfejlődési tendenciák megismerésére. További írása a témakörben *A francia nyelvtan elé*, ezt az 1984-es *Tiszatáj* közölte.

A nyelvtanításhoz kapcsolódó gondolatokat találunk két tervezetében is: *Tervezet a dolgozók gimnáziumáról* (1945) és *A paraszti dolgozók iskolájának tanterve* (1946).

3.3. Iskola Kakaskúton

A szerző által is utópiának nevezett írás pedagógiai elképzeléseinek teljes megvalósulását ábrázolja. Egy elképzelt alföldi iskola életében mutatja be a Németh László-i pedagógiai elveknek az érvényesülését mind a természet-, mind a humán tudományok, mind pedig a gyakorlati képzés terén.

Vizsontlátjuk a dramatikus módszert is az idegen nyelvek tanulásában, a diákok **szerepeket játszanak**, aktívak. Az egyik osztályban rögtönzött jeleneteket mutatnak be a diákok angol nyelven, a másikban kibontakozik – a latin nyelv oktatásában – az ún. **ige-torna**. Latin felszólító igealakoknak engedelmeskedve mozognak, futnak, ugrálnak a diákok.

Egy további gyakorlat keretében a diákok **latin mondatokat építenek fel**. Ezek az igékből indulnak ki; a latin igék sokszor magukban állva is lehetnek teljes értékű mondatok: *lego, scribo*. Majd kiegészíti őket alannyal, egyes és többes számban. Tárgy, különféle határozók – s lassan kiépül a latin nyelvtan. Érdekes ez az igéből kiindulva felépülő mondat, s mintha összhangban is lenne a modern grammatika-felfogásokkal.

4. Németh László írásaiból a nyelvtanítás számára értékesíthető gondolatok

Németh László minden gondolatát nem veheti át korunk nyelvtanára. A nyelv mindenkélett az érintkezés, a kommunikáció eszköze, s ebben mind az írásos, mind a szóbeli kommunikáció benne van. Nem szabad az írott szövegeket olyan mértékben előtérbe helyezni, ahogyan azt Németh László tette. (Későbbi írásaiban maga is sajnálja, hogy a beszélt nyelvet nem tudja jobban, s többször is panaszkodik, hogy a beszéd milyen nehézsegeket jelent a számára.)

Fontos, korszerű gondolat, hogy **a tanított nyelvek minél szélesebb kört kellene, hogy felöleljenek, tehát például a szomszédos országok nyelvét is.** Valamelyik szláv nyelv tudása megnyithatja az utat a többiek felé.

„A Németh László-i életpálya és munkásság úgy a nyelvtanulás, mint a többi fajta tanulás vonatkozásában kiválóan mutatja, hogy a tanulást nem lehet kizárólag intézményes keretek közé szorítani, a gondolkodó ember számára a tanulás egyfajta sajátos életmóddá, életformává kell, hogy váljon” (Boóc 2002: 28.).

Irodalom

- Boóc Á. 2002. Gondolatok a Németh László-i tanulás-ideálról korunk tudásalapú társadalmában. *Felsőoktatási Szemle* 4. sz. 27-28.
- Greza F. 1979. *Németh László vásárhelyi korszaka*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Németh L. 1969. *Iskola Kakaskúton*. In: *Németh László munkái. Negyven év – Horváthné meghal* – Gyász. Budapest: Magvető – Szépirodalmi Kiadó.
- Németh L. 1977. *Homályból homályba*. Budapest: Magvető – Szépirodalmi Kiadó.
- Németh L. 1980. *Utolsó széttekintés*. Budapest: Magvető – Szépirodalmi Kiadó.
- Németh L. 1984. Németh László kiadatlan kézírataiból. A francia nyelvtan elé. *Tiszatáj*. 3. sz. 33-34.
- Németh L. 1988. *Négy könyv*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Németh L. 1996. *Lányaim*. Budapest: Cicero. 111–151.
- Szabó A. 2000. Az 1924. évi középiskolai reform. *Új Pedagógiai Szemle*.
- Vati Papp F. 2000. *Forrásvidékek*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.

Hogyan reagálunk, ha a tanuló magyarul vagy más idegen nyelven kezdeményez beszélgetést? A német mint idegennyelv-órai diskurzus sajátosságai

Boócz-Barna Katalin

Előadásomban a németórai nyelvváltások interakcióra gyakorolt hatásával kapcsolatos vizsgálataim néhány eredményéről szeretnék beszámolni. Kutatásom egyik célja, a nyelvváltás interakcióra gyakorolt hatásának feltérképezése, és ezek alapján a német mint idegen nyelvórai diskurzus sajátosságainak leírása volt. A jelen keretek között nincs idő minden nyelvváltás-típus és aspektus bemutatására. Előadásomban a legjellemzőbb, ugyanakkor legproblematiszabb sajátosságokról beszélek, néhány konkrét órarészlet felvillantásával.

Vizsgálataimat német „enyhén” haladó (250 nyelvórai előélettel rendelkező) középiskolás tanulók körében végeztem. Az empirikus vizsgálat videóra ill. magnóra felvett németórákon alapul, résztvevői megfigyeléssel, jegyzőkönyvvezetéssel és interjúval egészül ki. A feltárt adatokat az „idegennyelv-elsajátítási diskurzus-elemzéssel” elemeztem. Az empirikus kutatás tárgyát a tanórai beszélgetés közben történő nyelvváltások képezték (anyanyelvre, ill. más idegen nyelvre és vissza a célnyelvre). A korpusz 66 nyelvórából áll, 18 videóra, 13 hangkazettára rögzített óra és 35 szó szerint lejegyzett nyelvváltási szegmentum.

A/ A nyelvváltások kezelése

A nyelvváltások vizsgálata közben egyrészt arra a következtetésre jutottam, hogy a nyelvváltás egy kiváló **diagnosztikai eszköz**, amely megmutatja a tanulói kompetencia szintjét, állapotát. Másrészt arra, és ez a jelen megközelítés szempontjából nagyon fontos, a nyelvváltásokban óriási **kommunikációs potenciál** rejlik, mely felszínre hozható, ha a tanár a tanítási folyamat rendszeres reflektálása során felismeri, és megfelelően kezeli azt. Alapvető feltétel, hogy a tanárok és a tanulók maguk is tisztában legyenek a nyelvváltás okaival. Hiszen a tanulók nemcsak nyelvi deficitek, hiányosságok miatt használják az anyanyelvet vagy egy másik idegen nyelvet.

A nyelvváltások megfelelő **kezelése pozitívan befolyásolhatja a nyelvórai diskurzust**, és ez által hozzájárulhat a nyelvtanuló kompetenciájának fejlődéséhez.

Órarészlet „Ez hülyeség!”

01 S: (magában olvas)

02 S: Ez hülyeség!

03 L: Szilvike, was hast du gesagt? Es ist ein Blödsinn, weil' ...

04 S: weil diese Geschichte so keinen Sinn hat.

(Perényi, 2001: 66 alapján)

Mint ahogy az a fenti órarészletből is kiolvasható, ha a tanuló spontán, emocionális megnyilvánulására a tanár érdeklődéssel reagál, ha igazodik a tanuló gondolatmenetéhez, akkor lehetővé válik egy igazi beszélgetés. Mégpedig, mint az órarészletben alkalmazott módon, az adott célnyelven. Számos más vizsgált esetben alkalmazkodott a tanárkolléga a tanulói beszédszándékhoz, és vezette el a tanulót hasonló módon a célnyelvi kommunikációhoz **anélkül, hogy a tanulónak fel kellett volna adnia eredeti beszédszándékát.**

A következőkben néhány olyan órarészletet idézek, amelyekben a beszélgetés nem a fentiekhez hasonlóan megy végbe, mivel a tanár nem ismeri fel a szituációban rejlő lehetőségeket.

Kezdjük a „Magst du Werbungen?” órarészlettel.

Kontext

Das Gespräch wurde in der Klasse 10 eines Gymnasiums (ZM) mitprotokolliert. Die Größe der Gruppe ist 11 Teilnehmer, das benutzte Lehrwerk ist der zweite Band des Lehrbuchs EinFach gut (Lipczyńska, 2002). Die Schüler sind 16 Jahre alt, und lernen Deutsch als L2 nach Englisch. Thema: Werbung. Wiederholung. L steht für die Lehrerin, und J. für eine Schülerin.

Transkript

- 01 L: *Wo sind wir stehen geblieben? Werbungen, ja? Magst du Werbungen, Judith?*
 02 J: *Én nem voltam a múlt órán!*
 03 L: *Aber magst du Werbungen?*
 04 J: *??...Ja...*
 05 L: *(egy másik tanulóhoz fordul) Hast du Werbungen gern?*

A tanulói megnyilvánulásra, mely válasz a tanári kérdésre, a tanár csak az “aber”-rel reagál a mondat elején, és sem a tanulói válasz tartalmára, sem pedig annak az adott szituációban játszott szerepére nem tér ki. Ennek következtében a tanuló, mint ahogy az a hezitálásából is kitűnik, egy rövid igennel válaszol. Feltehetőleg - és ezt a nem verbális jegyek is megerősítik - fel sem fogva, miért is kellett neki a kérdésre még egyszer felelnie.

Szemléletes másik példának tartom a „Rotkäppchen” órarészletet.

Kontext

Das Unterrichtsgespräch wurde in einem Gymnasium, in der Klasse 7 auf Tonkassette aufgezeichnet. Die Gruppengröße: 14 Lernende. Das kurstragende Material das Lehrwerk Deutschmobil 2. Zum Zeitpunkt der Aufnahme wurde die Lektion 2 behandelt. Die Gesprächsteilnehmer sind die Lehrerin (L), eine Schülerin (B), eine Schülerin (M) und eine Schülerin (Zs.) sowie mehrere Schüler zusammen (SS).

Transkript

L.: *Alle kennt ihr das Märchen Rotkäppchen, oder? (4 sec.) Rotkäppchen.*

B.: *Én a Rotkäppchen-ben én voltam a főszereplő.*

L.: *(nevet) Na&dann können wir das Rotkäppchen erzählen vielleicht?*

M.: *Te voltál a nagymama? (mindenki nevet)*

B.: *Nem, én voltam a Piroška.*

L.: *Na, es war einmal ein .? Rotkäppchen, ja und?*

SS.: *Rotkäppchen.*

Zs.: *Er ...*

L.: *Er? (mindenki nevet) Sie*

Zs.: *Rotkäppchen hatte eine Großeltern. ... Und ..*

L.: *Egy nagyszülőket? hatte Großeltern.*

M.: *Hatte eine (nevet)*

Zs.: *Rotkäppchen ging einmal zu den Großeltern...*

Megj.: A { jelet a partitúra-eljárásból vettük át, mely az együttesen olvasandó sorokat jelöli.

A tanári kérdés igazi reakciót vált ki a Piroskát alakító tanulóban: hogyan ismerné, hiszen ő játszotta Piroskát. (A szokatlan modatszerkezet, az újakezdés izgatott közlés-vágyra utal.) A megnyilvánulásra a nevetésen kívül más jel nem érkezik a tanár részéről. A tanár mindvégig nem veszi fel ezt a fonalat. A tanulótársak igen, így egy ideig két beszélgetés folyik egymással párhuzamosan. A tanuló által kezdeményezett és megkezdett beszélgetés azonban a tanár hatására megszakad. Nehéz megmagyarázni, miért is nem karolta fel a tanár ezt az igazi és előrevivő kezdeményezést, mivel így hatékonyabban el lehetett volna érni a célt, vagyis a mese tartalmának visszaadását.

Ha ugyanis a tanuló által bevont anyanyelvet vagy más idegen nyelvet bekapcsoljuk a kommunikációba, a megelőző tanulási folyamat értékes eredményeit hasznosítjuk! A nyelvváltás nem hiba, hanem a nyelvtanulás szükséges és ösztönző eleme, megfelelő tanári reagálás esetén hajtó erő is lehet.

B/ Az idegen nyelvórai diskurzus néhány sajátosságai

Mielőtt rátérnék, a nyelvórai diskurzus sajátosságaira, fontos leszögezni, hogy a diskurzus leírásánál alapvetően az idegen nyelv kettős funkciójából kell kiindulnunk, (a kommunikáció célja és egyben eszköze is). Ebből a kettős jelenlétből következően az órákon természetes, valódi és ugyanakkor pedagógiai - didaktikai célú diskurzusok egymásmellettiége figyelhető meg. (vö.: Edmondson-House 1993: 260). Portmann (2001: 248-253) két alapvető típust nevez meg, a „tanításszervezést” és „a tanítás-tanulás témájával kapcsolatos aktivitásokat”.

Néhány jellemző példán bemutatom az egyes diskurzus-típusokra jellemző nyelvhasználatot.

„Klausur“

Kontext

Das Gespräch wurde in der Klasse 9C eines Gymnasiums (Z.) protokolliert. Die Gruppengröße: 11 Lernende. Das benutzte Lehrwerk ist der erste Band des Lehrbuchs EinFach gut (Lipczyńska, 2002). Die Schüler sind 15 Jahre alt, und lernen Deutsch als L2 nach Englisch. Thema: Wohnung. Begrüßung und Wiederholung. Gesprächsteilnehmer sind die Lehrerin, eine Schülerin (S), ein Schüler, (G) und durch (K) wird die ganze Klasse bezeichnet.

Transkript

01 L: Guten Tag!

02 K: Guten Tag!... Guten Tag!...

03 S: (hangosan, kérlelő hanglejtéssel) Tanárnő, ne írjunk!

04 L: Setzt euch, bitte!...(5Sek.) Gábor, habt ihr eine Wohnung?

05 G: ... Mi?! Akkor nem írunk?

06 L: (mosolyogva) Habt ihr eine Wohnung?

07 G: Ja, ...

08 L: ... wir haben...

09 G: ... wir haben... eine Wohnung.

1) Az első tanulói, magyar nyelvű kérésre nem jön reakció a tanárnőtől, a tanár folytatja az óra eleji rituálét és beszélgetést kezdeményez a témáról. A másik tanulót is megzavarja ez a kérés, de a tanárnő ekkor sem válaszol. (A csoport az óra második felében írt röpdolgozatot.) Itt is a két diskurzus egymástól függetlenül folyik a két tanuló között, mivel a megkérdezett tanárnő nem reagál. A **tanárnő ignorálja mindkét tanulói megnyilvánulást, amely nem a témához kapcsolódik!**

Feltehetőleg más okból, de ugyanúgy ignorálja a tanulói megnyilvánulást a tanárnő a „Daas Fenster“ részletben.

Órarászlet „Daas“ Fenster

01 S.: Kinyithatom az ablakot? (izgatottan feláll, indul az ablakhoz) Kann ich der .. Fenster

02 L.: Wie sagst du das auf Deutsch?

03 S.: Nem tudom! Das vagy der Fenster? Nem tudom ... (türelmetlenül)

04 L.: (több másodpercig nincs reakció) Daas Fenster.

05. S.: Kann ich das Fenster öffnen? ... (macht das Fenster auf)

06 L.: (egy másik tanulóhoz fordulva) Und schauen wir uns die Hausaufgabe an...

Más esetekben is megfigyelhető, hogy a **tanítás-tanulás témájával kapcsolatos aktivitások esetében a tanárok általában a célnyelvi kommunikáció megvalósítására törekcszenek. Ők maguk a célnyelven beszélnek, és a tanulóktól is ezt várják el. Néha, mint itt is, minden áron.**

2) A **tanítás-szervezés nyelve** a magyar általános és középiskolai németórák nagy részénél azonban **még többnyire magyar**. Ez több okra vezethető vissza: Egyrészt a különböző osztálytermi rituálékat, szervezési folyamatokat, fegyelemmel kapcsolatos intézkedéseket a tanárok egy része nem tekinti az óra szerves részének, másrészt az előforduló spontán ötleteket vélhetően nem tartják helyénvalónak, odaillőnek. Mindkét esetben a diskurzus mielőbbi lezárására törekednek. **Ennek következtében ezeket a beszélgetéseket a bennük rejlő valós beszéd-lehetőségekkel együtt kirekesztik a tanításból.** Ahelyett hogy ezeket a lehetőségeket megragadnák és idegen nyelven folyó, valódi diskurzusok témájává tennék. (vö.: Portmann 2001: 252).

Nézzünk meg egy következő órarészletet:

„Was habt ihr in der Küche?“

Kontext

Das Gespräch wurde in der Klasse 9C eines Gymnasiums (Z.) protokolliert. Die Gruppengröße: 11 Lernende. Das benutzte Lehrwerk ist der erste Band des Lehrbuchs "EinFach gut" (Lipczyńska, 2002). Die Schüler sind 15 Jahre alt, und lernen Deutsch als L2 nach Englisch. Thema: Wohnung. Wiederholung. Teilnehmer sind: Lehrerin (L), Schülerin (S1) und ein Schüler (S2).

Transkript

01 L: Was habt ihr in der Küche?

02 S1: ... Wir ..haben ..ein Tisch...

03 L: ... Was war der Fehler, hm? ... Was war der Fehler? (másik tanuló kérdez) Was hat sie?

04 S2: ... (hallgat.)

05 L: Hast du nicht aufgepasst? Figyelni kellene, amikor más beszél, nem?! (Majd S1-hez fordul és kijavítja)

3) A **helyreutasítás nyelve itt is az anyanyelv**. Ezáltal a tanár kirekeszti ezt a megnyilvánulást az eredeti diskurzusból. A nyelvváltással különösen hangsúlyozza a mondanóját. Hozzá kell tenni, hogy a hallgatás igazi okát sem ő sem pedig mi nem tudhatjuk. Ez a diskurzus felvet még egy lényeges szempontot, amelyre később térek ki.

A két alapvető diskurzus-típusra jellemző nyelvhasználat után nézzük meg a tanórai diskurzus néhány sajátosságát, melyek különös figyelmet és bánásmódot érdemelnek. Az idegen nyelvórai diskurzus fogalmát Henrici (1995: 38) értelmezése szerint használom, vagyis a „dialógikus kommunikáció”, a „beszélgetés” megfelelőjeként. Bár a diskurzus minősége szempontjából lényeges, de most nem fejtem ki a legalapvetőbb „tanítás-specifikus” jegyet, a „kényszert”. (A beszélgetésben nemcsak azok vesznek részt, akiknek mondanivalójuk van, vagy akiknek szándékukban áll beszélni).

4) Az idegen nyelvórai diskurzusokat a **nyelvtanulók (nemcsak idegen nyelvi) diskurzus-kompetenciájának szintje határozza meg**. Az általános és kommunikatív nyelvi kompetenciák fejlődéséhez természetesen más tantárgyak is hozzájárulnak. Ezek

között különösen jelentős szerepet játszik az anyanyelv-oktatás. Nem elhanyagolható szempont, milyen kompetenciákat hoznak magukkal a tanulók a nyelvrára, ill. a nyelvtanulás egész folyamatába.

A diskurzus-kompetencia olyan képesség, melynek birtokában a tanuló képes jól tagolt és összefüggő szöveg létrehozására, tartalmi összefüggések kifejezésére, sokféle nyelvi eszközzel rendelkezik, és képes ezeket megfelelően alkalmazni, (stílus, regiszter), beszédmódja folyékony és jól szerkesztett. Képes a diskurzus megszerkesztésére, irányítására és a létrehozott szöveg ellenőrzésére. (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen 2001: 123). A tanuló rugalmasan alkalmazkodik az adott kommunikációs helyzethez, képes az interakcióba való bekapcsolódásra és kilépésre (Sprecherwechsel).

A tantervi célok ellenére az anyanyelv-tanítás és -tanulás során többnyire nem fejlesztik rendszeresen a kommunikatív nyelvi kompetenciákat, kevés a szóbeli nyelvi tréning. A szóbeliségnek a tárgyak többségénél nagyon csekély teret engednek, és kevés időt szentelnek. Így az idegennyelv-tanulás folyamán ezekre az előzetesen megszerzett tanulói tapasztalatokra és kompetenciákra csak részben, illetve az iskolatípustól, az iskolát körülvevő élettértől, a tanárok mentalitásától etc. függően nagyon különböző mértékben lehet építeni. Sokszor ez az anyanyelven sem megfelelően fejlett diskurzus-kompetencia képezi az idegen nyelvrári beszélgetések alapját.

5) A **modern idegen nyelvrári interakció**, amennyiben a valódi beszélgetés megvalósul, már nem egyoldalúan komplementer, **fokozatosan szimmetrikussá válik**: Ha a tanulói kezdeményezéseket, a bennük rejlő intenciókat komolyan vesszük és bevonjuk a kommunikációba, ha lehetőséget biztosítunk a tanulónak arra, hogy különböző szerepekben és helyzetekben nyilatkozzon meg.

Minél több valódi kommunikációs szituációban vesz részt a tanuló – és a fent említett „tanításszervezés” vagy a spontán megnyilvánulások ilyenek –, annál több tapasztalatot szerez az idegen nyelven is arról, hogy működik a beszélőváltás, és gyakorolja azt. Ezáltal megváltozik, változatossá válik a klasszikusan triadikus interakció.

6) Egy utalás erejéig megemlítem a **tanórai diskurzus szerepértelmezésből és szerepzavarból adódó sajátosságát**.

Where?

Kontext

Gymnasium und Fachmittelschule (K.), Klasse 12, fortgeschrittene Lernende, 17 J. Deutsch als L2 nach Englisch. Thema: Post und Bankwesen; Phase: Wiederholung des Wortschatzes und Überprüfung der Hausaufgabe. Schüler führen Dialoge, die sie zu Hause vorbereitet haben; sie können dabei ihre Notizen benutzen. Die Gesprächsteilnehmer sind die Lehrerin (L), zwei Schüler (P) und (Cs). sowie eine Schülerin (M). P. informiert die Lehrerin, dass er vergessen habe, die Hausaufgabe zu machen. Das tut er in der Muttersprache. Die Lehrerin akzeptiert die Worte als Ausrede nicht, er sollte die Aufgabe jetzt in der Stunde mündlich nachholen.

Transkript

01 L: Gut. Nächster Dialog. Dann brauche ich eine Postbeamte und zwei Herren, die sich beschweren, zwei Herren, auf jeden Fall zwei Herren, die sich beschweren, weil der eine sein .. sein.. Paket nicht bekommen hat. Und der andere hat einen Eilbrief - nein ein' Einschreibebrief nicht bekommen. Und sie gehen dann wirklich ganz-ganz wütend . zur Post und beschweren sich. Ja', und sie versuchen ganz ruhig zu bleiben und ihr sollt bitte immer wieder Fragen stellen, um sie (L. Mónikára mutat) ein bisschen aus ihrer Ruhe zu bringen. Das schafft ihr schon, glaub' ich. ..

- { 02Cs: Guten Tag. Guten Tag. Ne szólj bele, jó? (mindenki nevet) Igen?
03 P: Guten Tag. De együtt vagyunk ott!
04 M: Guten Tag.
05 L: Ja, Ihr seid zusammen dort, aber habt ähnliche Probleme und ihr könnt einander immer ergänzen. OK.
06 Cs: Ja, ich habe einen Einzelbrief bekommen und . du?.(mindenki nevet)
07 P: Ich möchte mich erkundigen, where mein Paket ist.

A nyelvváltás szerepváltást is jelölhet. A tanuló a szerepjátékban betöltött szerepben a célnyelven beszél, a szerepjátékkal kapcsolatos dilemmája esetén átvált az anyanyelvre.

Olyan helyzetekben, amikor a tanuló érzelmileg érintett, általában az anyanyelvet használja (Pl. "Daas Fenster" is). Ez természetes jelenség. A tanár feladata és lehetősége, hogy a tanulmányok során fokozatosan átvezesse a tanulót az idegen nyelvi kommunikációba, még pedig úgy, hogy alkalmazkodjon az eredeti tanulói beszédszándékhoz.

A tanítási folyamatban néha a szerepértelmezésből következően különös image-gondozás figyelhető meg. A hétköznapi beszélgetésben a beszélők kölcsönösen ápolják az image-t, többnyire mindketten az arcvesztés elkerülésére törekednek. A tanításban ez nem mindig van így. Különösen kritikus helyzetekben a tanári-tanulói szociális szerep felülkerekedik a többi szerepen. Gondoljunk például a hibajavításra. A már említett „Was habt ihr in der Küche?” órarészletben a tanár anélkül, hogy a hallgatás okát kiderítené, mint ahogy más kommunikációs helyzetben így cselekedne, a tanuló szemére veti, hogy nem figyelt.

Befejezésül leszögezem azt a számos óralátogatás során szerzett tapasztalatot, hogy nagyon sok tanár tudatosan vagy ösztönösen jól reagál a fent idézett beszédhelyzetekben, és arra törekszik, hogy a nyelvtanulót minél inkább bevonja a tanítási-tanulási folyamatba, minél inkább építsen a tanuló kompetenciáira, és teret adjon a tanulói igények, szándékok megvalósulásának. Ugyanakkor meggyőződésem, hogy a tanórai nyelvhasználat rendszeres és következetes reflektálása minden tanárnak segítséget nyújthat, a nyelvek szerepének tanulókkal közös reflektálása pedig a tanulói kompetenciák fejlesztésének alapfeltétele. Ez természetesen felvet egy újabb kérdést, ismerik-e a tanárok a tanuló másik idegen nyelvét olyan fokon, hogy képesek legyenek azt bevonni a célnyelv tanításába.

Irodalom

- Aguado, K. 2001. Lernen als didaktisch-methodischer Gegenstand I.: Begriffe und Konzepte. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (ed.) *Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch*. (HSK; Bd.19) Berlin, New-York: Walther de Gruyter, 595–604.
- Boócz-Barna K. 2000. A nyelvváltás okai a német mint idegen nyelv órán. In: Lengyel, Zs., Navracsics, J., Nádasi, E. (ed.): *Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok, IV.* Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 126–132
- Boócz-Barna K. 2003. *Formen des Sprachwechsels im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. (PhD-doktori disszertáció) Budapest: ELTE
- Brinker, K. 1996. *Einführung in die linguistische Gesprächsanalyse*. 2. durchges. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Edmonson, W., House, J. 1993. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* 2001. München: Langenscheidt.
- Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (eds.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch*. (H SK Bd.19) Berlin, New-York: Walther de Gruyter.
- Henrici, G. 1995. *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbs-spezifische Diskursanalyse*. (Bausteine DaF, Bd. 5) Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren
- Klein, W. 2000. *Prozesse des Zweitspracherwerbs*. In: Grimm, H. (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, Band 3. Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 537–570.
- Nissen, R. 1986. "Echte" Gespräche - im Englischunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1/33, 25–29
- Perényi, K. 2001. *Arten des Codewechsels im gymnasialen Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, Szakdolgozat (Témavezető: Boócz-Barna Katalin)
- Portmann-Tselikas, P.R. 2001. Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (eds.) *Deutsch als Fremdsprache*. (HSK; Bd.19) Berlin, New-York: Walther de Gruyter, 248–257.

A tökéletes módszer keresése egy tervezett nyelv oktatásakor

Bujdosó Iván

0. Bevezetés

- 0.1** A különböző nyelvű emberek egymás közötti kommunikációját többféle módon mozgíthatjuk elő.
- 0.2** Egyik megoldás lehetne a nyelvi közvetítők – tolmácsok és fordítók – munkájának széleskörű igénybevétele. Ez a szolgáltatás a társadalom legtöbb tagja számára ma még csak különleges esetben vehető igénybe.
- 0.3** Még ennél is kevesebb anyagi eszközt áldoz a társadalom a gépi fordítás kifejlesztésére. Bár az elektronizáció széleskörű elterjedésével a gépi fordítás a közeljövőben minden bizonnyal mindennapi tevékenységgé válik.
- 0.4** Az általános, mindenkire kiterjedő nyelvtanulás a jelenleg legelterjedtebb megoldás, és ez a társadalom nagy anyagi erőforrásait mozgósítja. A nyelvtanulásra fordított társadalmi és egyéni költségek becslésekor támaszkodhatunk Haszpra Ottó elemzésére, aki kimutatta, hogy egy használható nyelvtudás megszerzésére az egyén körülbelül 2000 óra tanulási időt fektet be, ami aktív munkás élete egy évének felel meg (HASZPRA 2000). A tervezett nyelv, az eszperantó támogatói szerint ugyanilyen szintű kommunikációs képesség megszerzése ennek az időnek a töredéke alatt lehetséges. A viszonylag magas társadalmi ráfordítás érthetővé teszi, hogy ezzel a problémával az elmúlt évszázadokban sokan foglalkoztak. Kezdetben a tökéletes nyelvet keresték (ECO 1998), mára azonban világossá vált, hogy a tervezett nyelvnek autonómnak, de a többi nyelvhez hasonlóknak kell lennie (VARGA-HASZONITS 1986). A kialakult gyakorlatból arra következtethetünk, hogy a nyelvtanulásnak a nyelvtudás megszerzésén kívül még egyéb járulékos haszna is van, ami miatt a társadalom és az egyén vállalja ezeket a költségeket.
- 0.5** Jelen dolgozat ezt a járulékos hasznot is figyelembe veszi és a nyelvtanuló, a „fogyasztó” szemszögéből szeretné az időráfordítást és az elérhető eredményt bemutatni. Az eszperantó tanulásának technikája az egyén különböző életkorában és következetesképpen különböző előismeretének függvényében más és más, és az alább tárgyalandó csoportok megkülönböztetése lehetséges.

1. Célcsoport: felnőttek

- 1.0** Módszer: Direkt módszer és bemelegítés.
- 1.1** A direkt vagy Cseh-módszer 3 hónapos tanulási idő jelent. Utána ajánlott egy nemzetközi rendezvényen való részvétel (CSEH 1929). A módszer az anyanyelv (majdnem) teljes kikapcsolása esetén a leghatásosabb, ezért nagyon sokszor

külföldi, a tanulók anyanyelvét nem értő tanárt hívnak meg a tanfolyam vezetésére. Külön intézetet alapítottak a módszer fejlesztésére és oktatására, amely oktatói bizonyítványt ad.

- 1.2 Motiváció: A Cseh-módszer tulajdonképpen társalgás, szórakozás. A tanulókat motiválja még egy rendezvényen való részvétel lehetősége is.
- 1.3 Előnye: Alaposan, percnyi pontossággal kidolgozott, 80 év alatt kifinomodott módszer.
- 1.4 Hátránya: színészi képességű tanár kívánatos.
- 1.5 Változata: Egy fokozatosan bővülő nyelvtanú és szókincsű regény (ld. BAGHY 1982) olvasása és feldolgozása tanulócsoportban. Ehhez elég egy lelkes eszperantista, de ez csak egy kisebb csoportban alkalmazható.

2. Célcsoport: főiskolai végzettségűek

2.0 Módszer: Fordítás, azonnali használat

2.1 Motiváció: Azonnali hasznosítás.

2.2 Az eszperantó oktatásának van még egy egyedülálló jellegzetessége. Amikor elindult nyelvertervezetként, azonnal akadtak aktív beszélői. Ilyen könnyű lenne ezt a nyelvet megtanulni? Tolsztoj például az írta, hogy néhány óra tanulás után már el tud olvasni eszperantó nyelvű szövegeket. Polgár Zsuzsa sem tanult lényegesen többet az eszperantó nyelvvizsgájára, de ő akkor már ismert néhány nyelvet. De mások is, például Korach Mór is beszámolt arról, hogy nagyon rövid idő alatt elsajátította a nyelvet úgy, hogy el tudta olvasni a szakmájába eső szakcikkeket. Ez a kérdés engem is izgatott és már többedik alkalommal hirdetem meg egy speciális szemináriumot az ELTE-n „Honlapszerkesztés és nyelvtanulás” címmel. Ez a szeminárium elsősorban a nem eszperantó szakos hallgatóknak lett kitalálva, bár senkit sem utasítottam el, így a legutóbbi szemeszteren a jelentkező 5 hallgatóból 3 fő egyáltalán nem tud eszperantóul, ketten pedig alapfokon ismerik.

2.3 A tananyag az interneten egy tíz részből álló cikk, szerzője Franko Luin: „Enkonduko en HTML” [Bevezetés a HTML-be]. Megtalálható: www.esperanto.net/veb (sic!). Miután a honlapszerkesztés nemcsak kódok beadásából áll, hanem speciális ismereteket is igényel, ezért a tanfolyam elején szükséges az ezirányú tanári közreműködés.

2.4 A speciális ismeretek:

2.4.1 Hogyan lehet ingyenes tárolóhelyet szerezni honlapunk számára. Ez nem is olyan egyszerű, mert előzőleg már kell legyen egy alternatív címünk.

2.4.2 Hogyan kell bejelentkezni, hogy feltölthessük adatainkat az internetes területünkre.

2.4.3 Hogyan lehet az interneten elérni az eszperantó-magyar szótárt (www.esperanto.hu/szotar).

2.5 Az első két leckénél speciális grafikus jelekkel (színes betű, a szimbólumtáblázatban szereplő ábrák segítségével) igyekeztem a szövegfeldolgozást megkönnyíteni. Ebben a két leckében a tanulók megismerkedtek a ragozással, a

- szóképzéssel. Az a tapasztalatom, hogy a harmadik órától kezdve a hallgatóknak nincs már szükségük speciális tanári segítségre, értik a szöveget, csak az ismeretlen szavakat kell megnézniük.
- 2.6 A jelenlegi szemeszter hallgatói saját honlapot készítettek és azon formázzák a saját magukról szóló információt (www.geocities.com/esperantofako1). Ezen a honlapon elolvashatják az érdeklődők a 2.4.1. és a 2.4.2. pontokra vonatkozó információt.
- 2.7 A tanfolyami anyag feldolgozása kétféle dolgot jelent, egyrészt a szöveg megértését, hogy speciális célok eléréséért mit kell csinálni, másrészt pedig azt, hogy ezt a hallgatók azonnal is próbálják. Ha a várt eredmény jelenik meg, akkor megértették az instrukciót.
- 2.8 Beigazolódott tehát az, hogy nagyon sok területen az eszperantó azonnal használható egy másik nyelvet már ismerő felnőtt számára. Az interneten működő eszperantó-magyar szótár nemcsak a szó jelentését adja meg, hanem elvégzi a lehetséges felbontásokat is. Ez emlékeztet az eszperantó megjelenésének kezdeti idejére, amikor az első eszperantó könyvek úgy jelentek meg, hogy a szóösszetételeket tipográfiai jelekkel mutatták.
3. **Célcsoport: gyerekek 6-tól 14 éves korig.**
- 3.0 Ezen belül alcsoportokat kell megkülönböztetni aszerint, hogy milyen pedagógiai eredményt akarunk elérni
- 3.1 **A nyelvtanítás a személyiség fejlődésére pozitív hatást gyakorol (Budaörs, Talento-Lernejo)**
- 3.1.1 A legsikeresebb kísérlet itt Magyarországon, Budaörsön történt 1989 és 1993 között. A Polgár család sikerén felbuzdulva úgy határoztak, hogy nevelési módszerét nemcsak családi körben, hanem iskolai keretekben is kipróbálják (Polgár 1989, Lukács 1993).
- 3.1.2 Az eszperantót egy lengyel, magyarul nem tudó eszperantista oktatta, Esperantina Mirska (Mirska 1993). Az első félévben magyar segédtanár is részt vett az órákon. Az oktatás direkt módszerrel történt, ezért a segédtanárra csak ritkán volt szükség. Az első négy hónapban a gyerekek olyan jól megtanultak eszperantóul, hogy más tárgyakat is tanultak eszperantóul. Az eszperantót tehát 3 óra/nap * 5 nap/hét * 16 hét, azaz 240 óra alatt sajátították el a 6-7 éves gyerekek. A gyerekek eszperantóul tanulták a továbbiakban a szépírást és a japán számológépet, a szorobánt. Ezt egy japán nő, Kimie Markarian oktatta eszperantóul négy hónapig.
- 3.1.3 Mivel ez a kísérlet egyedülálló volt, ezért sokan érdeklődtek iránta: rádió, televízió (a CNN és a BBC is sugárzott róla negyedórás adást), újságok, oktatási szakemberek és eszperantisták (én magam is többször jártam és beszélgettem eszperantóul a gyerekekkel). A tanárok és a tanulók sok bemutaton vettek részt: 1990-ben Budapesten és 1992-ben Münchenben a tehetségek európai konferenciáján (Conférences Européennes pour la Recherche de Talents), 1991-ben Hágában a tehetségek világkonferenciáján. Eszperantista közegben tettek

látogatást 1990-ben Olaszországban, 1991-ben Angliában és 1993-ban Svájcban és Franciaországban. Ez utóbbi esetben francia osztályokat is meglátogattak, mivel a 3. évtől kezdve a francia nyelvet tanulták

- 3.1.4 A budaörsi kísérletben a tanulók egész fiatal korban felsőfokon elsajátították az eszperantót, és ez egész személyiségüket pozitív módon befolyásolta. Erre utalnak a különböző nemzetközi rendezvényeken, pl. a Tehetségek Világtalálkozóján való sikeres szerepléseik. Ez a kísérlet több éven keresztül a közelünkben folyt a magyar és a nemzetközi televízió, rádió és sajtó gyakori híradásaival ellenőrizhetően.
- 3.2 **Az eszperantó és az anyanyelvi tudatosság (Olaszországi kísérlet)**
- 3.2.0 Az eszperantó pozitív transzfer szerepének tudományos vizsgálatára Olaszországban a kilencvenes években egy több éves kísérletsorozatot végeztek.
- 3.2.1 A vizsgálat főbb megállapításai a következők: Az eszperantóul tanult, 50 tagú kísérleti csoport metanyelvi próbákban magasabb eredmény ért el, mint a 68 tagú, ugyanolyan kulturális-intellektuális közegből származó (Róma külső kerületében élő, alsó-középosztálybeli), megegyező életkorú kontrollcsoport, melynek tagjai eszperantót nem tanultak. A metanyelvi vizsgálat az alábbiakat tesztelte: szinonima, kétértelműség, nyelvtani szerep, fonémaszegmentáció (Pinto – Corsetti 2001).
- 3.3 **Az eszperantó szerepe a nyelvtanulás motiválásában (Ausztráliai kísérlet)**
- 3.3.0 Az eszperantó oktatásának egy harmadik aspektusáról is kell beszélni. Míg az előző esetben az eszperantó oktatását egy másik idegen nyelv ismerete könnyítette meg, felvetődhet az a kérdés is, hogy mi a helyzet a másik irányból kiindulva, azaz, megkönnyíti-e az eszperantó más idegen nyelvek tanulását.
- 3.3.1 Motiváció: Az idegen nyelv tanulását döntően befolyásolja a motiváció. Az eszperantó itt is pozitív szerepet játszik.
- 3.3.2 Az alábbi ismertetés Alan Bishop (Nevelési Fakultás, Monash Egyetem, Melbourne, Ausztrália) beszámolója alapján készült. A beszámoló két változatban készült el. A (www.education.monash.edu.au/projects/esperanto) alatt a rövidebb változat angolul és eszperantóul olvasható. A részletesebb változat angolul: <http://www.education.monash.edu.au/projects/esperanto/97ekjbrs.htm>
- 3.3.3 1994-ben Victoria állam kormánya javaslatot tett az idegennyelv-tanulás (LOTE Language Other Than English = más, nem angol nyelv) bevezetésére az elemi iskolákba, 6-12 évesek számára, legalább 2,5 órában hetenként. Nyolc nyelvet javasoltak: négy európai és négy kelet-ázsiai. Sok iskolában nehezen tudták eldönteni, hogy milyen nyelvet tanítsanak, és hogy hol találjanak képzett tanárokat. Hagyományosan csak európai nyelveket tanítanak, de most, kereskedelmi okokból, a kormány a kelet-ázsiai nyelveket javasolja.
- 3.3.4 Az európai kísérletekből már világos volt, hogy az eszperantó segíti az európai nyelvek tanulását, mint ahogy azt Symoens kutatásai is mutatják (Symoens 1992). Ugyanakkor még semmilyen kutatás nem történt az irányban, hogy az eszperantó korai tanulása segíti-e a kelet-ázsiai nyelvek tanulását. Ezért a Victoria állambeli szituáció ideális volt, hogy esélyt adjon egy ezt kutató projekt elvégzésére. A projekt elnevezése eszperantóul: *Esperanto Kiel Propedeutiko al*

Rapidigo de Orientlingvo-Lernado kaj Instruado [eszperantó mint előkészítő a keletázsiai nyelvek tanulásának és tanításának meggyorsítására], kezdőbetűi alapján EKPAROLI, aminek magyar fordítása: *megszólalni*. A projekt fő célja, hogy megvizsgálják: az eszperantónak az elemi iskolákban való oktatása milyen hatással van a középiskolában a kelet-ázsiai nyelvek tanulására.

3.3.5 1994 októberében az összehasonlítás célját szolgáló projekt elkezdődött. Három iskolában eszperantót tanítottak (tananyag a BBC tanfolyam eszperantó változata: *Mazi en Gondolando*), egy iskolában egy európai nyelvet, három iskolában kelet-ázsiai nyelvet. A teljes mintát 115 lány és 108 fiú alkotta. Négy idegen nyelvet tanultak: az eszperantót 80, a japánt 57, a németet 40, az indonézt 44 tanuló.

3.3.6 Két vizsgálat történt

3.3.6.1 Az első vizsgálat adatait kikérdezésben szerezték, amelyet 1995 decemberében a 6. osztályosoknál és tanáraiknál végeztek el.

3.3.6.1.1 *Mennyire fontos az idegen nyelv-tanulás kérdésre adott válaszok:*

nagyon fontos	54
elég fontos	123
nem nagyon fontos	38
nem tudom	8

3.3.6.1.2 *Mennyire hasznos az idegen nyelv tanulása kérdésre a válaszok sorrendben: német, japán, eszperantó és indonéz*

3.3.6.1.3 *Szerette-e a tanuló az idegen nyelvet tanulni kérdésre a válaszok:*

A kedvelt tantárgyaim közé tartozik: eszperantó, német, indonéz.

Nem igazán kedvelem: japán

3.3.6.2 1996 januárjában ezek a tanulók átmentek a középiskolába. Ott egy másik idegen nyelvet tanultak, de nem az eszperantót. Az év végén újból kikérdezték őket, hogy kiszámíthassák azt a relatív előnyt, amit az eszperantó ad előkészítő nyelvként a további nyelvtanuláshoz. A tanulókat két csoportba osztották: eszperantó előéletű tanulóokra és nem eszperantó előéletű tanulóokra.

3.3.6.2.1 Az idegen nyelv tanulása iránti motivációt a tanárok egy ötfokozatú skálán mérték (százalékos értékek). Az idegen nyelv tanulását pozitívan fogadó tanulók (az ötfokozatú skálán ezt a 4-es vagy az 5-ös érték jelzi) az eszperantó esetében 86% volt, a többi idegen nyelv esetében 55%. Ez a tanulás perspektívájából fontos. Ha az elemi iskolákban történő eszperantó oktatás a középiskolákban a nyelvtanulást serkenti, ez már eredménynek számít.

érték	eszperantó előéletű tanulók	nem eszperantó előéletű tanulók	összes
5	19	31	30
4	67	24	27
3	10	22	22
2	5	9	9
1	0	13	12

- 3.3.6.2.2 A második idegen nyelv eredményei egy ötfokozatú skálán (százalékos értékek). Az eszperantó előéletű tanulók eredményei kedvezőbbek, mint a másik csoport tanulóinak eredményei. Ez a tanulási perspektíva szempontjából is érdekes. Ha az általános iskolai eszperantó oktatás képes pozitívan hatni a középiskolai nyelvtanulásra, akkor ez eredménynek számít.

érték	eszperantó előéletű tanulók	nem eszperantó előéletű tanulók	összes
5	9	32	30
4	61	26	28
3	26	23	23
2	4	9	9
1	0	10	9

- 3.3.6.2.3 Az idegen nyelv beszédkészségének eredményei. Ami a beszédkészséget illeti, az eszperantó előéletű tanulók összehasonlítása a más nyelvet tanuló tanulókkal feltűnően jó eredményt ad, mert minden tanuló legalább 3-as jegyet kapott. Az eszperantó egyszerűsége és szabályossága megerősítette a tanulók önbizalmát az idegen nyelv használatával kapcsolatban.

érték	eszperantó előéletű tanulók	nem eszperantó előéletű tanulók	összes
5	10	6	6
4	43	27	29
3	48	46	46
2	0	8	12
1	0	12	11

- 3.3.6.2.4 A fenti vizsgálatból levonható következtetés, hogy az oktató idegen nyelv választásánál szempont lehet:
amelyikben a tanulók hamar érnek el sikereket
amelyiket élvezettel tanulják
amelyik az idegennyelv-tanulás fontosságát mutatja
amelyik sikeresen felkészíti őket a további idegennyelv-tanuláshoz

- 3.3.6.2.5 Az EKPAROLI-projekt vizsgálatai alapján az eszperantó mindezeket a feltételeket jobban teljesíti, mint bármelyik más vizsgált nyelv.

3.4. Az eszperantó tanítása megkönnyíti más nyelvek tanulását (Paderborni Modell)

- 3.4.0 Mint ahogy egy másik idegen nyelv tudása megkönnyíti az eszperantó tanulását, ugyanúgy az eszperantó tudása pozitívan hat a másik nyelv tanulásakor.

- 3.4.1 A Paderborni Modell (FRANK 1979) az egyetlen olyan modell, amelynek nincs célnyelve, vagy annak szerepe nem jelentős, és ami még fontosabb, a gyermek tanulásának első ciklusához illeszkedik. A módszer értelmét az alábbi példával magyarázzák. Hogy a képen látható jeleket és azok sorrendjét megjegyezze egy gyermek, legalább 2 percnyi időre van szüksége. De egy speciális előkészítő oktatás, amely csak 10 másodpercet vesz igénybe, oly mértékben képes megkönnyíteni a tanulást, hogy bárki megtanulhatja 10 másodperc alatt a jeleket és sorrendjüket. (A 10 másodpercből is 5 másodperc a csodálkozással fog eltelni).



- 3.4.2 A speciális előkészítő oktatás az alábbi információból áll: A jelek szimmetrikusak, csak a felső részüket kell figyelni. Takard le a sor alsó részét egy papírdarabbal. Ez az egyszerű információ azonnal felfedi, hogy a nyolc elrejtett ábra semmi más, mint az első nyolc törzsszám. 20 másodperc alatt legalább 100 másodperc tanulási idő lett megspórolva. Az az elképzelés, hogy egy kezdeteknél egy kis időt kell "elpazarolnunk", hogy azután később sokkal többet visszanyerjünk, nem ismeretlen a tudományban. Mielőtt egy tantárgyat a maga komplexitásában tanítanánk, előbb egy pedagógiaileg megfelelő modellt mutatnak be. A biológia tanításánál egy műanyagból készült, teljesen szabályos és az emberi csontváz torzulásaitól és hibáitól mentes eszközt használnak. Ez szét-szedhető, hogy az egyes alkotó elemeit szabadon lehessen tanulmányozni, ami a való életben nem lehetséges. A Paderborni Egyetem Kibernetikai Pedagógiai Intézetében az idegen nyelvek oktatását egy hasonló módszerrel tanulmányozták, és kísérletileg elemezték. Ebben az intézetben az előkészítő oktatás lehetőséget nyújt a tanulóknak, hogy betekintést nyerjenek a nyelvek lényeges jellemzőibe, az eszperantót mint modellt használva. Ebben az esetben az eszperantót mint a nyelvek egy elemi algebráját használják, mivel az egyszerű, világos szerkezetű, teljesen szabályos és agglutináló jellegénél fogva morfológiaileg modúláris részekre tagolható. Ennek a modellnek alapján könnyű az idegen nyelvek tanulására pozitív hozzáállást kialakítani.
- 3.4.3 Az eszperantót mint előkészítő nyelvet Németországban oktatták is, de itt a célkitűzés az volt, hogy az angol későbbi tanulását megkönnyítsék. Azt találták, hogy két évnyi előkészítő oktatás után az angol oktatásánál 30% megtakarítást értek el. Általános iskolásokat két csoportba osztottak. Az egyik csoport a harmadik osztályban elkezdett angolul tanulni (A), míg a másik csoport eszperantóul (B), és csak az 5. osztályban kezdett angolul tanulni. Az eszperantót összesen 160 órában oktatták, ami óriási időpazarlásnak tűnik. De a végső eredmény azt mutatta, hogy a 7. osztályban a B csoport beérte angol tudásban az A csoportot, és a 8. osztályban lehagyta eredményességben. A nyelvi orientációs oktatásban részesülő csoport több időt nyert a későbbiekben, mint amennyit az elején az előkészítőkre ráfordított.

4. További kísérletek előkészületei

4.0 A fentiekben áttekintettünk az eszperantó oktatásával kapcsolatos eddigi kísérletek közül néhány jelentősebbet. Az eszperantó-oktatás lehető legjobb módszerének keresését még az is indokolja, hogy az európai közgondolkodásban változás állt be. Arra mutatnak a jelek, hogy egy módszertanilag megalapozott, több országra kiterjedő kísérlet anyagi fedezetét elő lehetne teremteni. Ezt a kínáló alkalmat az eszperantó módszertanával foglalkozó kutatóhelyek felismerték. Jelenleg 3 helyen folynak előkészületek kísérleti programok meghatározására.

4.1 Olaszország

4.1.1 Az Olasz Közoktatási Minisztérium által összehívott bizottság 1993. december 22.-én elkészített egy tanulmányt az eszperantónak a közoktatásban való használatáról. Ez megjelent: *Bulletino del Ministero della Pubblica Istruzione* (Hivatalos Közlemények) Nro 21-22, 1995. május 25 - június 1, pp. 7-43.

4.1.2 Olaszországi központtal megalakult egy munkacsoport, amely az Európai Unió 25 jelenlegi országában végezne kísérletet az eszperantó alkalmazhatóságáról. Az olasz oktatási miniszter Letizia Moratti ígéretet tett, hogy hivatalosan javasolni fogja ennek a kísérletnek a támogatását.

4.2 Amszterdami Egyetem

4.2.1 Egy munkacsoport tevékenykedik, az eszperantó propedeutikai értékét szeretné bizonyítani. A projekt neve: NEIGHBOUR, ami az angol: *New Educational Initiative Guaranteeing Heterogenity and Bilingualism, Observing Univesal Rules* kezdőbetűiből adódik. (Ugyanezt adja ki az eszperantó kifejezés is: *Nova Eduka Iniciato Garantianta Heterogenecon kaj Bilingvismon, Observante Universalajn Regulojn*).

4.3 Paderborni Modell

4.3.1 Új kísérletek előkészítése folyik, az Európai Unió Socrates cselekvési programjának (*Lingua* ill. *Grundtvig*) támogatására pályázva.

5. Konklúziók

5.0 Áttekintve az eszperantó oktatásának széles spektrumát, azt a megállapítást szűrhetjük le, hogy

5.1 Oktatásának időtartama a néhány órától 240 óráig terjed.

5.2 Az oktatási módszer direkt vagy kommunikatív, de a többi nyelv oktatásában nem használt módszerek is sikeresek lehetnek.

5.3 Oktatásánál valamilyen társadalmilag vagy egyénileg hasznos célt igyekeznek társítani.

5.4 A nyelvtudás-hasznosítás egyrészt a szakirodalom tanulmányozása, szakmai tapasztalacsere; másrészt a tanulók személyiségfejlődéséhez való hozzájárulás: metanyelvi tudatosság növelése, a nyelvtanuláshoz való pozitív hozzáállás kialakítása, a tanuló önbizalmának növelése.

Irodalom

- Baghy, J. (Baghy Gyula eszperantosított neve) 1982. *La verda koro*. Budapest: HEA.
- Cseh, A. 1929: *La kurso de Andreo Cseh*. Den Haag: Internacia Esperanto-Instituto.
- Eco, U. 1998. *A tökéletes nyelv keresése. Európa születése*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Frank, H. 1979. La esencaj trajtoj de la Paderbona Modelo por la lingvo-orientig-instruado. In: Carlevaro, T – Lobin, G. (eds.): *Einführung in die Interlinguistik*. Leuchtturm-Verlag.
- Haszpra O. 2000. Az eszperantó hármass haszna. *Magyar Tudomány* 2.
- Lukács A. 1993. *Talento lernejo*. Fondajo Talento. Budaörs.
- Mirska, E. 1993. *Lerneja eksperimento en Budaörs*. Szakdolgozat. ELTE, Eszperantó szak.
- Pinto, M. A., Corsetti, R. 2001. Imparare l'esperanto e migliorare le capacità di riflettere sull'italiano. Un'esperienza al livello dei scuola media. *Rivista de psicolinguista applicata*, 2.
- Polgár L. 1989. *Nevelj zsenit!* Budapest: Interart.
- Symoens, E. 1992. Al nova internacia lingvopolitiko: la propedewtika valoro de Esperanto. *Esperanto-dokumento* no. 28-29e.
- Varga-Haszonits Zs. (szerk.) 1986. *Interlingvisztikai szöveggyűjtemény* I. kötet, A naturalista irányzat. Kézirat. Budapest: Tankönyvkiadó.

A motiváció eszközei néhány német (mint idegen nyelv) tankönyvben (Start, Unterwegs, Grünes Licht, Deutsch mit Grips I. II.)

Dálnokiné Pécsi Klára

A tudás a tanulói társadalomban rendkívüli módon felértékelődik. Századunkban a tudás-tőke a gazdagság, a gyarapodás záloga. A tudás nem csupán magán-, de közvagyon is. Az iskolapadban eltöltött idő egyre jobban kitolódik, élethosszig bővítjük tudásunkat, ill. szerzünk új ismereteket.

A nyelviskolák, továbbképző intézmények versengenek a tanulóért, kínálják egyre előnyösebben „termékeiket”. A könyvpiacra is a nyelvkönyvek számítanak biztos érdeklődésre. Nem véletlen, hogy hallatlan nagy versengés alakult ki ezen a piacon.

A tanár feladata sem csupán a nyelvkönyvekben lévő tudás átadása, hanem a kultúra, az országismeret továbbítása, az anyanyelv és az idegen nyelv közti gondolkodásbeli azonosság és különbség tudatosítása. Mindezt úgy, hogy a tanár közben fejleszti a személyiséget, a kommunikatív, a szociális kompetenciát. Tanítási technikákat sajátított el, önállóságot, kreativitást, felelősséget erősít, nem utolsósorban az európai értékeket. *A tudás fogalma* tehát megváltozott: egy folyamatosan felülvizsgálandó értékorientáció. A tudáshoz felfedezés révén jut a tanuló, ennek megszerzésében segít a tanár közvetítette tankönyv. A tanulók egymástól is tanulhatnak, sőt a tanfolyamok, távoktatás, média, szabadidős programok, egyszerűen az iskolán kívüli világ is fejleszti a tanulót.

A tanári szerep változását mutatja, hogy a korábbi, tapasztalatot megosztó, a világot megismerhető tudás birtokába juttató, az egyetlen igazságot közvetítő tanártól a dolgok sokoldalúságát felmutató tanártípusig, aki megtanít arra, hogy saját felelősséggel kell a tapasztalatokat birtokba venni. Ez a moderátor – tanár, aki tanulóbarát, tanulóközpontú nevelési- oktatási szituációt hoz létre. Az ilyen iskola aktív együttműködést kíván, az aktivitást folyamatosan fenn kell tartani az iskolai évek alatt, sőt egy életen át. Ezért hangsúlyozzuk a *motiváció szükségességét*.

Kutatások bizonyítják (Bárdos 2000), hogy a tanulói motívumok spontán módon nem fejlődnek, azokat állandóan erősíteni kell.

A motiváció 4 fajtájáról beszélhetünk:

- A beépült motiváció, amikor a tanuló erkölcsi kötelességből végzi feladatait, függetlenül a külső tényezőktől
- A belső motiváció, amikor erős az érdeklődése a valóság iránt, és ez biztosítja a folyamatos kíváncsiságot.
- A külső motiváció, amikor a tanuláson kívüli tényezőkért folyik a tanulás: szülők, tanárok elismerése. Ha hiányzik az előbbi kettő, ez is vezethet eredményre.
- A presztízmotiváció: Ebben a személyiség kifejlesztése és adott esetben a sikerek felmutatása a vágyott cél (Golnhofer–Nahalka 2001).

A tanulóban meglévő vagy akár teljesen hiányzó motivációt tehát előcsalogatni, fejleszteni, továbbépíteni kell. Ez többek között a könyv faladata. A motiváció nem mindig foglal el fontos szerepet a tanítási folyamatban. Felmérés szerint (Nikolov 2003) a leggyakoribb tanulói tevékenységek a nyelvrókon a grammatizáló, fordítást végző, kérdést- választ adó tevékenységek. Míg a motiválást elősegítő szerepjátékok, páros, csoportos feladatok, játékok, szabad társalgást elősegítő, képpel dolgozó munkaformák ritkák. A tanulók ez utóbbiakat nagyon kedvelik.

Felmérést készítettem 3 nyelvi csoportban, összesen 32 tanulóval, 14, 17, 18 éves korosztállyal. A nyelvtanulásra vonatkozó kérdéseket sokféle tankönyv élménye eredményezi, hiszen magánúton, tanfolyamon is tanulnak. Az 1. kérdés: Melyik feladatot végeznéd legszívesebben nyelvrórán? A nyelvtani gyakorlatnál jelentős a *nem szívesen* és a *nagyon szívesen* is. Úgy értelmezem, hogy a nyelvtan biztonságot nyújt nekik, ezért szeretik, de sokan unalmasnak, száraznak tartják ugyanakkor. A kérdés – felelet megszokott gyakorlási forma. A szerepjáték népszerűsége kiugróan magas, ez jó jel, fantáziát és nyelvi aktivitás iránti vonzalmat tükröz. A képleírásnál is jelentős a *nagyon szívesen* ill. *elégé szívesen* válasz. Fantázia ehhez is kell, de nehezíti a feladatot a hiányzó szó-kincs. A 2. kérdés így hangzott: Válassz a következő 3 tevékenység közül! A szövegolvasást csupán 4 tanuló nem szereti. A legtöbbjük számára az adott szöveg biztonságot jelent, ha nem érti, utána lehet újra olvasni. A válaszok nyelvi ambíciót mutatnak.

Nagyon magas a hallott szöveg elutasítása. Nem érzik azt, hogy ebből sokat profitálnak. Ha persze otthon újra meghallgatnák a Hörtextet, hasznos lenne. De erre általában nem jut idő. Igen megnyugtató az adott témáról való beszélgetés kedveltsége, itt is a fantázia és jelentős kommunikációs készség meglétét érzem az eredmény mögött.

A motivációval sikereket érhetünk el, melyek növelik a teljesítményt, hiánya esetén *kudarok* keletkeznek, ezek pedig egyre kisebb teljesítményhez vezetnek. A *siker* fenn-tartja az érdeklődést, újabb energiákat szabadít fel. Az egyik területen elért siker áthat más, (esetleg) motiválatlan területekre is. Erősíti az önbizalmat, kibontakoztatja a kreativitást Csapatmunka esetén a közösséget is erősíti Mindenkit ér kudarc, de az erős személyiség tanul belőle, a gyenge pedig visszamarad. A kudarc oka lehet a motiválatlanság, tanulási stratégiák nem ismerése, tanár-tanulói kapcsolat üressége, hibája. A fejlett személyiség megtanulja, honnan szerezzen erőforrásokat. Érdekes megemlíteni, hogy siker esetén a tanár a saját szerepét fontosnak tartja, míg kudarc esetén külső tényezőkre hivatkozik. (öröklés, szülői háttér)

A tanulóra egyre jobban hat az iskolán kívüli világ is. Megjelennek az *edutainment termékek*, (education + entertainment = nevelés + szórakozás) erre egész ipar épül. A játszva tanulás, az izgalmas „tanulási játékok” motiválnak. A *homo ludens* fogalma régóta ismert, de ma nagyobb teret követel magának. A tévécsatornák interaktív játécai pénznyereménnyel, jutalmakkal motiválnak. A tanulni vágyó ember élményt szerez, aktivizálódik. (Gondoljunk a sikeres kiállítások interaktív játékaire, audiovizuális termékeire!)

A játék tanulás, a tanuló teljesítményszükséglete elégül ki, sikere óriási, a kudarc viszont nem nagy, hiszen „csak játék”. Csapatjátékban nagy a versenyszellem, fejlődik a kreativitás, kooperativitás. Persze a játék elvihet egy virtuális világba is, függővé is válhat a személy. Egyszóval: a játék olyan készségeket fejleszthet ki, amelyek a

nyelvtanulásban hasznosulnak (alkalmazkodási, kommunikációs, és a siker – kudarc feldolgozásának készsége). De most hangsúlyozzuk a *játék örömszerző* jellegét, amely a *sikerorientált tanuláshoz* vezethet.

Felmerül a kérdés, hogy *nem nélkülözhető-e a nyelvkönyv*, ha a tanár különböző játékokkal, audiovizuális termékekkel megszervezheti az órát. Természetesen nem. A tankönyv az ismeretátadáson túl rendszerez, koordinál, segíti a tanulást, az önértékelést, értékekre nevel, és nem utolsó sorban motivál. Maguk a tanulók vallják, hogy sok múlik a jó tankönyvön. A tanár választ könyvet, ez részben érthető, másrészt viszont jó lenne valamilyen módon bevonni a választásba a tanulókat is. A nyelvtanárok többsége egyébként nehezen vált könyvet. Az igaz, hogy a többször végigtanított könyv alapján rengeteg tapasztalat, rutin halmozódik föl, de épp ebben rejlik az elszürkülés, motiválatlanság veszélye is.

A nyelvkönyvek motivációs eszközei:

vizualitás, érdekesség, gondolkodásra, önismeretre, cselekvésre ösztönzés, humor, információ (pl. országismeret)

Megvizsgáltam az említett könyvek képanyagát. Először az egyes témaköröket *felvezető (egész oldalas) képeket*, képmontázsokat. Egy felmérés szerint (Nikolov 2003) a tanulók a 6., 8., és 10. évfolyamon a kedveltségi skálán 2. helyen említették a képekről való beszélgetést, 5. helyen pedig a szabad társalgást. A felvezető képeknek tehát a ráhangolás, a motiválás lenne a célja. Nézzük, hogy mennyiben tartják fontosnak az említett könyvek! A Start és az Unterwegs ritkán alkalmazza a felvezető képeket. A Start képei nem a témára motiválnak, hanem egy konkrét feladathoz kapcsolódnak: kép és szöveg összekapcsolása (6. lecke), 2 képsor összehasonlítása (10. lecke), a régi és az új iskola összehasonlítása (19. lecke). A könyv képanyaga általában túlszűfolt, kisméretű, nem esztétikus. A fiatalos gondolkodással, élményvilággal nem találkozik. Az Unterwegs 7. leckéjében 2 oldalas, archaizáló képet látunk a bécsi kávéházi életéről annó. Jól bevezetné a bécsi ill. a pest-budai polgári életet, de a fotó fölé szöveget nyomtattak, amittől az nehezen olvasható, a kép pedig élvezhetetlen. A Grünes Licht néhány esetben nagyon jól él a felvezető kép lehetőségével. (Lásd 4. lecke: Mi a boldogság, az élet értelme? 3 fotó: a család, a hit, az olvasás élménye, továbbá a 6. leckében az ünnep témakört bevezető 4 fotó: országismereti tapasztalatokat lehet elmondani. A 9. leckében az élvezeti cikkek témához 2 fotót találunk, mindkettő gondolatébresztő. A 10. leckében 2 Breughel-kép (kék-fehér reprodukcióban!) fölött klasszikus versrészleteket látunk, a természet – az időjárás – művészi ábrázolást összekapcsolhatja a tanár.)

A Deutsch mit Grips felvezető képei, képmontázsai szenzációk. Kifejezőek, esztétikusak, teret engednek a fantáziának, és közel állnak az ifjúsághoz. Egyetlen példát emelek ki: Az I. kötet 7. leckéje az olvasás élményét fejezi ki, és hangsúlyozza az emberi kapcsolatokat is. Vizsgáljuk meg a Start és az Unterwegs *képanyagát* az olvasmányon belül: fotók, karikatúrák, térképek, grafikák, statisztikák, művészi képek

A könyvek kisméretűek, ez is akadályozza sokszor az esztétikai élményt. Gyakori, hogy egy oldalon többféle képi műfaj keveredik. Beszélgetésre ösztönöznek, az autentikus képek az országismeretet bővítik, de előfordul az is, hogy grammatikai feladatnak vannak alárendelve erőltetett módon (Start 12. leckéjében Tante Uschi és macskái c. kép

a helyviszony gyakorlását szolgálják). A német gondolkodáshoz közel áll az egzakttság, sok a statisztika, a grafikon, ez azonban a magyar diákok fantáziáját kevésbé mozgatja meg. (Unterwegs: 7. lecke: a német élelmiszerfogyasztási szokások 30 évvel ezelőtti és ma, vagy a 8. lecke: egy német család havi kiadásai, hetekre lebontva.) A rajzok stílusa egyenletlen. Az Unterwegs 3. leckéjében óvodásokhoz szóló macis képek szolgálnak a célhatározói mondatok gyakorlására, a 6. leckében pedig népszerű manökenek sztárfotói láthatók a jellemzés, a tulajdonságok és a melléknévragozás motiválására.

A Grünes Licht képanyagának műfajai :

fotók / 7. lecke: a szupermarketben az árukra sóvárgóan néző kisfiú

reklámok / 7. lecke: egy bútortisztító hirdetése

autentikus kép: egy mosógép használati utasítása

művészi kép: 4. lecke: Joan Miró: Holland enterőr c. képe

grafikák: 9. lecke: a dohányosokról

statisztikák: 1. lecke: a német fiatalok lakhatási szokásai

mindmap: a szilveszter fogalomkörének feldolgozására

Többségük jól aktivizál, motivál a vélemény megformálására. Esztétikailag is élvezetesebbek, mint a Start vagy az Unterwegs képanyaga. Megjelenik a tréfa, humor is. Többé-kevésbé a fiatalok élményanyagát tükrözi. A piktogramok jobbára csak a különféle készségek gyakorlását jelzik.

A Deutsch mit Grips képanyaga nagyon sokszínű: fotók, karikatúrák, statisztikák, reklámszövegek, dokumentumok, piktogramok, pszichológiai diagrammok, az internet ablakai.

Színességük, változatosságuk frissességet hoznak a könyvbe. Elmondhatjuk, hogy ez a könyv tanulóbarát, képi világa a tanulók perspektívájából láttatja a világot. Különösen a fotók fejlesztik a tanulók esztétikai érzékét, aktivizálják őket. Gyakran van jelen együtt a kép, zene, irodalom. Lássunk néhány példát:

- | | | |
|----------|-----------|--|
| 1. kötet | 4. lecke: | két fiatalember unatkozását, időtöltését erősíti a megzenésített Kleinstadtsonntag szöveg Wolf Biermanntól |
| | 8. lecke: | légifelvételt látunk a Dunáról, és ha figyelmesen nézzük, észrevesszük, hogy a környék dombjai hulladékhegyek. |
| 2. kötet | 1. lecke: | két erdőrészlet, egy fekete-fehér és egy barnás – Mellette Ivo Loretz verse: Aneinander vorbei címmel – A kép és a szöveg kitűnően segíti a sokféle nézőpont közti harmónia lehetőségét. |
| | 4. lecke: | sportképeket látunk: merészség, kaland, kihívás |
| | 6. lecke: | egész oldalas búzatábla, benne lányalak szolgál háttérként két tavaszi ihletésű versnek: Eichendorff és Hanz Manz. |

Mozgósító erejű kép a Hulladékprojekthez.

A fénykép kissé megdőlt, érzékelteti a Manz-vers humorát.

Milyen a *nyelvkönyvek színvilága*?

Nagyon különböző. Az Unterwegs és a Grünes Licht tankönyv kék-fehér, de a hozzá tartozó munkakönyv fehér-fekete, más szint nem tartalmaz. Ha a színeknek motiváló szerepet tulajdonítunk, kérdés, hogy a gyakorló munkakönyv miért mond le erről az

eszközzel? Lehet találgatni. A Start diszharmonikus, tarkabarka színvilágú, nem jelent esztétikai élményt. Nyissuk ki a 10-11. oldalt:

sötétkék utcai jelenet a párbeszéd illusztrálására
zöld + sárga puzzle-kártya, a párbeszéd megalkotására
sötétkék mezőben az üdvözlés jellegzetes szókészlete
égszínkék szállodai jelenet
tarka képsor a bemutatkozás gyakorlására
színes jelenetek a Hörtext megértéséhez

Számos hasonló példát említhetnék, ahol színbeli és műfaji összevisszaság uralkodik. A Deutsch mit Grips nagyon sok szintet használ, de ezek mögött tervezettséget, következetességet érzek, továbbá fiatalos lendületet, esztétikumot. A színeknek a tanulóra gyakorolt hatását az 1. kötet 32. oldalán közölt színmagyarázata alapján tételezem föl. A narancs, a narancsos barna az 1. és a 2. kötet címlapját is díszíti, és majdnem minden oldalon visszatér: az egyes leckék bevezető képeinek háttereként, de szövegkiemelésre, táblázatra, betűk kiemelésére is szolgál. A narancs a derű, az optimizmus, olykor a humor színe. A zöld a megértés, a kiegyensúlyozottság, a nyugalom színe. Irodalmi szövegek mindig zöld háttérrel jelennek meg. A bevezető képanyag háttere, hosszabb szövegek háttérszíne is lehet a zöld. A szürkéhez nyugalom, kreativitás, de néha önbizalomvesztés is kapcsolódik. Ki tudja, miért, a beszédkészséget fejlesztő kifejezések mindig ilyen mezőben vannak. Pinket is használ a könyv. Ez a romantikus tiszta lelkek színvilága. Némelykor szinte foszforeszkál a lap, úgy vonzza a szemet. A színek játékoságot, a vélemények sokféleségét is jelezhetik. A 2. kötet 98. oldalán a Miért érdemes élni? kérdésre 25 indok van felsorolva, nyolcféle színnel. A derű, a könnyedség a színek kavalériájában tetten érhető. A magam felmérése is azt bizonyította, hogy a színek – tudat alatt – motiválják a tanulót. Kétszer hat színes lapot néztek meg a tanulók. Az volt a kérdés, hogy szívesen olvasnák-e el a szövegeket. 1–3 x-szel jelölhették a hajlandóságukat. Minden szöveg néhány másodpercig volt a kezükben. Ez alatt nagyjából a témát lehetett felfogni és a szöveg tipográfiája, színei révén benyomást nyerni. Legmagasabb pontszámot az 1. kötetben egy színes háttérű, érdekes fotóval illusztrált szöveg kapta. A sorrendben a 2. szöveg is tagolt, színes. A teljes oldalas szövegek elijesztik a tanulót. A 2. kötet legjobb helyezései szintén a jól tagolt, színgazdag oldalak motiváló erejét bizonyítják, és a legelutasítottabb egy egész oldalas szürke szöveg volt, noha a címe: Az év legszebb napja.

A korszerű könyvek nagyfokú aktivitást, öntevékenységet akarnak elérni.

Projektmunka-ajánlatokat találunk a Deutsch mit Gripsben:

1. kötet 2. lecke: készíts prospektust az Urlandsfarmról
3. lecke: Das grosse Wir- Buch elkészítése – fotók, szövegek, rajzok folyamatos gyűjtése
4. lecke: Statisztikát készíteni a szabadidős tevékenységről – értékelni, hogy mi volt érdekes, drága, gyerekes
12. lecke: A család legfontosabb eseményeit leírni, képekkel illusztrálni

13. lecke: Az ország éves krónikáját elkészíteni: politika, művészet, környezet, háború, életkörülmények, tudomány, katasztrófa, sport
2. kötet 2. lecke: honlapot, kollázst, levelet, filmet készíteni az osztályról – adatok gyűjtése: kedvenc ételek, tanárok, városok, állatok
3. lecke: gyűjts újságcikkeket külföldről,
4. lecke: Csinálj az iskolarádiónak kazettát – kérdezd meg a többieket, egészségesen táplálkoznak-e?
6. lecke: Környezetvédelmi akció szervezése, felhívás megfogalmazása
9. lecke: E-mailen kezdj el egy történetet németül tudó ismerősödnél, folytassátok kollektíven – kiértékelés
11. lecke: Gyűjts információkat a Dunáról (ami összeköt)

Az *interdiszciplinaritás* mindegyik könyvben megjelenik. A képzőművészet, a zene, az irodalom segít a kultúrákat közelebb hozni egymáshoz.

A motivációs eszközök közül érintsük még az *íráskészség fejlesztését*! Újdonságra, frissességre van itt is szükség.

A Deutsch mit Grips I. és II. kötetének íráskészséget fejlesztő érdekesebb feladatai a következők: önálló versírás

reklámszövegek készítése adott tárgyakról, minta alapján

napló, beszámoló írása

önértékelő teszt készítése, kiértékelése (felelősség, környezettudatosság)

diagramm – írás egy adott szöveghez

rejtvények, játékok írása (javaslattal, segítséggel)

újságcikk írása

házirend írása

könyvkártyák írása

A különféle írásos munkákat csoportban végzik a tanulók, a projektek részeként sok esetben. A tevékenységhez fantázia, együttműködés kell. *Mozgásos feladatok* ezek, hiszen odamegy a társához, keres anyagot a könyvtárban, felfüggeszti a kész munkát a faliújságra, prezentálja a csoport előtt. Mindez fejleszti a kommunikatív készséget is, és további tevékenységre motivál.

Irodalom

Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Golnhof E., Nahalka I. (szerk.) 2001. *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nikolov M. 2003. Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*. 8.

Nikolov M. 2003. Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*. 8.

A feladat-központú tantervek néhány elméleti vonatkozása

F. Silye Magdolna

A feladat-központú tantervi megközelítés az experientális tanulási paradigma leképeződéseként a pedagógia fősodrából érkezett a nyelvpedagógiába (Nunan 1991). E paradigma szerint a tanulás gerincét a személyes tapasztalatszerzés képezi. Kohonen (1992) ugyanakkor megállapítja, hogy a tapasztalat csak akkor válik tudássá, ha átmegy az értelmezés, az absztrahálás és a kivitelezés fázisain. A nyelvtanításban a feladat szolgálja a tapasztalatszerzés forrását, és ahhoz, hogy tudássá váljon, a tanulónak aktívan színtűgy végig kell járnia ezeket a lépcsőfokokat. A feladat ebben az értelemben az egyszerűtől az összetett, egyéni vagy csoportos problémamegoldó, vagy projekt jellegűig terjedő tevékenységek olyan sora, melyet a nyelvtanuló a nyelv mint rendszer és a nyelv mint funkció megértése, gyakorlása és alkalmazása céljából végez.

Mivel a feladat-központú tantervek igen erőteljesen támaszkodnak a tanulói részvételre, a tanulás eredményességét döntően befolyásolják olyan tényezők mint a *tanulói autonómia*, a *tanulási stratégia* és a *motiváció*. Az előadás e három tényező néhány releváns vonatkozását tekinti át.

A feladat-központú tanterv

Az előző pontban Robinsonra hivatkozva utaltam arra, hogy más tanterv típusok mellett a feladat-központú tantervek is nagy nyitottságot mutatnak az elméleti és gyakorlati kutatások eredményeinek befogadására. Ezek közül most röviden a tanulói autonómia, a tanulási stratégia és a motiváció kutatásának néhány releváns vonatkozását tekintem át.

Elméleti vonatkozások

A feladat-alapú megközelítés az experientális tanulási paradigma leképeződéseként a pedagógia fősodrából érkezett a nyelvpedagógiába (Nunan, 1991). E paradigma szerint a tanulás gerincét a személyes tapasztalatszerzés képezi. Kohonen (1992) idézve ugyanakkor szükségesnek tartja felhívni a figyelmet arra, hogy a tapasztalat csak akkor válik tudássá, ha átmegy az értelmezés, az absztrahálás és a kivitelezés fázisain. A nyelvtanításban a feladat szolgálja a tapasztalatszerzés forrását, és ahhoz, hogy tudássá váljon, szintűgy végig kell járnia ezeket a lépcsőfokokat. A feladat ebben az értelemben az egyszerűtől az összetett, egyéni vagy csoportos problémamegoldó, vagy projekt jellegűig terjedő tevékenységek olyan sora, melyet a nyelvtanuló a nyelv mint rendszer és nyelv mint funkció megértése, gyakorlása és alkalmazása céljából végez.

A feladat-központú tantervekhez sajátos módon kapcsolódó, és napjainkban sokak által kutatott terület a *tanulói autonómia* kérdése, ami felnőtt korú tanulók esetében fokozott jelentőséggel bír. Saját gyakorlati és elméleti kutatásaiban Nunan (1996: 15) azt találta, hogy a tanulók rendszerint csak jócskán a tanulási folyamat kezdő fázisa után, sőt

nem ritkán csak a kurzus végén kerülnek abba a helyzetbe, hogy megalapozottan tudjanak véleményt nyilvánítani a tanulás őket érintő kérdéseiről. Ha azonban ehhez tanári segítséget kapnak, akkor a döntési folyamatokban való részvételük jelentősen emelhető. Ez a segítség, vagyis az önállóság, az önálló tanulás serkentése Nunan (1997: 195) szerint akkor ér célát, (1) ha a tanulók előtt világosak a pedagógiai célok, és tudják, hogy ezt milyen tartalom elsajátítása útján érhetik el, (2) ha a pedagógiai célok között megtalálják saját személyes céljaikat is, (3) ha lehetőségük van arra, hogy ezeket a célokat és a tartalmat saját testükre szabják, (4) ha maguk is belefoglalhatják saját célkitűzéseiket, és (5) ha össze tudják kapcsolni az osztálytermi tanulást a külvilággal.

Ellis és Sinclair (1989: 2) szerint azonban a tanulói részvétel sikerességét jelentősen befolyásolja az a kutatásokkal igazolt tény, hogy egy csoporton belül a tanulók személyiségi jegyeiktől függően a tanulás különböző stratégiáit alkalmazzák. Nagy jelentősége van ezért annak, hogy (különösen felnőtt korban) mennyire vonjuk be őket a tanulási folyamat (pszichológiai és kognitív) részleteibe, illetve hogy milyen mértékben tudatosítjuk bennük saját szerepüket és felelősségüket, mindenekelőtt azonban annak, hogy megtanítsuk őket tanulni. Találóa összegez Dickinson (1992: 23) a tanuló felelősségét és szerepét, mikor azt mondja, hogy már a tanulási folyamat kezdetén a tanulónak hat alapvető dolgot kell tisztáznia önmagában:

- (1) Tisztán kell látnia a *célt* (*Identify*)
- (2) Tudnia kell, hogy ezért *mit* kell tennie (*Define*)
- (3) Tudnia kell, hogy ezt *hogyan* teszi (*Explore*)
- (4) Tudnia kell, *miért* lesz ez számára hasznos (*Explore*)
- (5) Meg kell határoznia a *stratégiát*, mely útján a célt eléri (*Act*)
- (6) Tudnia kell *megítélni*, hogy amit elvégzett, sikeres volt-e (*Look*)

(Az angol kulcsszavak kezdőbetűiből képezve Dickinson [ibid] ezt a tanulói tevékenységet IDEAL folyamatnak nevezi.)

A gyakorlatban a tanulói autonómiát támogató *tanulási stratégia* tanításának nincs univerzálisan alkalmazható módszere, az elméleti kutatások azonban több vonatkozását is feltárták. Két fő megközelítés látszik legelfogadottabbnak: (1) Ellis és Sinclair (1989) és Willis (1996) például a tanulási stratégia explicit tanítását látják célravezetőnek, míg mások, mint például (2) Chamot & O'Malley (1987) vagy Wenden (1987) amellett érvelnek, hogy az épüljön be magának a nyelvtanulásnak a folyamatába. Ehhez különböző szerzőktől (Weaver & Cohen 1998; Oxford 1990; Chamot & O'Malley 1994) több metodológiai keret javaslatot is fellelhetünk a szakirodalomban. Közülük a Chamot & O'Malley (ibid) által javasolt keret a feladat-alapú tanulási folyamatba foglalt stratégia tanításnak négy metodológiai szakaszát jelöli meg:

(1) *A tervezési szakaszban* a tanulók megismerkednek a feladattal, megismerik annak célját, majd tervet és stratégiát készítenek a feladat megoldására.

(2) *A monitoring szakaszban* a saját feladatmegoldást segítő tevékenységüket vizsgálják.

(3) *A problémamegoldó szakaszban* a tanulók önálló javaslatot készítenek a feladatban foglalt probléma megoldására.

(4) *Az értékelés során* a tanulók saját megoldásaikat ismertetik és azt a tanárral közösen értékelik.

Ez a keret – véleményem szerint – a felnőtt korú, az önálló problémakezelésre nyitott egyetemi és főiskolai tanulók szaknyelvi képzési szakaszaiba igen jól illeszthető,

nyelvtanulási tudatosságuk és motiváltságuk általa emelhető, mindemellett pedig a nyelvtanuláson túlmutató kognitív előnyökkel is jár.

Magukat a megtanítandó, és a feladatmegoldás egyes szakaszaiban alkalmazandó konkrét stratégiákat Oxford (1990) két csoportra osztja: *direkt* stratégiákra (memória, kognitív és kompenzációs) és *indirekt*ekre (metakognitív, affektív és szociokulturális), melyeket külön-külön is definiál, illetve tanulói aktivitásokat rendel melléjük (a kognitív stratégiákhoz például az érvelés, a kiemelés, a következtetés vagy a jegyzetelés módszereit, a metakognitív stratégiákhoz meg például a célkitűzés, a feladatértelmezés, a tervezés vagy az önértékelés stratégiáit). Oxford megállapítja, hogy a sikeres nyelvtanulók a kognitív, metakognitív és szocio-affektív stratégiák széles skáláját alkalmazzák, szemben a kevésbé sikeresekkel, akik ritkábban folyamodnak stratégiai megoldások alkalmazásához. Az, hogy ki és milyen tanulási stratégiát választ, illetve hogy mennyire nyitott a tanulási stratégiák elsajátítása és alkalmazása iránt, több tényezőtől is függ. Oxford & Nyikos (1989) a következőket sorolja fel: a tanult nyelv, a nyelvtudás szintje, a nyelvtanulással eltöltött idő, a metakognitív tudatosság foka, a nem, a különböző affektív változók, egyes személyiségjegyek, általános személyiségtípus, tanulási stílus, karrier orientáltság vagy szakterület, nemzeti hovatartozás, alkalmasság, a nyelvtanítás módszere, a feladatokban foglalt elvárások, illetve a stratégiai ismeretek jellege.

Kiemelt figyelem irányul az utóbbi időkben (különösen az 1980-90-es években és azóta) az *affektív változók* nyelvtanulásban betöltött szerepének kutatására is. Arnold & Brown (1999) a tanulói affektív változókat két típusba sorolja: (1) személyhez kötöttek: izgalom, gátlás, extrovertáltság/ introvertáltság, önbecsülés, motiváció és tanulási stílus, valamint (2) szociokulturális környezethez kötődőek: empátia, osztálytermi tranzakciók, kulturaközi folyamatok. Mindegyik érzelmi változónak megvan a maga helye, szerepe és jelentősége a tanulási folyamat sikerének optimalizálásában, de ezeknek egyenkénti vizsgálata most nem célom.

Erdemes azonban az affektív változók között az egyik legizgalmasabb kérdésről, a *motivációról* néhány alapvető megállapítást röviden áttekinteni, előrebocsátva, hogy a motivációnak nyelvtanulásban játszott szerepét a kutatók nem azonos súllyal ítélik meg, típusait és rendszerezésüket tekintve is szerteágazóak a vélemények. Abban viszont mindenki egyetért, hogy szerepe mélyreható, és hogy bonyolult áttéteken keresztül (akár döntően is) befolyásolja a nyelvtanulás eredményességét.

- Dörnyei (1994) a motivációnak három *összetevő csoportját* határozza meg: (1) kurzus-specifikus összetevők: tanterv, tananyag, módszer, feladat, (2) tanár-specifikus komponensek: tanári személyiség, tanítási feedback, a tanulókhoz való viszony, valamint (3) csoport-specifikus összetevők: csoportdinamika, célorientáltság, norma és jutalmazási rendszer, csoportkohézió, osztály/csoport közösségi célok.

- A motivációt sokan két alapvető *típusba* sorolják (Van Lier, 1996: 101): (1) a *belső késztetésű (intrinsic)* motiváció veleszületett személyi tulajdonság, mely szükséglet formájában jelenik meg, és a kulturális sémák és a társadalmi interakciók közvetítésével célokká fogalmazódik. Ezzel szemben (2) a *külső (extrinsic)* motiváció olyan elemeket foglal magába, mint a tanári hatás, a munkahelyi elvárások vagy az ösztönzés/fenyegetettség különböző formái.

- A motiváltságot *befolyásoló tényezők* igen nagy számban vannak jelen a nyelvtanulásban, és közülük a cselekvési szándéknak (tanulni akarás) döntő szerepe van. Ahhoz, hogy ez a döntés megszülessen, a tanuló értéket kell hogy tulajdonítson a

megszerzendő tudásnak: minél fontosabbnak látja a cél elérését, annál nagyobb lesz a motiváltsági szintje (Williams & Burden 1997), ami viszont akkor vezet eredményhez, ha a cél meghatározása reális volt (Lee et al. 1989). Ez igaz, ha a nyelvtanulót akár belső, akár külső késztetési motivációk befolyásolják, bár a belső késztetés mindig nagyobb tanulói érdeklődést serkent, és ezért eredményesebb tanulást biztosít. A szociokulturális kontextusnak ugyanakkor kiemelkedő szerepe van mind a cél megfogalmazásában, mind pedig a motivációs szint fenntartásában (Williams & Burden 1997).

Gardner & Lambert (1972) az angolt mint második nyelvet tanulók motiváltságát befolyásoló tényezőkként az *integratív* és az *insztrumentális* motivációt jelölte meg, mely téziszről Dörnyei (1990: 62) megállapítja, hogy az angol mint idegen nyelv tanításának esetére csak sajátos formában alkalmazható. Az insztrumentális motiváció ugyanis szerint csak a közép szintű nyelvtudás eléréséig lendíti előre a nyelvtanulást, a magasabb szint eléréséhez a nyelvtanuló integratív motiváltsága szükséges. Ezért az idegen nyelv tanuláshoz egy háromszintű szerkezetre való építkezést javasol: (1) a nyelvi szint (2) a tanulói szint és (3) a tanulási szituáció szintje, ami tulajdonképpen a nyelvtanítás három dimenzióját fedi le: a nyelvi tartalmat, a nyelvtanulót és a tantermi mesterséges miliőben hiányzó szociokulturális környezetet (Dörnyei 1994). A digitalizált technika nyelvvoktatásban való alkalmazásával ez utóbbinak virtualizált megteremtése ma már lassan a tantermi munka napi gyakorlatává válik (Warschauer 1997, Kasper 2000), a feladat (különösen a projekt) alapú szaknyelvi képzésnek pedig nélkülözhetetlen velejárója (F. Silye 2003).

Dörnyei ugyanakkor a tanár kulcsfontosságú szerepére hívja fel a figyelmet, és a tanulók motiváltságának optimalizálására tíz pontból álló irányelveket fogalmaz meg számukra (1998: 131). Közülük néhány: teremtsünk stressz mentes tanulási környezetet, világosan fogalmazzuk meg a feladatokat, növeljük a tanulók nyelvi biztonságát, segítjük a tanulói autonómiát, növeljük a tanulók céltudatosságát, ismertessük meg a tanulókat a célnyelvi kultúrával.

Irodalom

- Arnold, J. & Brown, H.D. 1999. A map of the terrain. In: J. Arnold (ed): *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J. M. 1987. A cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. 1994. The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach, Reading
- Dickinson, L. 1992. *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Aithentic.
- Dörnyei Z. 1990. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40/1. 47–78.
- Dörnyei Z. 1994. Understanding L2 motivation: On with the challenge. In: *Modern Language Journal*. 78.
- Dörnyei Z. 1998. Survey Article: Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 31. 117–135.
- Ellis, R. & Sclaair, B. 1989. *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.

- F. Silye M. 2003. "Úgy értem, ahogy mondják - Úgy mondjám, hogy értsék". A fiatal szakmai értelmiség nyelvi felkészítése az információs társadalom kihívásaira. *Információs Társadalom*. III. 3-4. 105–116.
- Gardner, R., and Lambert, W. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Kasper, L. F. 2000. New Technologies, New Literacies. *Language Learning and Technology*. №. 2. vol.4. pp. 105–128.
- Kohonen, V. 1992. Experiential language learning – second language learning as cooperative learner education. In: D. Nunan (ed) (1992): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 37–56 (A vonatkozó hivatkozás időpontjában a kötet még kéziratban volt.)
- Lee, T.W., Locke, E.A., Latham, G.P. 1989. Goal Setting Theory and job Performance. In: A. Pervin (ed): *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillside, NJ, Lawrence Erlbaum Associates. 291–326.
- Nunan, D. 1991. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25/2. 279–295.
- Nunan, D. 1996. Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In: R. Pemberton, S. L. Edward, W.W. F. Or, and H. D. Pierson (eds): *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: University Press. 13–26
- Nunan, D. 1997. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: P. Benson & P. Voller: *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman. 192–203.
- Oxford, R. L. & Nyikos, M. 1989. Vive la difference? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. *Foreign Language Learning Annals*. 21/4, 321–329.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know*. Englewood Cliffs, NJ, Newbury House
- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman.
- Warschauer, M. 1997. A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. In: Murphy-Judy, K. & Sanders, R. (eds.) *Nexus: The convergence of research & teaching through new information technologies*. Durham: University of North Caroline.
- Wenden, A. 1987. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: A. Wenden & J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall.
- Weaver, S.J. & Cohen, A. 1998. Making strategy training a reality in the foreign language curriculum. In: A. D. Cohen. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Addison Wesley. 66–106.
- Williams, M. & Burden, R.L. 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge university Press.

Érdekesen is lehet tanítani a nyelvtant II.¹

Szövegek és feladatok

Farkas Judit

0. Bevezetés

Azt, hogy szükség van egy új, tudományosan is megalapozott, jól tanítható és hasznosan érdekes anyanyelvi tananyagra, talán mindenki belátja, aki az anyanyelv oktatásával valamilyen kapcsolatban van, legyen akár tanár, akár diák, akár szülő. Ez az írás a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén készülő új, modern nyelvészetre épülő tananyagból ad ízelítőt. Azt mutatja be, hogy a tervezett középiskolai tankönyv(ek)be milyen jellegű szövegeket és feladatokat képzelünk el. A cikk négy részre tagolódik: az elsőben a tananyag egyik legfontosabb elvének, a felfedezettő elvnek az alkalmazását mutatom be néhány példa segítségével; a második részben egy „különleges szöveg” megközelítési lehetőségei közül néhányat kiemelve igyekszem rámutatni arra, hogy egy jól kiválasztott írás milyen sokféle érdekes nyelvi jelenség bemutatására használható; a harmadik egységben a közoktatásban eddig teljesen mellőzött hungarológiai nézőpont bevonása mellett fogok érvelni feladatok és szövegek segítségével; a negyedik részben pedig összefoglalom a legfontosabb gondolatokat.

1. A felfedezettő elv

Ez az elv az egész tananyagot áthatja. Nagyon fontosnak tartom, hogy a diákok a lehető legtöbb dologra (rendszer, szabályszerűségek stb.) maguktól jöjjenek rá, hiszen az ilyen módon megszerzett tudás (saját tapasztalat alapján) sokkal tartósabb, és több sikerélményt ad, mint azoknak a szabályoknak és definícióknak a megtanulása, amelyeket a tanár egyfajta kijelentésként közöl, és esetleg érveléssel sincsenek alátámasztva. Ebben a tekintetben tananyagunk nagyon hasonlít a Fiatal Nyelvészek Munkaközössége által készített tananyaghoz; több feladatot is átvettünk az általuk készített munkafüzetekből. A felfedezettő elv gyakorlati megvalósításával kapcsolatban három területhez köthető szövegeket és feladatokat mutatok be azzal a kitételrel, hogy ez az elv más jellegű nyelvi jelenségek bemutatásánál is éppen olyan jól érvényesíthető, mint (1) a történeti nyelvészet, (2) a nyelvjárások, vagy éppen (3) a generatív mondattan tanítása esetén. A terjedelem rövidege miatt a hivatkozott szövegekről pusztán rövid tartalmi összefoglalókat tudok adni, maguk a szövegek a bibliográfiában feltüntetett adatok alapján megkereshetők.

1.1. Történeti nyelvészet

A történeti nyelvészet meglehetősen mostohán kezelt területe a középiskolai anyanyelvoktatásnak. A négy évből kb. három és fél évig szinkrón nyelvelírással foglalkoznak a diákok, a

¹ A téma további részleteiről (különös tekintettel a tananyag elveire) lásd ugyanebben a kötetben B. Nagy Ágnes hasonló című cikkét.

diakrónia tárgyalására mindössze fél év jut: egy kevés idő a kilencedik évfolyamon (ez többnyire a családja bemutatására elegendő), és nagyjából fél év tizenkettedikben, amelynek csak töredéke az összehasonlító nyelvészet elveinek és módszereinek tárgyalása, valamint a nyelvrokonság bizonyítása; az idő túlnyomó részében ugyanis a magyar nyelv külön életében bekövetkezett változásokat, történéseket ismertetik meg a tanulókkal. Szakdolgozatomat (Farkas 2002) annak idején az „alternatív” (azaz a nem-finnugor) nyelvrokonsági elméletekből írtam, és az ekkor végzett közvélemény-kutatás egyik legfontosabb tanulsága az volt, hogy az emberek könnyen „bedőlnek” a tudományosnak látszó, de korántsem tudományos elméleteknek. Ennek egyik oka nyilvánvalóan a téma oktatásában keresendő: az iskolában nem ismerik meg a diákok az összehasonlító történeti nyelvészet elveit és módszereit, csupán néhány szabályos hangmegfeleléssel találkozhatnak (esetleg néhány példát is bemutat a tanár illusztrációként), majd haladnak tovább. Valószínűleg ennyitől én sem lennék teljesen meggyőzve az uráli elmélet helytállóságáról...

Hogyan lehetne ezt a területet hitelesebben megközelíteni? Lássunk néhány feladatot a felfedeztető elv „szellemében”!

1. Milyen szabályos hangmegfelelések mutathatók ki az alábbi finn és magyar szavakból? (Ne csak a mássalhangzókra figyelj!)

<u>finn</u>	<u>magyar</u>	<u>finn</u>	<u>magyar</u>
talvi	tél	kala	hal
tuntea	tud	pata	fazék
pää	fej	antaa	ad
kota	ház	käte-	kéz
lintu	lúd	kunta	had
puu	fa	kivi	kő

2. Az alábbiakban néhány finn szó látható régebbi és mai formájában. Írd le, hogy milyen szabályok hozták létre az új szavakat, és hogy mi volt a szabályok időrendje!

<u>régi</u>	<u>a mai forma</u>	<u>régi</u>	<u>a mai forma</u>
tinä	sinä (te)	uutissa	uusissa (újakban)
kive	kivi (kő)	suure	suuri (nagy)
viite	viisi (öt)	sute	susi (farkas)
talve	talvi (tél)	tuntin	tunsin (ismertem)
kante	kansi (fedél)	tyyne	tyyni (szélcsendes)
nime	nimi (név)	toti	tosi (igaz)
halutin	halusin (akartam)	tehoti	tehosi (hatással volt)

Vajon mi a következő régi szavak mai alakja?

tuule (szél)	täytissä (telikben)
piene (kicsi)	ymmärtin (értettem)
tapatin (találkoztam)	järve (tó)
nuore (fiatal)	osatin (képes voltam)

Mi lehet a következő szavak mai alakja, és milyen lépésekben jött létre?

kuute (hat)

vete (víz)

käte (kéz)

A feladat világossá teheti a diákok számára, hogy a történeti nyelvész feladata nem mindig olyan egyszerű, mint azt az előző feladat alapján várni lehet, hiszen amennyiben több változás zajlik le időben egymás után, és az első változás kimenete a következő változás bemenetéül szolgál (mint itt a szóvégi $e \rightarrow i$, majd az utána lejátszódott $ti \rightarrow si$ változás esetében ez megtörtént), az eredeti alak és a mai forma között nagyon nagy különbségek keletkezhetnek.

3. Két kitalált rokonnyelv szavait látod magad előtt. Három hibás szó van elrejtve az alakok között. Melyek ezek, és milyen szabályokat sértettek meg? [Fiatal Nyelvészek Munkaközössége (továbbiakban: FNyMk) 1978: 101]

<u>1. nyelv</u>	<u>2. nyelv</u>	<u>1. nyelv</u>	<u>2. nyelv</u>
szil	cil	eszep	eze
kalp	kat	tösz	töct
rusz	ruc	püszat	pücat
táb	áb	kalper	kater
tüsz	tücer	irilpa	irila
ulpu	utu		

A nyelvtörténészeknek azzal is számolniuk kell, hogy több olyan elem van, amelyik megsért bizonyos változási szabályokat, de ebben az esetben meg kell magyarázni, hogy azt miért nem érintette az adott változás. Ilyen ok lehet például, hogy a szó későbbi átvétel, és a változási szabály már nem működött, amikor az adott elem bekerült a nyelvbe; vagy hangutánzó illetve hangulatfestő szóról van szó, amelyre különleges alakja miatt más szabályok vonatkoz(hat)nak; esetleg funkcionális morféma a vizsgált elem, amelyet szintén másképpen érhetnek a nyelvi változások hatásai. Ebben és a következő feladatban (melyben egész nyelvcsalád „feltérképezésére” nyílik lehetőségük a diákoknak) az is érdekes, hogy kitalált nyelvekről van bennük szó, és ezáltal mintegy általánosabb síkra emelkednek az itt levont következtetések.

4. Feltételezzük, hogy négy új rokon nyelvet fedeztek fel egy nagy Csendes-óceáni szigeten. A négy nyelvben néhány rokon szó a következőképpen hangzik: (FNyMk 1978: 101)

<u>1. nyelv</u>	<u>2. nyelv</u>	<u>3. nyelv</u>	<u>4. nyelv</u>	<u>Jelentés</u>
tupi	dubi	tupi	tup	mennydörgés
lisu	lisu	risu	lis	pók
matu	mađu	metu	mat	nyíl
nili		niri	nil	dárda
mani	mani		man	ég
nipa	niba	nipa		óceán

<u>1. nyelv</u>	<u>2. nyelv</u>	<u>3. nyelv</u>	<u>4. nyelv</u>	<u>Jelentés</u>
....	daba	tepa	tap	kunyhó
...	lana		lan	kő
panu				folyó

Töltsd ki az üres helyeket, és írd le az egyes nyelvek közötti hangmegfeleléseket!

Természetesen a Halotti beszéd és Könyörgés (például: <http://www.sulinet.hu/tananyag/97103/on/ID19.HTM>) – mint az első magyar nyelvű szövegemlék – is szerepelne a történeti nyelvészet tárgyalása kapcsán. A következő feladatot lehetne például a szöveggel kapcsolatban adni:

1. Próbáld átírni a szöveget mai magyarra! Fogalmazd meg, mi minden változott a szöveg keletkezése óta!

A tanuló a következőkre biztosan rá fog jönni (önmagától!): vannak szavak, amelyeket nem tud átírni mai magyarra, mert nem érti őket (lexikai változás); bizonyos helyeken a hangok másnyelvenek voltak, mint ma (hangváltozások, amelyek kapcsán a tanár kérheti, hogy gyűjtsék ezeket össze, és próbáljanak rendszert keresni a változásokban: bemutatható pl. a nyíltabbá válás, a labializáció); ahol korábban névtű volt, ott ma sokszor rag van (morfológiai változások); nem volt határozott névelő (mondattani változás, amely arra is felhívja a figyelmet, hogy sokszor az a legfontosabb, ami nincs ott). A diák tehát rájön, hogy a nyelv minden szintjén történnek változások, és ezekben is felfedezhető rendszer.

1.2. Nyelvjárások

A téma fontos, mert a nyelv különböző változataira hívja fel a figyelmet. A diákok, ha ezekkel megismerkednek, toleránsabbakká válhatnak. A téma tárgyalásához bármilyen, nyelvjárásban írt szöveg használható [például a Honti-Jobbágyiné (1993: 139)-ben szereplő *Idézetek nyelvjárási szövegekből*], feladatként pedig például a következők szerepelhetnek:

1. Hasonlítsd össze a nyelvjárási szövegeket azzal a nyelvi változattal, amit te használsz! Milyen eltéréseket tapasztalsz?
2. Gyűjts a környezetedben nyelvjárási szavakat, kifejezéseket!
3. Mekkora és milyen jellegű különbségek vannak a magyar nyelv nyelvjárásai között? Más (általad ismert) nyelveknél mi a helyzet ebben a tekintetben? Értik-e egymást a különböző nyelvjárást beszélő emberek?

Itt feltétlenül érdemes megemlíteni a magyar mellett az olasz, a német és a kínai helyzetét, amelyek ugyan egy nyelvként vannak számon tartva, a beszélőik mégsem feltétlenül értik meg egymást. Nyilván fel fog merülni a diákokban, hogy:

4. Mikor mondjuk, hogy ez egy nyelv, az pedig egy nyelvjárás? Hogyan lehet dönteni, mikortól számít valami önálló nyelvnek?

Ez egy rendkívül érdekes kérdés, amelyre nyelvészeti válasz nem adható. A problémát szerintem a legjobban Max Weinreich közismert mondása fejezi ki: „nyelv az, amelynek önálló hadserege és flottája van”. A tanár ebből kiindulva akár a nyelvpolitika irányába is elkalandozhat, ez a téma a diákokat is bizonyára érdekelné. Lehetne beszélni például Haiti helyzetéről: mi legyen az oktatás nyelve, a francia vagy valamelyik kreol változat? Milyen érvek és ellenérvek sorakoztathatóak fel a különböző álláspontok mellett? Csoportmunkára is lehetőséget ad egy ilyen jellegű feladat, ahol az érvelés mellett mások véleményének meghallgatása is megtanulható.

1.3. Generatív grammatika

A nyelvet szabályrendszerként néző szemlélet illusztrálásához egy a generatív grammatika legfontosabb elveit összefoglaló szöveg lenne a legalkalmasabb. Ehhez használható például Alberti Gábor és Medve Anna (2002) *Generatív gyakorlókönyvének* egyik részlete (Alberti–Medve 2002: I/11, 3. bekezdés). A generatív nyelvészeti szöveg kapcsán mindenképpen előkerülnek a nyelvi univerzálék, hogy minden nyelv ki tud fejezni mindent, és hogy minden nyelv egyenrangú (nincsenek primitív nyelvek). Mindenképpen érdemes beszélni azokról a jegyekről, amelyek minden emberi nyelvben közősek (pl. kettős tagoltság, nyílt rendszer), és amelyek megkülönböztetnek egy emberi nyelvet minden más kommunikációtól. Tovább lehet lépni akár az állati kommunikáció felé is. Érdemes egy generatív keretben készült ágrajzot is bemutatni (egy példa található a cikk végén) a következő utasítást mellékelve hozzá:

1. Milyen szabályosságokat ismersz fel az alábbi ágrajzban? Mi lehet ezeknek a mondanivalója? Vajon hogy működik a rendszer? Mit jelölhetnek az egyes nagybetűk, és vajon miért az a betű a jelük?

Ezt a feladatot megcsináltattam egy középiskolás diákkal, és meglepően sok dolgot észrevett: pl. minden szerkezet azonos módon épül fel (fej, vonás, frázis); vannak nyomok, és azt össze tudta kapcsolni az indexelt elemekkel; a kategóriák nevei az angol illetve a latin alapján magyarázhatók; leolvasható a szórend. Ez utóbbi észrevétel nagyon érdekes: a pécsi nappali tagozatos egyetemisták külön tanítás nélkül is tudnak ágrajzot olvasni, valahogy intuitívan könnyű. Be lehet továbbá mutatni a rekurzív szabályokat, a vonzatok és a szabad bővítmények eltérő kezelését... Hogy a dologban rendszer van, azt mindenképpen be lehet látni és láttatni, pusztán a diákok nyelvtanról való jelenlegi gondolkodásán kell változtatni: ehhez a fajta nyelvészethez olyan gondolkodásmód szükséges, amelyet matematika órán alkalmaznak a diákok. Egyetérték Alberti Gáborral abban, hogy a generatív nyelvészeti átadásakor nem a formalizmus „minimalizálása” az egyetlen lehetséges út: egy következetesen építkező, precíz rendszer megismertetése a diákokkal (a pécsi nappali tagozatos diákok mondatnyi eredményeit figyelembe véve) nagyon is lehetséges feladat (Alberti 1998-1999).

2. Egy különleges szöveg

Jonathan Swift *Gulliver utazásai* című művének harmadik részében van egy körülbelül két oldalas részlet, amelyben Gulliver ellátogat az egyik ország nyelvtudományi intézetébe, és ott két ötlettel találkozunk: (1) „a többszótagú szavakat egyszótagúra redukáljuk, az igéket és az igeneveket meg mind egy szálra kidobáljuk; hiszen a valóságban előforduló minden képzelhető dolog úgyis csak főnév”; (2) „egyáltalában ki kell irtani az összes létező szavakat”, és helyette a szavak által jelképezett tárgyakat kellene magunkkal cipelni, és azok felhasználásával kellene kommunikálni (Swift 1968: 284–286. Szentkuthy Miklós fordítása).

Ez a szöveg legalább három oldalról megközelíthető: (1) nyelvtipológia felől; (2) a nyelv különböző funkciói felől; és (3) a mesterséges nyelvek nézőpontja felől.

2.1. Néhány lehetséges feladat a nyelvtipológiához:

1. Játsszunk el a gondolattal, hogy az első ötlet (a szavak megrövidítése) valóban lehetséges! Milyen változásokat okozna ez a magyar nyelvben, és milyet az alább látható vietnámban?

vietnámi (FNyMk 1978:119)

Hom	qua	toi	mua	chiec	may	ghi	am	moi.
nap	elmúlik	én	vásárol	darab	gép	lejegyez	hang	új

(‘Tegnap egy új magnetofont vettem.’)

2. Az alábbi példák alapján állapítsd meg a török, az arab, az angol és a nutka (indián) nyelvtípusát! (A példák főként a FNyMk (1978: 113, 115, 116, 118, 119) munkafüzetből származnak (arab, török, angol (1) nutka).

török:

Cocuklar Ankarada dirlar. (‘A gyerekek Ankarában vannak.’)

Cocuk	-lar	Ankara	-da	dir	-lar.
gyerekek	többes szám	Anakara	-ban	van	-nak (T/3 igei személyrag)

arab:

kátáb (írt)
kitáb (könyv)
kátib (íródeák)

angol:

sing (énekelni); sang (énekelte (múlt idő)); sung (múltidejű melléknévi igenév); song (énekel)

nutka (indián):

Inikvihlminihsizita. (‘Néhány kis tűz égett a házban.’)

Inikv-	-ihl	-minih	-isz	-it	-a
tűz vagy égni	házban	többes szám	kicsinyítő-képző	múlt idő	jelentő mód

angol:

I love Peter. (‘Én szeretem Pétert.’)
Én szeretni Peter

She is the most beautiful girl in the world. ('Ő a legszebb lány a világon.')

Ő van a leg-bb szép lány -ban a világ

nőnem

Az, hogy az angol többször szerepel, rávilágíthat arra, hogy egy nyelv sem képvisel tisztán egy típust. Természetesen bármely nyelvből hozhatók ilyen példák.

2.2. A nyelv funkciói

Most vegyük szemügyre a szerző második („szavak helyett tárgyak”) ötletét!

1. Játsszátok el egy egyszerű hétköznapi beszélgetést a leírt módon! A többiek találják ki, hogy miről volt szó, majd foglaljátok össze a kísérlet tapasztalatait!
2. Valóban minden főnév megjeleníthető tárgyakkal? Ha nem, hozz példát olyanra, ami bajosan menne! Egy ilyen elképzelt „mutogatós” beszélgetésben milyen szavakat nem lehetne egyáltalán megjeleníteni? És mi lenne még, ami elveszne?

Ki lehet térni a konkrét és az elvont főnevek közti különbségekre, a grammatikai elemek másfajta jelentésére (pl. kötőszók, határozott névelő), a magyar nyelv szórendi variációinak jelentéskülönbségeire valamint a különböző hangsúlyozási és intonációs mintákra (pl. fókusz, kontrasztív topik, eldöntendő kérdés).

3. Mi lenne a probléma abban az esetben, ha az egyik beszélőpartner egy Kovács Jánost ábrázoló fényképet mutatna fel, vagy egy sárga kockát?
4. Egy mindennapi beszélgetésben mennyire jellemző az, hogy csak arról beszélünk egy adott témával kapcsolatban, amiről otthon elterveztük, hogy szót ejtünk? Okoz ez problémát, ha szavakkal kommunikálunk? És ha a szövegben leírt módon tesszük?
5. Ez a fajta „mutogatós” beszélgetés arra van „kitalálva”, hogy az emberek információt cseréljenek. A beszélgetések során valóban mindig az információcsere a cél? Ha szerinted nem, hozz példát az ellenkezőjére!
6. Melyik az az írásfajta, ami hasonló elven alapul, mint a „tárgymutogatás szó helyett”? Melyik népnél láttál ilyet? Mi az előnye ennek az írásnak a hangjelölőhöz képest? És fordítva? Vajon ott miért nem térnek át a hangjelölő írásra?

2.3. Mesterséges nyelvek

1. Milyen mesterséges nyelveket ismersz? Milyen elvek mentén hozhatták létre őket? Ha te alkothatnál meg egy ilyen nyelvet, milyen lenne?

Lehet beszélni a különböző mesterséges nyelvek létrehozását célzó kísérletekről (természetesen az eszperantót is megemlítve); ki lehet térni arra, hogy miben mások az ilyen nyelvek, mint természetes párjaik (kivételek problémája).

Bemutattam három megközelítési lehetőséget, de természetesen továbbiak is lehetségesek.

3. Hungarológia

A magyar mint idegen nyelv nézőpontja eddig teljesen kimaradt a különböző anyanyelvi tananyagokból, pedig mindenkit érdekel, hogyan látják nyelvünket a külföldiek. A dolog érdekessége mellett igen tanulságos is lehet, hiszen egészen más nézőpontból láttatja az anyanyelvünket. A téma tárgyalásánál bemutatathatunk például néhány feladatlapot, melyben a magyar nyelv ismeretét kéri számon (például: www.itk.hu/vanyagok/miny/magyar_k_1.htm és www.itk.hu/vanyagok/miny/magyar_f_1.htm). A feladatsorok mellett ebben a témában jól használható még Tabi László *Nehéz* (Grétsy 2000:428-429) című szövege, mely szintén ilyen jellegű kérdéseket taglal. De a legjobb talán olyan szövegek bemutatása lenne, amelyeket nem magyar anyanyelvűek írtak — magyarul. Két ilyen szöveg megjelent például Kiss Jenő *Társadalom és nyelvhasználat* című könyvében (Kiss 1995: 208-209), amelyet minden tanárnak ajánlok figyelmébe, ugyanis nagyon tanulságosak és kifejezetten szórakoztatóak. El lehet érni velük, hogy a diák szívesen nyissa ki az anyanyelvi tankönyvét, és az érdeklődés felkeltése már egy jelentős lépés abban az irányban, hogy a diákok megszeressék az anyanyelv tantárgyát. Az illusztráció kedvéért álljon itt az egyikből (egy használati útmutatásból) egy rövid idézet:

5. Fogjátok a drót alfalát a kéz magsujja közzé, és jobb kezetek föl-le mozgát, majd onnét villany bekapcsol, hirtelen smiroli erősen, különben nem jön a villany se át, se hosszu, se tyú! (Kiss 1995: 209)

A hungarológia témájához a következő feladatokat lehet például adni:

1. Szerinted mit nehéz megtanulni egy nyelvben? Hozz konkrét példákat a magyar nyelvből! Vajon mi okozhat nehézséget egy külföldinek?
2. Olvasd el Tabi László szövegét, valamint tanulmányozd egy magyar nyelvvizsga feladatait! Hasonlítsd össze az ezekben feltűnő jelenségeket az általad gyűjtött nehézségekkel! Gyűjts még olyan szavakat, amelyek a kivételes tövek közé tartoznak! Sok van belőlük? Gyűjts kivételeket az általad ismert idegen nyelvekben!
3. Olvasd el az alábbi szövegeket! Vajon magyarok írták? Miből jöttél rá? Fogalmazd meg, hogy milyen szabályokat sértenek meg, majd próbáld meg átírni a szövegeket magyarra!

Ezen utóbbi feladat a Kiss Jenő-könyvben megjelent szövegekre vonatkozik, és összefoglaló feladatként nagyon jól használható, hiszen ezekben az írásokban a nyelv minden szintjén (fonológia, morfológia, lexika, mondatn...) történnek szabálysértések, és még ortográfiai hibákat is találhatunk bennük.

4. Összefoglalás

Ebben a rövid cikkben ízelítőt adtam a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén folyó tananyagkészítő munkából abban a reményben, hogy az itt előforduló szövegek és feladatok, illetve az egész nyelvtanoktatáshoz való hozzáállás többeknek szimpatikus lesz, és fel tudják használni a nyelvtanórákon. Meg vagyunk győződve róla, hogy egy olyan

tankönyv, amelyben a nyelv minden aspektusáról számot adó szövegek és érdekes feladatok vannak, amelyeken keresztül a diákok maguk jönnek rá a legfontosabb törvényszerűségekre, hozzájárul majd ahhoz, hogy a diákok szívesebben tanulják majd nemcsak az idegen nyelveket, hanem az anyanyelvüket is.

Irodalom

- Alberti G. 1998-1999. A legújabb magyar mondattanról. *Nyelvtudományi Közlemények*. 96. 193–199.
- B. Nagy Á. (Jelen kötet) Érdekesen is lehet tanítani a nyelvtant I. Miért van szükség egy új szemléletű középiskolai anyanyelvi tananyagra?
- Farkas J. 2002. *Nyelvhasználat a „politika uszályában”*. Szakdolgozat. Kézirat, Pécs, Pécsi Tudományegyetem.

Források

- Alberti G., Medve A. 2002. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv. I. kötet Szabályok és magyarázatok*. Budapest: Janus/Books.
- Fiatál Nyelvészek Munkaközössége (FNyMk) 1978. *Magyar nyelv a gimnázium számára. Ember és nyelv. Kísérleti munkafüzet*. Kézirat, Budapest.
- Honti M., Jobbágyiné András K. 1993. *Magyar nyelv a gimnázium I. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ismeretlen szerző *Halotti beszéd és Könyörgés*.
<http://www.sulinet.hu/tananyag/97103/on/ID19.HTM>
- Kiss J. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Magyar mint idegen nyelv feladatsorok: www.itk.hu/vanyagok/miny/magyar_k_1.htm és www.itk.hu/vanyagok/miny/magyar_f_1.htm.
- Swift, J. 1968. *Gulliver utazásai. Harmadik rész - Utazás Laputába, Balnibarbiba, Glubbdubdribba, Luggnaggba és Japánba*. Budapest: Magyar Helikon.
- Tabi L. 2000. Nehéz. In: Grétsy L. (szerk.) *A mi nyelvünk. Íróink és költőink a magyar nyelvről*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tantervváltás: a kommunikációs készségek fejlesztése

Galgóczi Lászlóné

*A sok beszédnél elkerülhetetlen a
tévedés, de az eszes ember vigyáz
a beszédre. Péld. 10.19*

A Példabeszédek könyve figyelmeztet bennünket a nyelvhasználat veszélyeire, s egyben megmutatja, hogy a nyelv használatának alapja a gondolkodás. Nem véletlenül került tehát az elmúlt másfél évtized anyanyelvi tanterveinek középpontjába a nyelvi-nyelvhasználati képességek, készségek fejlesztése, a kommunikációs kompetencia kialakítása.

Az 1995-ben megjelent Nemzeti alaptanterv az anyanyelvi nevelés komplexitását szem előtt tartva így fogalmazott:

„Az anyanyelvi nevelés alapvető feladata az értelmes, kifejező beszéd, az olvasás és az írás igényes használatának, az ehhez szükséges képességeknek fejlesztése. Ápolja és hagyományozza az anyanyelvi örökséget, felkészít a kommunikációs helyzetekben való aktív részvételre, fejleszti az önálló tanulás és önművelés képességét.” (Nemzeti alaptanterv 28).

Az Általános fejlesztési követelmények és a Részletes követelmények konkretizálják az anyanyelvi nevelés feladatait, s ezek között a magyar nyelv az 1–4. osztályban Anyanyelvi ismeretek (4–6 osztály: Nyelvi ismeretek) elnevezéssel szerepel. Ebből következik, hogy a nyelv használati oldala áll a középpontban, grammatikai ismeretekre csak annyiban van szükség, amennyiben a nyelvhasználat azt megköveteli. Nem jelöli ki, melyik évfolyamon mit kell tanítani, a részletes követelmények csak a negyedik évfolyam végére érvényesek. A NAT nyomán született helyi tantervek azonban kevésbé tudtak a megszokott formával és tartalommal szakítani, domináns maradt a grammatika.

A sokféle helyi tanterv, a központi szabályozás társadalmi igénye vezetett el ezután az alsó tagozat 1. osztályában 2001. őszén bevezetett kerettantervhez. A kerettanterv által megfogalmazott cél egyértelmű:

„A magyar nyelv és irodalom alsó tagozatos tanításának célja, hogy az életkori sajátosságok figyelembevételével elindítsa a kisgyermeket a tudatos nyelvhasználat képességének kialakulása felé. Ezáltal a gyermek megtanul igazodni a kommunikációs helyzethez, beszédében pontosabbá válik gondolatainak, érzéseinek, véleményének kifejezése, kialakulnak benne az udvarias nyelvi viselkedés szokásai, eredményesebb lesz együttműködése társaival és a felnőttekkel. /.../ Az 1–4. évfolyam alapfeladata /.../ a szövegértés és a szövegalkotás elemi gondolkodási

és nyelvi műveleteinek megismerése és gyakorlása. E célból adunk alapismeretet a nyelv rendszeréről, a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat egyszerűbb szabályairól, és gyakoroltatjuk ezeknek alkalmazását. Az alsó tagozatra jellemző a nyelvi képességek és az irodalomolvasás integrált fejlesztése.” (Kerettanterv 23)

A tudatos nyelvszemlélet kialakítása során azokat a tevékenységformákat részesítjük előnyben, amelyek egyre magasabb szinten szabályozzák és alakítják a szóbeli és az írásos nyelvhasználatot.

Az új közoktatási törvény elfogadása után átdolgozott Nemzeti alaptanterv az anyanyelvi nevelés feladatát az anyanyelvi kompetencia fejlesztésében határozza meg, a hangsúlyt a kommunikációs képességek és készségekre helyezve, s kiemelve, hogy tanulóink életkoruknak megfelelően birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció képességét. Így olvashatjuk.

„A nyelvi kompetencia döntő eleme a kommunikációs helyzetek megfelelő értelmezése, a megértés képessége és a megértéssel összhangban álló aktív részvétel a kommunikációs folyamatokban. A folyamatosan fejlődő szövegértési és szövegalkotási képességek teszik lehetővé, hogy az egyén önállóan és másokkal együttműködve képes legyen a verbális, valamint a nem-verbális (hangzó és képi) kommunikáció eszközeinek és kódjainak, a különböző információhordozók üzeneteinek megértésére és feldolgozására” (Nemzeti alaptanterv 14)

Látható, hogy a tantervi változatokban mindenütt jelen van a nyelvhasználati képességek – a kommunikációs kompetenciák fejlesztése, hol árnyaltabb, hol hangsúlyozottabb formában.

Mi tehát a feladata az iskolának a kommunikációs képességek fejlesztése terén? Nem más, mint amit mintegy háromnegyed százada Karácsony Sándor mondott:

„Az iskolában minden órán azt a titkot tanuljuk meg ellesni, amely az egyik embert megtanítja a másik emberrel közösségben élni. Magyar órán azt figyeljük meg, hogyan és miképpen szoktak az emberek egymással beszélni, mi történik olyankor, mikor az egyik ember beszél, a másik ember pedig hallgatja, azaz: mi az emberi beszéd titka.” (Karácsony 1938: 3).

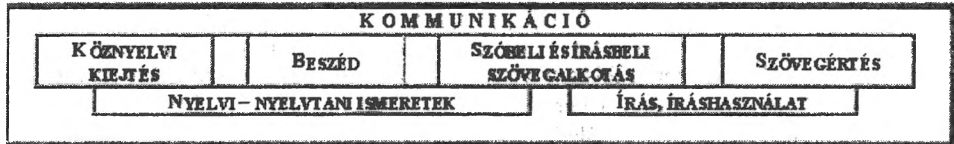
Nem véletlen a hangsúly, Karácsony Sándor a nevelés egészét a másik ember szempontjából tartja fontosnak, ti. „*a másik ember is én vagyok*”.

Az átdolgozott Nemzeti alaptanterv mintha Karácsony Sándor gondolatmenetét követné, amikor a feladatokat így fogalmazza meg:

„A társas-társadalmi együttműködéshez szükséges szóbeli nyelvi képességek fejlesztése. A beszédhelyzetnek megfelelő, kulturált nyelvi magatartás kialakítása. A nem nyelvi kommunikáció, valamint a másik ember megértését és az önkifejezést elősegítő kommunikáció formálása, továbbfejlesztése. A beszédkészségnek és a szóbeli szövegek megértésének fejlesztésével önismeretre, önbecsülésre, az

ezezen alapuló magabiztos fellépésre és mások személyének tisztelőre, véleményének megbecsülésére nevelés.” (Nemzeti alaptanterv 16).

Az általános iskola kezdő szakaszában a kommunikációs készségek fejlesztésének tantervi összetevői így modellezhetők:



Az alsó tagozat tantervei mindenkor nagy hangsúlyt helyeztek a beszédképesség fejlesztésére. Az új Nemzeti alaptanterv a Beszédképesség, szóbeli szövegek alkotása és megértése címmel a következő feladatokat határozza meg:

„Gondolatok, információk, érzelmek és vélemények egyszerű, érthető és hatékony közlése. /.../ A különféle mondatok felismerése és helyes használata a közlési célnak és szándéknak megfelelően. Törekvés a kifejező és mások számára érthető beszédre. A nem verbális kommunikáció néhány elemének megfigyelése. A szóhasználat, a kiejtés, a testbeszéd összehangolása a kifejezendő tartalommal és a hallgatóval.” (Nemzeti Alaptanterv 17).

A kommunikációs helyzet megfigyeltetésének szemléletes példáját mutatja a Magyar nyelv kisiskolásoknak 1-2. című tankönyv.



(Galgóciné 2002: 8)

Az iskolai anyanyelvi nevelés folyamatában egyik legfontosabb feladatunk a kifejezőkészség fejlesztése: szóbeli és írásbeli szövegalkotás, melynek során tudatosulnak a beszéd tartalmi és hangzásbeli sajátosságai, a kommunikáció, a társas kapcsolatok alapvető nyelvi és szociokulturális szabályai.

A beszédmű minimális alapegysége a mondat. A kezdő szakasz egyik kiemelt feladata a mondatfajták megismertetése, használatuknak, tartalmi és formai sajátosságainak megmutatása és különböző beszédhelyzetekben való használata. Ami tudatosítandó: a kijelentő mondat ábrázoló, és beszédpartnerre kíván, a felkiáltó mondat érzelemkifejező, s nem szükséges a beszédpartner, a felszólító mondat felhívó funkcióval rendelkezik, ezért beszédpartner megléte szükséges; a kérdő mondat egyszerre felhív és tájékoztat, s beszédpartner nélkül értelmetlen, az óhajtó mondatban pedig a kifejező és az ábrázoló funkció komplex módon van jelen.

Hogyan történik/ hogyan történhet az anyanyelvi nevelés folyamatában a nyelvhasználati képességek megalapozása és folyamatos fejlesztése, az anyanyelv használatának minél sokrétűbb, minél intenzívebb elsajátítása, a nyelvi kreativitás kibontakoztatása? Álljon itt néhány tankönyvi példa!

A felkiáltó mondat



Mit mondhatnak a képen látható gyerekek? Játsszátok is el a történeteket!

Meséld el, te mit mondanál a helyükben!



Miért sikítozhat Zsófi? Mit mondhat a didergő Ági?

(Galgóciné 2002: 36)

Az ábrázolt helyzetben a közlési szándék jelzésének nonverbális formái is megjelennek, így a feladat gyakorlati megvalósítása során – *Játsszátok el! Meséld el!* – ezekre is ügyelni kell.

A különféle beszélői szándékot tükröző mondatok helyes használata, a beszélő részéről a közlési cél és szándék megnyilvánulása, a hallgatói oldalról a megértés sikere függ a beszédhelyzet, a beszédhelyzet, a beszédhelyzet ismeretétől és értésétől. A különféle magatartásformák és a velük összefüggő beszédtevékenység biztosítja a közlési szándék sikerét. Példa lehet erre a felszólító mondatokkal kapcsolatos egyik tankönyvi feladat:

A felszólító mondat



Mivel bízhatta meg Ildikót az édesanyja? Mit mondhatott neki?
Mondd el! Játsszátok is el a történetet!



Beszélgethettek-e erről?

Édesanya: – Ildikó, emelje ki a boltból!

Ildikó: – Nagyon szívesen. Mit hozzak?

Édesanya: – Hozz egy kilogramm kenyeret!

– Vegyél egy liter tejet!

– Menj el a zöldségeshez is!

– Vásárolj egy kilogramm almát!

Ildikó: – Már is tudok.

Édesanya: – Itt a pénz! Vigyázz magadra!

Hogyan viselkednek a szereplők?

Udvariasak egymással.

Mi a véleményed arról, ha így beszélgettek volna a szereplők?

Édesanya: – Ildi, menj el a boltba!

Ildikó: – Jó.

Édesanya: – Hozz egy kilo kenyeret, egy liter tejet, és vegyél a zöldségesnél almát is!

Ildikó: – Igen.

Édesanya: – Itt a pénz! Vigyázz!

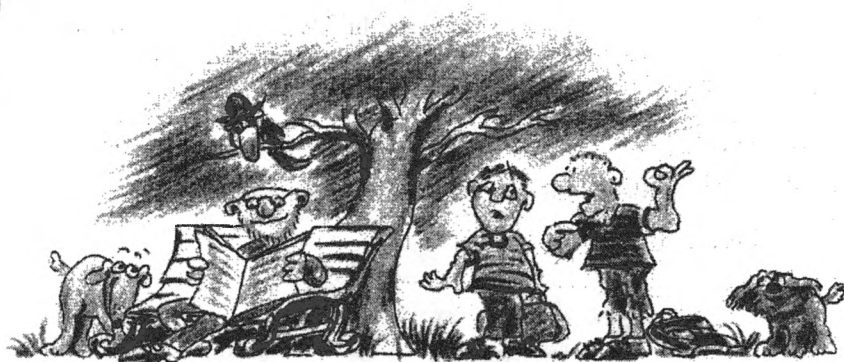
Ebben a beszélgetésben nem voltak udvariasak egymással a szereplők. Az édesanya csak parancsokat adott, Ildikó kurta válaszokat adott.

(Galgóciné 2002: 38)

A szituációs párbeszéd a kisgyermek szerepváltási képességét fejlesztik, hisz a természetes személyközi kommunikációban a partnerszerepek cserélődnek. A szerepváltás során ugyanazon szituáción belül a kommunikáló személy, esetünkben az alsó tagozatos gyermek egyszer adó, másszor vevő: azaz értelmez, alkot, kódol, majd dekódol és újraalkot és értelmez. A adott szituációban és szerepben a beszéd eredményessége függ a tanulók aktív szókincsétől, szerkezetalkotó képességétől, a kommunikációs helyzethez igazodás sikerétől és beszédtechnikájuk fejlettségétől. Az Anyanyelvi gyakorló kisiskolásoknak 4. című kötetben ezzel találkoznak a gyermekek:



Olvasd el a kép után lévő szöveget!



– Szervusz, Laci!
 – Szia, Peti! De jó, hogy találkoztunk! Mi történt veléd a nyáron?
 – Hű, várj, elmondom! A nagymamánál voltam nyaralni. Egyik nap a szomszéd fiúval elmentünk a kanálshoz. Tudod, a kanális olyan ároktéle, kis folyócska, amiben víz van. Csalánt akartunk szedni a kacsáknak. Én egészen lementem a part aljáig, amikor a lábam megcsúszott... Képzelheted, belepottyantam a vízbe. De ez még semmi! Éreztem, valami beleragadt a lábamba. Felemeltem, és ...

(Galgócziné 2003: 9)

Adott egy szituáció, mely dialógussal indul, s ebből bontakozik ki a szereplők „meséje”, hisz a feladat befejezni a szöveget. „*Mi ragadhatott Peti lábába? Írd le egy mondatban! Hogyan érhetett véget Laci és Peti beszélgetése?*” – szólt a feladat. A befejezéshez az ötleteket az élet adta: volt, aki szerint hínár, volt, aki szerint pióca; s volt olyan is, aki szerint egy óriási ponty ragadt bele Peti lábába. A beszélgetés megfordul, s Laci mesélte el, mi történt vele.

A szóbeli kommunikációs képességre alapozunk az írásbeli szövegalkotás során. E tevékenységforma megtanulása–megtanítása talán a legnehezebb, mert a nyelvi tevékenységeket integrálja, s feltételezi a gondolkodás megfelelő fejlettségét is: a tartalmi–logikai összefüggések meglátását és ezek nyelvi kifejezési lehetőségeit is; az események időrendjét, a lényeges és a lényegtelen elkülönítését. Egyszóval: a kommunikációs kapcsolat fenntartását és az elégséges információk adását. Ehhez járul még az írás eszközi használata, a helyesírási norma betartása, s az írott szövegek szerkesztési szabályainak ismerete. Nemcsak a tevékenység összetett, a feladat is: a tanulónak az írásos szövegek alkotása során alkalmazniuk kell nyelvi-, nyelvhasználati ismereteiket összhangban a beszédhelyzettel, ez pedig kisiskolás korban még döntően élményfüggő.

Az Anyanyelvi gyakorló kisiskolásoknak 4. című kötetben a feladatok adott élményhez kapcsolódnak. Mint az alábbi kép és a hozzá tartozó gyakorlatok mutatják: ősz van, a gesztenyeérés ideje. Van-e olyan gyermek, aki még nem szedett gesztenyét?

3. a) Figyeld meg a képet! Írj hozzá rövid szöveget!



b) Játsszátok el a kép alapján a történeteket!

c) Meséjétek el, majd játsszátok el úgy a történeteket, hogy a gyerekek a gesztenyeszedés miatt elkéstek az iskolából!

(Galgócziné 2003: 5)

Kiegészítő feladat a teljes szituáció elmondása párbeszéd beépítésével, majd a történet megírása.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a tantervek legújabb változatai még inkább hangsúlyozzák a nyelvhasználati formák sokoldalú elsajátítását, a kommunikatív kompetencia kialakítását és fejlesztését. E fejlesztés során figyelembe veendő a gyermekkor legkedveltebb kommunikációs formái, s a gyermek kreatív hajlamai. S mi a haszna e munkának? Az, amit a Példabeszédek Könyve 12. rész 14. versében olvasunk: „Amit mond az ember, annak gyümölcséből lakik jól.”

Irodalom

Karácsony S. 1938: *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*. Budapest, Exodus.

Források

Galgócziné, L. 2002. *Magyar nyelv kisiskolásoknak 1-2.* (8. kiadás) Szeged, Mozaik Kiadó.

Galgócziné, L. 2003. *Anyanyelvi gyakorló kisiskolásoknak 4.* (12. kiadás) Szeged, Mozaik Kiadó.

Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás első szakasza számára. 2001. www.om.hu
Kerettantervek I. Magyar Közlöny, 2003/43/II.

Nemzeti Alaptanterv. Budapest, Művelődési és Köznevelési Minisztérium, 1995.

Nemzeti Alaptanterv 2003. www.om.hu

A szerepjátékoktól a színjátszásig a francianyelvi órán

Horváth Márta

Az információs társadalom a kommunikációs kultúra fejlesztésének legalább annyira kiemelt szerepet szán az idegen nyelv oktatásában, mint az anyanyelv oktatásában. A nyelvtanítás – nyelvtanulás eredményességének értékelésében gyakran hallottuk azon megállapításokat, hogy a diák „még egy pohár vizet sem tud kérni”, avagy „könnyen eladnák” az illető nyelvterületen. A fenti megállapítások azon beszédszándékok tanításának mellőzésére utalnak, amelyeknek ugyanakkor a nyelvtanításban központi helyük van. Az előadás a beszédszándékok tanítását hangsúlyozza azáltal, hogy a nyelvi funkciók kifejezéséhez szükséges idegen nyelvi szerepjátékokat elemzi, amelyek elvezethetnek a francia nyelvű színjátszásig.

A „szerepjáték” szó újraértelmezése során a „játék” szó a gyermekeknek fáradtságot megszüntető, szellemet frissítő, gátlásokat oldó, jó légkört teremtő, sikert adó, nem szándékos tanulási tevékenységet jelent, amelynek következményei, hogy jobban figyel önmagára és környezetére, ezáltal jobban megismeri azokat. Megtanul alkalmazkodni társaihoz, helyzetekhez, megtanul viselkedni, valamint megtanulja problémáit megoldani, elgondolásait megvalósítani fejlődő kapcsolatteremtő képessége által.

Az idegen nyelvi órán az életkor szerint más-más jellegű, formájú didaktikai játékok kapcsolódnak az irányított tanuláshoz. Céljuk, hogy a tanítás-tanulás folyamatában elsajátított ismeretanyagot játékos módon felidézzük, gyakoroljuk, rögzítsük, megerősítsük. A szórakozáson túl mozgási lehetőséget is nyújtanak, fejlesztik a helyes ejtés képességét, a beszédkésztséget, és lehetővé teszik, hogy a gyermek személyisége megnyilatkozzon a tevékenységekben.

Albert (1987: 23) „Szabad-e játszani?” című könyvében azt írja a játék és a munka kapcsolatáról: „Aki nem tanul meg játszani, nem tud majd dolgozni sem. A játék öröme a teljes élet örömét jelenti, és aki ezt nem tanulta meg idejekorán, az nem tud majd mit kezdeni a szabadidejével”. Napjaink hírvilágában nem kevés példa igazolja a fenti megállapítás igazságtartalmát.

A „szerep” szóban nyelvi funkciók fejeződnek ki, amelyeket a kommunikációban részt vevők részben nyelvi, részben nem nyelvi eszközökkel játszanak el, alakítanak. Olyan nyelvi és nyelvhez, kultúrához kötött viselkedési formák, amelyek ismeretére feltétlenül szükség van, bármilyen kommunikációról is legyen szó.

Már az 1986-os tanterv felhívta a figyelmet a beszédszándékok kifejezésének fontosságára, produktív szinten elsajátítandó kötelező tananyagnak tekintette. A NAT pedig a kommunikációs kultúrát egyenesen középpontba helyezte. Kimondta, hogy „a kommunikációs kultúra részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén

szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és társadalmi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője”.

A verbális és metakommunikációs ismeretek – tekintet, gesztusok, testtartás, hanghordozás, mozgáster – alkalmazását minél teljesebb értékűvé kell tenni. Az anyanyelvi nevelésben könnyebben valósítható meg ez a cél, mivel a drámapedagógia eszköztára e pontokon léphet be, hatékonyságához nem férhet kétség. Az idegen nyelv is hasznot húzhat ebből, hiszen a nyelvi funkciók tartalmilag azonosak anyanyelven és idegen nyelven egyaránt. A NAT idegen nyelvi programja a kommunikációs kultúrával összefüggő feladatokat, célokat maradéktalanul megfogalmazza, és előrevetíti a jövőt, amikor a beszédértés és a beszédképesség szintjének majdani mérésében a nyelvi funkciók használata lesz a mérvadó.

Hogyan kapcsolódnak a nyelvi funkciók a nyelvtanulás rövidebb, hosszabb távú céljaihoz? A választ a kérdésre egy motivációs teszt adja, amelyet nem gyakorlóiskolai tanulókkal készítettünk. A kérdésre, hogy miért tanulják az idegen nyelvet, a megadott válaszok közül fontossági sorrendben kellett megszámolniuk a következő állításokat:

Azért tanulom az idegen nyelvet, hogy

- jó osztályzatot kapjak
- művelt ember legyek
- érdekel, amit tanulok
- társaim elismerjenek
- tanárain megkövetelik
- szüleimnek örömet szerezsek
- jutalmat kapjak
- külföldön tudjam magam megértetni
- majd jó állásom legyen
- megértsem a tv műholdas adásait

Ez a teszt igazolja, hogy a különböző életkori szakaszokban más-más célok ösztönzik a tanulókat nyelvtanulásra; 4., 5. osztályban a közvetlenebb cél-motívál (jó osztályzat, az érdeklődés, a szülőknek való örömszerzés). A 7., 8. osztályban már a praktikus célok kerülnek előtérbe (művelt ember, jó állás, külföldiek megértése). Ebben a korban a nyelvtanulást a jövőre való felkészülés motiválja. Átlagos iskola átlagos gyerekei jövőképeben a nyelvtanulás célja ekképpen alakul. Mivel minden 7., 8. osztályos gyermek első helyre tette ezt a célt, hogy külföldön meg tudja értetni magát, nézzük meg, hogy mi szükséges ehhez.

A tanulóknak szüksége van az idegen nyelven való szóbeli és írásbeli kommunikációra, hogy:

- eszközként tudja használni a nyelvet (nem hibátlanul, de folyékonyan)
- az elsajátított beszédaktusokból ki tudja választani, hogy kinek, mikor, mit, hogyan közöljön (szóban vagy írásban)
- a közlés által kiváltott hatást, és az általa kiváltott reakciót értelmezni tudja, ezáltal módosítani tudja a közlésben elhangzottakat.

Tehát a kommunikáció aktuális történései és tényezői a szituációtól sohasem vonatkozthatóak el. A szituáció jellemzői – hely, tér, idő, a beszédpartnerek viszonya, státusza, a beszélgetés tárgya – meghatározzák a nyelvi eszközök megválasztását. E nyelvi funkcióelemek mindig valamilyen beszédhelyzethez kapcsolódnak, általuk könnyebben és tartósabban rögzülnek az emlékezetben.

A hétköznapi beszédsszituációk jórésztében nem annyira tárgyyszerű információkat közlünk egymással, hanem véleményeket, érzelmileg elfogult állításokat fogalmazunk meg egymás számára, és ezen a módon befolyásoljuk egymást. Ennek a befolyásolási szándéknak megvannak a maga nyelvi kifejezői mellett a nem-verbális elemei is, amelyek használata biztosítja a szituáció hiteles voltát.

A „szerepjáték” szót alkotó két elem a szituációban találkozik, és nyeri el értelmét. A nyelvi funkciók tanításánál tehát alapvető a szerepjáték. Ennek során fejleszthetjük a tanulók nyelvi teljesítményét, és tudatosíthatunk bizonyos nyelvi formákat.

1. Reprodukatív szerepjátékok

A szerepjátékok egyik típusa a *reprodukatív szerepjáték*, amelyben a tanulók magukat adják, vagy más személyt játszanak különböző szituációkban. Példaként választjuk az „Il était une petite grenouille” módszer második meséjének egyik jelenetét, amelyben a zenetanár zongoráorát ad Nicolas-nak, aki nem szeret zongorázni. A szerepjátékban a következő beszédsszándékok fejeződnek ki: egyet nem értés, elégedetlenség, szigorúság, büntetés (ez utóbbi két esetben az indulatok hanghordozásbeli kifejezése is fontos). A szituáció előkészítése minden esetben szükséges. Megteremtésében különböző tárgyi kellékek segíthetnek. A reprodukatív gyakorlatok haszna az, hogy beszédfordulatok gyakorlása által csiszolódik a tanulók intonációja, helyes kiejtése, beszédsebessége, gyors nyelvi reagáló képessége a megfelelő szituációkban.

2. Variatív szerepjáték

Szituáció: A Palais de Chaillot előtt vagy, az Eiffel toronyhoz akarsz eljutni. Nem tudod, hogy melyik irányba indulj el. Megkérdezel egy járókelőt.

Már a szerepvállalásban ott a választási lehetőség. Ki lesz a francia, nő, vagy férfi. A videofelvétel tanulsága szerint a magyar hölgyet alakító tanuló nem egészen érti a franciát, újrakérdez, pontosít. A francia úr szerepében a fiú még bizonytalan, vár a tanári segítségre, mert nem tudja, hogy a tanult nyelvi kifejezési formák közül melyiket válassza.

A variatív szerepjátékoknál a tanuló nem szó szerint ismételi, hanem a szituációs helyzetnek megfelelően választ a nyelvi funkciót kifejező modellek közül, és feladata azáltal is nehezebb lesz, hogy figyelembe kell vennie a partner reagálását, ebben ugyanis gyakran adódhat meglepő információ. Ezek az úgynevezett problémaszituációk, amelyekben a problémát az ismert és az ismeretlen elemek szokatlan keveredése, a múltbeli tapasztalatokkal való ellentmondás, időnkénti össze nem illés okozza.

A problémaszituációk hatékonyan fejlesztik a tanulók logikus gondolkodását is. Megjegyezhetjük, hogy a napjainkban használt új nyelvkönyvekben egyre több problémaszituációs gyakorlatot találunk. A külföldi kiadású nyelvkönyvek – francia vonalon legalább is – mindig vezérelvként tartották szem előtt ezt a szempontot.

A variatív szerepjátékok gyakorlása lehetővé teszi, hogy a nyelvi funkciók, a beszédszándékok kifejezéséhez szükséges grammatikai struktúrák változatos lexikai töltéssel közelítsenek a nyelvi automatizmus szintjéhez. A tanulóknak mozgósítaniuk kell lexikai tudásukat, így nemcsak a nyelvi funkció rögzül, hanem a tanuló idegen nyelvi énképe is erősödik.

3. Bővített szerepjáték

Szituáció: Párizsi sétájuk során a csoport megérkezik az Eiffel toronyhoz. A szereposztás szerint van idegenvezető, pénztáros, és mindenki maga veszi meg a jegyét.

A bővített szerepjátékok már közelítenek a valódi önálló nyelvi kifejezéshez. Ezekben az egyéni gondolat kifejezése, a tartalmi rész lesz a fontosabb, és kevésbé játszik szerepet a „Hogyan mondjuk?”. Vegyesen érvényesülnek ebben a különböző beszéd-funkciók, közlést, értékelést, helyeslést, ösztönzést, érzelmeket stb. kifejező replikák. Ebben a típusú szerepjátékban rendkívül megnő a grammatikai hibás közlések száma. A hibajavítást akkor célszerű eszközölni, ha az a közlés megértését zavarja. Ha a közlés érthető, de a nyelvhelyesség szempontjából hiba van benne, akkor kerüljük a beavatkozást. A tanulót félbeszakító hibaelemzésnek az a veszélye, hogy kizökkentjük a beszédhelyzetből, és gátlásokat építhetünk ki benne. A hibás kifejezés helyes megismétlése elegendő. A kommunikatív funkció teljesítését értékeljük minden esetben. A szerepjátékokban fontos, hogy autentikus beszédmintákat használjanak a tanulók.

A tanári szerep is igazodik a szerepjátékokhoz. Egyre inkább tanácsadó, támasz, ha kell, játszótárs, útítárs, aki mindig kész interakcióba lépni. Követi a tanulói gondolatmenetet, bátorít, és kerüli a szóbeli negatív értékelést, megéli a nyelvi közlés alkotásának örömet és nehézségét a diákkal együtt. Így formálódnak a kölcsönös bizalom talaján a szóbeli nyelvi készségek. A kínai közmondás szerint, „Amit hallok elfelejtem, amit látok, arra emlékszem, amit csinálok, azt megértem és megjegyzem.” Ha a bővített szerepjátékoktól a képzelet segítségével tovább megyünk, élve a drámapedagógia eszközeivel, akkor eljuthatunk az idegen nyelvi színházi produkcióig, a közösen megírt színdarabig, jelenetekig.

Az általános iskolai francia tanulás/tanításban kiemelkedő eseménynek számít az immár 8. alkalommal Mátészalkán megrendezésre kerülő Francia Nyelvű Színházi Fesztivál, ahová évente 300-400 diák érkezik Magyarország 20-30 általános iskolájából és csoportok meghívott vendégként külföldről, hogy színpadi produkcióikat francia nyelven bemutassák. A fődíj pedig részvételt jelent a franciaországi Gyermekszínházi Fesztiválra. Mindkét gyakorló általános iskolánk hagyományosan sikerrel vesz részt ezen a versenyen, hiszen két-két fődíjat hoztak el eddig. A színjátszó csoportok felkészülése/felkészítése annyiban órai tevékenység, hogy a szerepjátékok tudatos tanításából indul ki, arra

alapoz, órán kívüli tevékenység viszont a produkció tartalmi megtöltése, annak színpadra vitele, a kellékek, a díszletek elkészítése.

A rendezés első momentuma a téma, a darab választása. A színjátszó csoportok francia nyelvű gyermekjeleneteket, gyermekszíndarabokat választanak, vagy egy témára saját maguk alkotnak darabot. Az előbbi esetben a szövegmunka, az utóbbiban az ötletek nyelvi formába öntése igényel időt, munkát. A próbák mindig a bemelegítést szolgáló légzés, ritmus, mozgás, hangerő, térközsabályzó gyakorlatokkal kezdődnek. Az improvizációs gyakorlatok is szerepjátékok, hiszen hol agresszív ellenőrt, hol szelíd, kedves idős embert, hol dühös eladót, türelmetlen szülőt, izguló diákot kell eljátszani verbális és nem verbális eszközökkel.

Ha közös vonást keresünk a szituációk összességében, amely ugyanúgy jelen van a legkisebb reproductív szerepjátékban, mint a kész előadásban, az aktív tevékenység során szerzett kommunikációs jártasság, készség, amelyre a tanuló szert tesz. Tevékenységben fejlődik minden képességünk, ekképpen a beszédfunkciók számtalan helyzetben történő gyakoroltatása is hozza magával a kommunikációs képesség fejlődését anyanyelven, idegen nyelven egyaránt. Kommunikálni az szeret igazán, aki tudja, hogyan kell. A szerepjátékok ezen a ponton segíthetnek abban, hogy eszközt adjunk tanulóink kezébe az idegen nyelvi kommunikáció elsajátításához.

Irodalom

- Albert Zs. 1987. *Szabad-e játszani?* Budapest: Magvető.
 Caré, J-M. 1987. *Jeu, langage, créativité.* Paris: Hachette.
 Girardet, J. 1986. *Il était une petit grenouille,* Paris: CLÉ International.
 Desterac, M-C. 1998. Enseigner une langue et une culture étrangère à l'école élémentaire. *Reflét* N° 125. 34-38.
 Di Pietro, R-J. 1987. *Szerepjátékok a nyelvórán.* Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó.
 Sükösd E., Galambos R. 1991. *A la recherche du secret.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 Tomazkiewicz, T. 2001. Jouez avec nous! Activités ludiques pour un apprentissage précoce. *Le Français dans le monde.* N° 289. 39-42.

Források

- Általános Iskolai Nevelés és Oktatás Terve, Szakosított francia nyelvi tanterv, OPI Budapest 1986. 4.
 Nemzeti Alaptanterv, Művelődési és Köznevelési Minisztérium 1995. 12.

Az anyanyelvi nevelés kihívásai az Európai Unióban

Kántor Gyöngyi

Az Európai Unió, melyhez Magyarország 2004. májusában csatlakozik, olyan politikai és gazdasági közösség, amelynek talán egyik legfontosabb jellemzője a gyors fejlődés és az átalakulás. E fejlődés és átalakulás a magyar gazdasági és társadalmi élet minden szektorát érinti majd.

Az oktatás véleményem szerint meghatározó szerepet játszhat nemcsak Magyarországon sikeres csatlakozási felkészülésében, de abban is, hogy majdán az Unió teljes jogú tagjaként élni tudjunk a számunkra felkínált új lehetőségekkel.

1. A magyar anyanyelvi nevelés történetének rövid áttekintése

1.1. Általános háttér

A közoktatás mai rendszerének előzménye Európában a 18. században jött létre. Még a fejlett polgársággal rendelkező országokban a klasszikus műveltség átadása mellett fontos volt a polgári léthez szükséges tulajdonságok, képességek megteremtése (például: kreativitás, megbízhatóság, gyakorlati készségek). Ez az elképzelés *londoni iskola* néven vált ismertté.

Ezzel szemben Közép-Európában az iskola a nehezen megragadható, erkölcsös jövőre igyekezett felkészíteni a gyerekeket és a *cambridge-i iskola* néven ismert elképzelés továbbörökítője lett. Ez az oktatási koncepció konzervatív jellegű, a megmerevedett, klasszicizált műveltségismény közvetítésével eléri a szelekciót, amely fenntartja a társadalmi elit zártságát. Ebben a modellben nincs szükség a korszerűsítésre, hiszen nem is ez a célja az átadandó tudásanyagoknak. A mai polgári államokban az előbbi két iskola valamelyik változata, esetleg keveredésük funkcionál (Sipos 1998).

1.2. Magyarországon zajló folyamatok 1945-től napjainkig

Magyarországon 1945 után bevezették a 8+4-es iskolarendszert, mely negyven évre érinthetetlené tette ezt a struktúrát. A cambridge-i iskola konzervatív változata valósult meg, melyre rátelepült az erős szociológiai-politikai szemlélet. Az 1978–79-es tantervi reform idejére a törzsanyaghoz kiegészítő részeket illesztettek, rögzítették a tudásminimumot, óriási anyaggal töltötték ki az oktatás időkeretét. Az ideológiától és politikától való megszabadulás után a tárgy minden eddiginél nagyobb mértékben fordult a tudományosság felé és távolodott el a gyakorlatiasságtól.

A nyolcvanas évek elején megjelent új irodalom tankönyvsorozat (Ritoók, Szegedy-Maszák, Veres stb.) gyakorlatilag felülírta a regnáló tantervet, s továbbhaladt abban a folyamatban, amely a tudományosságot erősítette az irodalomtanításban (Pála 1991).

A nyolcvanas évek közepén csökkent az oktatás felső ellenőrzése, nem kellett betű szerint betartani az előírásokat, a tantervi előírásokat nem ellenőrizték. A magyartanítás esetében ez abban fejeződött ki, hogy a tanítandó művek tekintetében szakmai konszenzusra törekedtek, a tanárok személyes szabadsága e téren megnőtt.

A magyartanítás szempontjából jelentős volt a kilencvenes években a tankönyvek expanziója, illetve a tankönyvkiadók elterjedése. Ez a helyzet óriási választékot kínált a tanárok számára. Tovább folytak a kísérletek az iskolaszervezet átalakítására, illetve az irodalomtanítás megújítására.

1993-ban az Országgyűlés elfogadta a 79. számú törvényt a közoktatásról. Ezzel párhuzamosan folytak kísérletek a tantervi követelmények és tantervi alapelvek meghatározására, míg számos – sokszor egymástól gyökeresen eltérő – változat után 1995-ben elfogadták a Nemzeti alaptantervet (a továbbiakban: NAT).

A NAT hangsúlyosan rögzítette a magyar nyelv és irodalom helyét a műveltségterületek, tantárgyak között.

„Az anyanyelvnek életünkben, a fölnövekvő diák személyiségének, gondolkodásmódjának fejlesztésében és így az iskolai nevelésben-oktatásban alapvető szerepe van. (...) Az anyanyelvi képzés átszövi a teljes oktatási-nevelési folyamatot. Keretében mindazokat az ismereteket tudatosítjuk, rendszerezzük és fejlesztjük, amelyeket a diák az iskolában és az iskolán kívül megszerzett. Az anyanyelvi képzés meghatározóan hat a többi műveltségi terület tanítására és elsajátításának színvonalára. (...) Ezért az anyanyelvi nevelésnek – sajátos jelleggel – minden tantárgyban jelen kell lennie.” (MKM 1995: 28)

A NAT-ban megjelenő új műveltségterületek egyik fő integráló terepe szintén a magyar nyelv és irodalom lett: az ember és társadalom, a tánc-dráma, a mozgóképkultúra és médiaismeret, a könyvtárhasználat elemei mind-mind e területet gazdagíthatták. A NAT másik nagy eredménye volt a közös követelmények megjelölése – a magyar nyelv és irodalom ebben a vonatkozásban kitüntetett szerepet kapott. Ezen törekvéseiben a NAT határozottan előremutató volt, de ennek ellenére számos kritika és kifogás is érte a magyar nyelv és irodalomra vonatkozó elképzeléseit.

2. Az anyanyelvi nevelés külső és belső kihívásai

Ha azt akarjuk számba venni, hogy milyen kihívások érik a XXI. században a magyar nyelv és irodalom tantárgyat, nagyon sok szempontot kell egyszerre figyelembe vennünk. Hiszen nem csak pusztán nyelvtanról és irodalomról vagy annak tanításáról van szó, hanem olvasási képességekről, kommunikációs képességekről, a világban való eligazodás képességéről, a gondolkodás- és személyiségfejlesztésről, a probléma-megoldási képességről, az érték- és kultúráközvetítésről, a nyelvi kompetenciák kreatív használatáról és az irodalom értő olvasásáról, azaz ennek a kérdésnek rengeteg ága-boga van, melyek mind ehhez a területhez kapcsolhatók, s jórészt mindegyikre ennek a tantárgynak kellene választ találnia.

A problémákat, kihívásokat két nagy csoportra osztottam: a tárgyat kívülről, a társadalmi-gazdasági és kulturális környezet felől, másrészt belülről, a tantárgy belső, szakmai problémái felől (tartalma, felépítés, szaktudományos követelmények, értékelés) erő kihívásokra.

2.1. Külső kihívások

A rendszerváltást követő korszak egyik fontos változása, hogy az egyéni érdekérvényesítés, a karrierépítés, a folyton változó viszonyoknak való megfelelés, a flexibilitás, változni és változtatni tudás nagyon erős kommunikációs (írásbeli és szóbeli) képességeket, önismeretet, problémamegoldó képességet igényel. Sokkal erősebb kommunikációs fejlesztésekre, az olvasási képesség (mely a technikai szintet és a szövegértést egyaránt tartalmazza) fejlesztésére a nyelvi kompetenciák és performanciák jóval erősebb fejlesztésre lenne szükség.

Ennek első és legkézenfekvőbb példája a *legfrissebb PISA vizsgálat*, melynek eredményei lehangolóak – rögtön az első külső kihívásnak tekinthető. Az OECD-országok tanulóit együtt vizsgálva látható, hogy a diákok 10 százaléka érte el az ötös szintet. Ebben a felmérésben Magyarországon a diákok 5 százaléka teljesítette az ötös szintet, ezzel az országok rangsorában a 23. helyre került (Vári és mársai 2002).

Második külső kihívásként fogalmazható meg az az állapot, hogy az irodalom súlya nemcsak az iskolában – ott már csak lecsapódott a társadalmi jelenség –, hanem a társadalomban, az értelmiség körében is csökkent. Kimondhatjuk tehát egyértelműen, hogy az *irodalom veszített presztízséből*. A különböző attitűdvizsgálatok jól mutatják a változásokat (Csapó 2000).

Az *elektronikus tömegkommunikáció* megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, amelyben az olvasásnak kitüntetett szerepe volt. A televízió, a videójátékok, a számítógép, az internet az információszerzés új lehetőségeit nyitotta meg, melyben a képi és szöveges információk aránya az utóbbi kárára mozdult el. Véleményem szerint ez tekinthető a harmadik külső kihívásnak.

Az információk feldolgozásának mélysége is alapvetően megváltozott: elsősorban a gyors befogadás, majd a gyors felejtés az üdvöztető. Ezek a tendenciák az elmélyült értő olvasás, az irodalmi művek tartós befogadásának esélyeit csökkentik. Meg kellene hagyni az időt arra, hogy a gyerekek művekkel találkozhassanak, s azt feldolgozzák, értelmezzék (Kerber 2000). A mai magyartanítás egyik nagy hibája, hogy a tananyag elvégzésének – azaz az irodalmi kánon minél teljesebb átadásának – bűvölete sokszor kapcsolódásra, felületességre kényszerít, s az irodalomtanítás alapvető céljai ellen hat.

A tömegkultúra jelenléte átfogja az élet szinte minden területét. A piac- és profitorientált világban, ahol a tömegkultúra közvetítése óriási üzlet, a gyerekeket nem lehet elzárni e kultúra hatásaitól. *Az irodalmat ért talán egyik legnagyobb kihívás a tömegkultúra hatása.*

Egyetlen és célravezető út az lehet, hogy megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanításba.

2.2. Belső kihívások

A *nyelvtanórák* a mai magyar tanítás egyik problémás területét jelentik. Az attitűdvizsgálatokban (Csapó 2000) kedveltségben a kémiaival és a fizikáival az utolsó három hely valamelyikén helyezkednek el. Az irodalomanyag óriási mennyisége miatt a pedagógusok számos esetben a nyelvtanórák kárára növelik az irodalomra fordítható idő mennyiségét. Állandó szakmai vita tárgya, hogy mekkora legyen a leíró nyelvtan oktatásának mértéke és mennyisége, illetve az, hogy milyen feltételek mellett történhet a modern nyelvészeti irányzatok közvetítése (pl. generatív grammatika tanítása).

Az *irodalomtanítás* egyik nagy problémája a túlzott mennyiségű ismeretanyag tanítása a képességfejlesztés kárára. Vitát okoz már az is, hogy kell-e 7–8. osztályban irodalomtörténetet tanítani, vagy elég lenne csak a 9. évfolyamtól. Pedig valójában azt a kérdést kellene felvetni, hogy *szükséges-e egyáltalán* szisztematikus irodalomtörténetet tanítani a közoktatásban? (A nemzetközi kitekintésből ki fog tűnni, hogy tőlünk nyugatra az irodalomtörténet tanításának a hazaihoz hasonló gyakorlata sehol sem létezik.)

A tanárok napi munkájuk során állandóan az óriási anyaggal küszködnek. (Kit tanítanak, kit ne? Melyik verset, művet lehet kihagyni, melyiket nem?) Célravezető lenne radikálisan csökkenteni az irodalmi kánont. Nem arról van szó, hogy az irodalomtörténeti szemléletmód káros lenne, hiszen rengeteg fontos felismerés pont ezen a szemléleten keresztül válik nyilvánvalóvá a gyerekek számára, de ez nem azonos a kronológiai szemléletű irodalomtanítással. Nem az irodalomtörténet kiiktatásáról kell beszélni, inkább arról, hogy mekkora legyen a struktúrában elfoglalt helye (Kerber 2004).

3. Az Európai Unió oktatáspolitikájának főbb szabályozói

Az anyanyelvi nevelés magyar áttekintése és a jelenlegi kihívásaink után most vizsgáljuk meg, hogy az Európai Unió milyen oktatási elvek alapján működik. A csatlakozás után az európai integráció hatására folyamatosan változni fog az a szerep is, amelyet az oktatás és a képzés tölt be. Az európai uniós oktatáspolitikai az idő előrehaladtával egyre komplexebbé válik, ami azt is jelenti, hogy minél később lesz valaki a közösség tagja, annál nagyobb alkalmazkodásra kényszerül.

Az oktatás területén három jelentősebb Tanácsi Jogszabályt szoktak említeni. Az első ezek közül az az 1968-ban elfogadott jogszabály, amely a munkavállalók szabad áramlásáról szól, és amely elsődlegesen nem az oktatást szabályozza, de arra is hatⁱ. A második a CEDEFOP nevű közösségi szakképzési kutató és fejlesztő intézetet létrehozó jogszabályⁱⁱ, a harmadik pedig az Európai Szakképzési Alapítványt létrehozó jogszabályⁱⁱⁱ.

A szakmai képesítések kölcsönös elismerésére vonatkozó utasításokat nem számítva három közösségi szintű utasítás született. Az első ezek közül 1976-ban hozták, ennek célja azt biztosítani, hogy a férfiak és nők az Unió területén egyenlő bánásmódban részesüljenek a munkavállalás, a szakképzés, a szakmai előmenetel és a munkafeltételek területén^{iv}. A második 1977-ben született utasítás a más országban munkát vállalók gyermekeinek iskolázásáról szól^v. A harmadik utasítás a más tagországban tanuló diákok lakhatáshoz való jogát rendezi^{vi}.

3.1. Az Európai Unió oktatási prioritásai és a magyarországi tendenciák összehasonlítása

Arról, hogy melyek az Unió oktatási és képzési prioritásai, nem könnyű biztonságos ítéletet hozni, hiszen ezeknek a prioritásoknak a megfogalmazása a legkülönbözőbb dokumentumokban történik meg. A különböző dokumentumok és közösségi programok elemzése alapján a következő prioritásokat állapítottam meg, rögtön párba állítva a NAT oktatási prioritásaival. Az Európai Unió és a NAT oktatási prioritásainak összegzése

1. táblázat

<u>EU</u>		<u>NAT</u>
Versenyképesség és innováció	→	Énkép, önismeret
A társadalmi kohézió fenntartása	→	Hon- és népismeret
Az európai polgár nevelése	→	Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra
	→	Környezeti nevelés
Az oktatás minőségének és hatékonyságának a fejlesztése	→	Tanulás
A nyílt és távoktatás fejlesztése	→	
Élethosszig tartó tanulás	→	
A modern informatikai és telekommunikációs eszközök és módszerek szerepének erősítése	→	Információs és kommunikációs kultúra
A társadalmi partnerek bevonása	→	Felkészülés a felnőtt lét szerepeire
Nyelvoktatás	→	
A tagországok közötti mobilitás támogatása	→	
-		Testi és lelki egészség

A fenti összehasonlításból látszik, hogy az EU összes prioritása lefedett a NAT által, mely kétségtől megkönnyíti helyzetünket.

Ettől függetlenül ez az eredmény természetesen nem jelenti azt, hogy a csatlakozás után semmilyen oktatáspolitikai folyamat, modernizációs törekvés nem várható. Sőt. Az integráció mindenekelőtt modernizációs lehetőségeket tár fel számunkra. A fejlettebb országokkal való kapcsolatépítés, illetve az intézményeikkel való mindennapos gyakorlati együttműködés lehetővé teszi olyan technikák, módszerek és megközelítések megismerését, átvételét, amelyekhez egyébként sokkal nehezebben lehetett volna hozzájutni. Ez az oktatás tartalmi, módszertani vonatkozásait érinti majd.

Az EU bizottság által készített ország-vélemény az oktatás, képzés és tudományos kutatás területén nem jelez olyan akadályokat, amelyek gátolhatnák Magyarországnak az Európai Unióhoz való csatlakozását.

Dolgozatomban az anyanyelvi nevelés kihívásainak ismertetését egyéni megközelítéssel igyekeztem feldolgozni: vizsgáltam a magyarországi helyzetet a kialakulásától

kezdve a jelenlegi problémák felvonultatásával – majd felvázoltam annak a közösségnek az oktatáspolitikáját, melyhez Magyarország 2004. májusában csatlakozott. Párhuzamot teremtettem az EU és a NAT, tehát a nemzetközi tendenciák és a magyar viszonyok között, így segítve elő annak a szellemnek az előre törését, mely az anyanyelvi nevelés területén a megújulást szorgalmazza.

Hiszem, hogy ezeket a változásokat nem szükséges rosszként éljük majd meg, hanem kihívásként, mely lehetővé teszi az anyanyelvi nevelés nem kevés feladatának teljesítését.

Irodalom

- Csapó B. 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. 100. évf. 3. 343–366.
- Kerber Z. 2000. Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón – kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*. 50. évf. 7-8, 159–168.
- Kerber Z. 2004. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=tantargyak-Kerber-Magyar.html>
- Művelődési és Közoktatási Minisztérium. 1995. *Nemzeti Alaptanterv*. Budapest: MKM.
- Pála K. (ed.) 1991. *Tankönyvháború*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Sipos L. 1998. Iskolaszervezet és irodalomtanítás. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, 1998. Paul-Westermann Könyvkiadó. 15–28.
- Vári P., Auxné Bánfi I., Felvégi E., Rózsa Cs., Szalay B. 2002. Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*. 52. évf. 1. 38–65.

Jegyzetek

ⁱ Regulation (EEC) No 1612/68 of the Council of 15 October 1968 on freedom of movement for workers within the Community.- Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, October 1968. – 11 p.- IN : O.J. No L 257 of 19.10.1968.

ⁱⁱ Regulation (EEC) No 337/75 of the Council of 10 February 1975 establishing a European Centre for the Development of Vocational Training.- Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, February 1975. – 4 p.- IN : O.J. No L 39 of 13.2.1975.

ⁱⁱⁱ Council Regulation (EEC) No 1360/90 of 7 May 1990 establishing a European Training Foundation.- Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, May 1990. – 5 p.- IN: O.J. No L 131 of 23.5.1990.

^{iv} 76/207/EEC Council Directive

^v 77/486/EEC Council Directive

^{vi} 93/96 EEC Council Directive

Adalékok a német nyelvi tankönyvek történetéhez

Benigny Gyula gimnáziumi és általános iskolai német tankönyveiről

Kornya László

A vizsgálándó német nyelvkönyv-sorozat a protestáns leánygimnáziumok I–V. o. és a protestáns fiúgimnáziumok III–V. o., valamint mind a leány-, mind a fiúgimnáziumok VI–VIII. o. számára készült 1938 és 42 között. A sorozatot a tankönyvek nyelvi anyagára épülő Nyelvtan zárja le. A tankönyvek összeállítója dr. Benigny Gyula, a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának egy életen át német, latin, görög szakos tanára. Korábbi gimnáziumi tankönyvírói tapasztalatait használja fel 1945 után az első német-nyelvi általános iskolai tankönyvek összeállításánál. Részletesebben megvizsgálom a tankönyvsorozat grammatikai koncepcióját, tárgyalás- és gyakoroltatási módját, a heteköznapi nyelv gyakoroltatására szolgáló szöveg- és feladattípusokat, a fordítási gyakorlatokban a kontrasztivitás szempontjának korai és következetes érvényesítését.

Amikor ezzel a címmel jelentkeztem a kongresszusra, azt olvastam az előzetes programban, hogy kongresszusaink sorában először kap fórumot a nyelvoktatás története az egyik kerekasztal-beszélgetés témájaként. Örültem annak, hogy a kongresszus felteszi a kérdést: mi a haszna az idegennyelv-oktatás története ismeretének a ma nyelvtanára számára. A végleges programból azonban azt kell látnom, hogy az ilyen témájú kerekasztal-beszélgetés elmaradt, sőt az én referátumomon kívül csak egy referátum foglalkozik az idegennyelv-oktatás történetével, a korabeli – 1892 és 1942 között megjelent – nyelvpedagógiai folyóiratok tükrében. Magam az 1930-as évek végének gimnáziumi idegennyelv-oktatási reformjáig nyúlok vissza két, egy szerzőtől származó tankönyvsorozat kapcsán. Talán meglepőnek tűnik, ahogy a reformtörekvést a Protestáns Tanügyi Szemle 1934-es évfolyamában Papp István, a hatvani gimnázium akkori német-tanára bemutatja:

„A beszédképességnek a tanulóban való kifejlesztése gyakorlati, hasznossági szempontból történik. A ma iskolájának nem szabad ezt a szempontot lekicsinyellnie. A modern nyelvoktatás reformmozgalmainak éppen az a belátás a legmaradandóbb vívmánya, hogy mindenekelőtt beszélni kell megtanítani a növendéket az idegen nyelven.”

Nyelvoktatástörténeti vizsgálataim tárgyául a tankönyvet veszem. A nyelvoktatásban a nyelvkönyv, a tananyag írásban lerögzített dokumentumának szükségessége vitán felül áll. De mit mondhatnak a régi tankönyvek a ma nyelvtanárának? Medgyes Péternek A nyelvtanár – A nyelvtanítás módszertana című könyvéből (1997) idézek egy ide illő dialógust.

„– Milyen tankönyvből tanultak?

– Az *Eckersley*ből. Jó könyv volt, tele mulatságos anekdotákkal. Persze eljárt fölötte az idő. Annyira azért nem, hogy gúnyt űzzenek belőle.

– Hogyhogy?

Fiatal tanárként részt vettem egyszer egy továbbképzésen. Akkoriban tört be Magyarországra a kommunikatív nyelvoktatás, amely az összes korábbi módszer elutasításából indult ki. Ezt az álláspontot képviselte a tanfolyamvezető brit lektor is. Elrettentő példáit az *Eckersley*ből idézte: >What is this? It is a book.< Milyen bárgyú mondatok! Ugyan mikor hallunk ilyeneket a való életben? Én a tanfolyam többi résztvevőjével a térdemet csapkodtam a nevetéstől: tényleg, nahát, hogy bírtak ennyit sületlenséget kiagyalni!... Ma már szégyellem magam. Illett volna megvédenem *Eckersley*t, hiszen neki köszönhettem az angoltudásomat. De akkor még én is azt képzeltem, hogy az új könyvek szükségképpen jobbak is a régieknél.

– Miért, nem jobbak?

– Csöppet sem. Legföljebb mások... ” (11. lap).

A későbbiekben Medgyes Péter a tankönyv szerepét a nyelvoktatásban így fogalmazza meg:

„– Az, hogy szükség van a tankönyvre, vitathatatlan tény. De vajon mennyire szabad elszakadni tőle?

– Olvastam valahol egy érdekes gondolatot, amely szerint a nyelvóra koncert-előadásra hasonlít. A tankönyv felel meg a partitúrának, a tanár a karmesternek, a tanulócsoporthoz pedig a zenekarnak, esetleg kórusnak. A tankönyv – akár a partitúra – szent és sérthetetlen: egyetlen betűjén sem szabad változtatni. A tanár dolga az interpretáció, a tanulóké pedig a minél tökéletesebb hangzás megteremtése” (89. lap):

Beszélgünk most Benigny Gyula német nyelvkönyveiről! Ezeket a középiskolai, majd általános iskolai használatra is átdolgozott tankönyveit 1938 és 1942 között, illetve 1947-ben az Országos Református Tanár Egyesület és az Országos Evangélikus Tanár Egyesület megbízásából a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelete alapján kiadott Tanterv és Részletes utasítások értelmében állította össze a leánygimnáziumok I–V. osztálya és a fiúgimnáziumok III–V. osztálya, valamint mindkét gimnázium VI–VIII. osztálya közös használatára, illetve az általános iskolák felső tagozata számára. Kiadásukat Debrecen szabad királyi város és a Tiszántúli Református Egyházkerület könyvnyomdája vállalta. A Tanterv és Utasítások kijelölik a tankönyvíró feladatait, önállósága a tananyag összeállításában, a módszeres feldolgozást segítő tanulói feladatok megfogalmazásában van. A *mit* mellett a *hogyanon* van a hangsúly. Mivel a tankönyv használata idején a különböző típusú oktatási intézményeken belül állami, társulati és felekezeti megoszlás is volt, Benigny nyelvkönyv-sorozatát nyugodtan tekinthetjük a ma annyira divatos alternatív tankönyvnek is. Ebből a szempontból nagyon tanulságos lenne néhány korabeli idegen nyelvi tankönyv (például Thienemann Tivadar német olvasó- és

gyakorlókönyvei. Bp., 1940, a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda kiadásában) párhuzamos (szinkron) és ezek előzményeinek, illetve a későbbi korok nyelvkönyveinek (diakrón) összehasonlítása.

A gimnáziumok alsó osztályos és az általános iskola számára készített nyelvkönyvek szolid lexikai és nyelvtani alapot nyújtanak.

A leckék tematikája rendkívül sokoldalú, a mindkét nembeli tanuló ifjúság életkori sajátosságait, szűkebb és tágabb környezetüket (előbb az iskola és az otthon, majd a környezet körkörösén tágitva), a mindennapi élet legkülönbözőbb tárgyköreit veszi figyelembe sok verssel, mesével, dallal, közmondással, idiomatikus kifejezéssel kísérve. A felsőbb osztályokban történelmi, földrajzi mondák, anekdoták (gimn. VI. osztály), verses és prózai szépirodalmi szemelvények (például Lessing, Goethe, Schiller, Kleist, Mörike, Rilke), sőt tudományos értekezésekből vett szövegek (gimn. VII-VIII. osztály) bővítik a tematikát. A VI. osztályos tankönyv függelékében található a Szózat, a Szeptember végén, az V. László és a Párizsban járt az ősz című versek német műfordítása. Egyénhány életrajznál főleg azokra a jelenségekre volt figyelemmel a tankönyvíró, amelyek az ifjúságot leginkább érdekeltetik (nagy emberek fiatal kora, érdekes epizódok). A gimn. VI. osztályos tankönyvben szerepelnek zenei műfajokra vonatkozó szövegek is, mivel ennek az osztálynak ez a zenei tananyaga. Gyakran történik utalás a képzőművészeti és hanglemezes illusztráció lehetőségére is.

A nyelvkönyvekben sok a narratív szöveg (leírás vagy elbeszélés). Az 1930-as évek iskolai nyelvoktatási célkitűzéseinek és a minisztériumi Utasítások elvárásainak megfelelően különösen az alsó osztályos tankönyvekben sok párbeszéd található. Ezek a beszédgyakorlatok a Redeübungen, illetve beszélgetések a Gespräche címet viselik.

Szerepelnek még oktatófilm-kommentárok (például Alföld a IV. osztályban, Debrecen az V. osztályban, Alpok a VI. osztályban, Aquincum a VII. osztályban) és teljesen újszerűen helyszíni közvetítések (például a magyar csapatok bevonulása a visszatért Komáromba, VI. osztály; a légi közlekedés megindulása Budapest és Erdély között, VII. osztály; a Budapesti Nemzetközi Vásár, VIII. osztály). A szerző a tantárgyak közötti kapcsolatot mint ideális pedagógiai szempontot veszi figyelembe. Erre példa a VII. osztályos könyvben: az Aquincum-film kapcsán klasszikus művelődés hazai földön a német nyelvoktatásban szerencsés koncentráció.

Sok leckében van fordítási gyakorlat magyarról németre, ezek a szókincsbővítést és a nyelvtani gyakorlást állandóan szem előtt tartják. A legtöbb esetben összefüggő narratív szövegek, de itt is előfordul a dialógusos forma. A fordítandó szövegek a felsőbb osztályokban különösen az országismereti és a szépirodalmi olvasmányokhoz kapcsolódva magyarázó, értékelő kiegészítő információkat is tartalmaznak. A fordítások szövegénél kerek zárójelben állnak azok a német szavak, amelyek a németre fordítás megkönnyítésére valók, és szögletes zárójelben azok a magyar szavak, amelyeket nem fordítunk le.

Az egyes leckékhez tartozó nyelvtan magyarázata mindig a szöveggel kapcsolatban történik, a beszélt nyelvet messzemenően figyelembe véve. A nyelvtani példáknál magyar fordításukat is megadja a szerző, a magyar és német nyelv különbségeire is következetesen rámutat, azaz kontrasztív nyelvészeti eljárást követ. A kötetek végén ragozási táblázatokban foglalja össze az alaktani tudnivalókat. Az általános iskolai könyvekben minden kötet végén az addig az előző osztályokban tanult teljes alaktant

foglalja táblázatokba. Minden osztály tankönyvében a nyelvtani anyaghoz szó- és tárgymutató csatlakozik. Így áttekinthetjük az egyes kötetek nyelvtani anyagát.

A tudatosan bővített szókincs nagyságára csak az általános iskolai tankönyvek előszava utal. Az V. osztály szójegyzéke kb. 560 szót tartalmaz, de ebből majdnem száz újrafelvétel olyan esetekben, amikor új nyelvtani alakot tanulnak. A VI. osztály szókincse kb. 950 szó, amelyek közül ugyancsak száz már ismert. A VII. osztályban kb. 1200 szót használnak a tanulók, ebből a mennyiségből is mintegy száz korábbi ismert. A leckék szókincsét nem a leckék, hanem az egyes kötetek végén leckénként találjuk a szövegbeli előfordulás sorrendjében. A szójegyzékek összeállításával arra törekszik a szerző, hogy ne vegye el a kedvét a tanulóknak a sok szótárazással, így elsősorban a Kelemen-féle kissozótarakból hiányzó szavakat adja meg, de a felsőbb osztályokban az önálló szótárhasználatra is ránevel. A gimnáziumi VIII. osztályos könyvben egyáltalán nincsen szójegyzék. Az egyes osztályok tankönyveinek záró tartozéka még a dalok kot-tája és a tartalomjegyzék, amely megadja a leckék tematikáját.

A kiejtés és a latin és gót betűs írás szabályai példákkal illusztrálva csak a leánygimnázium I., illetve a fiúgimnázium III. osztályos könyvének első leckéiben, de az általános iskola minden osztályában megtalálhatók. A kiejtésnél csak a legszükségesebb tudnivalókat adja meg a szerző, amit körülményes magyarázat vagy bonyolultabb átírás nélkül meg lehet érteni. A problematikus ejtéseket a szójegyzékekben vastag betűs kiemeléssel találjuk.

Sok a rajz, amelyek a tematikát illusztrálják, a leírást, az elbeszélést, az önálló véleményalkotást motiválják. A gimnázium VI. osztályos kötetének illusztrátora a neves debreceni grafikus, Gáborjáni Szabó Kálmán.

A kötetekben csak hagyományos értelemben vett feladatok vannak (Válaszolj; Ragozd el; Egészítsd ki; Beszélj el; Írd le; Foglald össze). Olyan értelemben, mint napjaink nyelvkönyveiben sem lexikai, sem grammatikai gyakorlatokat nem találunk.

A gimnáziumi nyelvkönyvek megjelentetése után adta közre Benigny Gyula *Német nyelvtanát* (1942, 163 lap). Összefoglalta benne azt a nyelvtani anyagot, amelyet az egyes kötetekben pontokba foglalva mutatott be, azon kívül a felsőbb osztályos könyvek irodalmi olvasmányaiban előforduló nyelvi jelenségeket, valamint a beszélt nyelv néhány sajátosságát. Ezekre nagyobb gondot fordított, mint az addigi iskolai nyelvtanaink. A példákat a nyelvkönyveiből vette, alkalmilag a szükséges stiláris módosítással, a magyar fordítást is közölve. Mindenütt, ahol csak alkalma volt rá, kiemelte a német és magyar nyelv közti különbséget, és megemlítette azt is, hogy az illető nyelvi jelenség a németen belül az írott vagy a beszélt nyelvnek a sajátossága-e. Az írott nyelven belül megkülönböztette a választékos stílust a közvetlenebb írásmódtól. Ilyen formán a nyelvtankönyv tanulmányozója tájékozódhat a felől, mit használhat saját beszédében vagy fogalmazásában. Mivel Benigny iskolai nyelvtana leíró nyelvtan, a nyelvi jelenségeket nem magyarázza, kivéve azt a néhány esetet, ahol a magyarázat kézenfekvő és elkerülhetetlen. A tárgyalás menete induktív, de egyes pontokban (ritkébb nyelvtani sajátosságok, ingadozó nyelvhasználat) az összefoglalást (szabályt) a példák elé tette. A szövegekben igen sok utalás van, úgyhogy a hasonló nyelvi jelenségek könnyen megtalálhatók. Nyelvtankönyve nem rendszeres megtanulásra szánt leíró nyelvtan, hanem magánhasználatra is alkalmas tájékoztató kézikönyv (Nachschlagebuch). Ebből a könyvből ismételt-

heti a tanuló a felsőbb osztályokban ismétlésre szoruló alsóbb osztályos anyagot, segít az irodalmi szövegekben előforduló ritkább nyelvi jelenségek megértésében, tájékozódást ad a közbeszédben, rádióban, sajtóban hallott és esetleg ismeretlen sajtóságok felől. Hasznát vehetik az iskolai nyelvtannak azok is, akik a középiskolai tanulmányokon túl kívánnak foglalkozni a német nyelvvel, de németül írt részletes német nyelvtant még nem olvastak. A részletes tartalomjegyzékből könnyen lehet tájékozódni a nyelvtan tartalmáról. Mai szemmel nézve is hasznos fejezet a kötszők, a mondathatározók (*denn, ja, wohl* stb.), az előjárósók magyar megfelelőik szerint, a szórend, a mellékmondat helyettesítése szószervezettel című fejezetek. Az iskolai nyelvtankönyvet rövid, tömör nyelvtörténeti és dialektológiai áttekintés vezeti be. A kevésbé fontos tudnivalókat apró betűs szedés választja el a fontosaktól.

Benigny Gyula német nyelvkönyvei színvonalas, érdekes, értékes és tanulságos pedagógiai kordokumentumok.

Szólni kívánok a tankönyvek szerzőjéről is.

1890-ben született a szepességi Iglón, és 1966-ban halt meg Debrecenben.

Német–latin–görög szakos tanári oklevelet és bölcsész doktorátust a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen szerzett, több német egyetemen is tanult. Az Eötvös Collegium tagjaként jelentette meg 1912-ben *Fejezetek a latin hangsúly történetéből* című dolgozatát.

Az 1915/16-os tanévtől a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának tanára.

1917-ben a debreceni Tisza István Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara „Az indogermán összehasonlító nyelvészet különös tekintettel a latin és a görög nyelvekre” tárgykörből magántanárrá habilitálta. Klasszika- és modern filológiai szakközleményeket, bírálatokat írt egyes közleményekbe és folyóiratokba (*Egyetemes Philologiai Közlöny, Nyelvtudomány*). 1925-ben a Tiszántúli Református Egyházkerület a debreceni Református Kollégium keretében tanárképzőt hozott létre a budapesti Eötvös Collegium mintájára, amelynek Benigny Gyula is szakelőadója volt német nyelvből és irodalomból és alkalmilag latinból, illetve görögből. Tagja lett a debreceni Tanárvizsgáló Bizottságnak is. 1932-ben a tudományos szakirodalom művelése és az egyetemi oktatás terén szerzett érdemei elismerésül címzetes egyetemi rendkívüli tanár lett. Az 1937/38-as tanévtől kezdve középiskolai tanulmányi felügyelő németből.

Az 1950-ben induló orosz nyelvoktatás keretében orosz nyelvészetet és ósláv nyelvet tanított az egyetemen. 1952-ben véglegesen az egyetemre került. A Magyar Nyelvtudományi Tanszéken éveken keresztül a Bevezetés a nyelvtudományba című tantárgy előadója volt, és nyelvészeti szemináriumokat vezetett.

Amikor 1957 januárjában a Kossuth Lajos Tudományegyetemen a nyugati nyelvek tanítása újraindult, a Germanisztikai Tanszék vezetője Benigny Gyula professzor lett. Ő adta le a német nyelvtörténet mellett a német leíró nyelvtant is az 1942-ben megjelent iskolai német nyelvtankönyvére támaszkodva.

Benigny Gyula sokoldalúan művelt, olvasott ember, igazi professzor volt. Egy fél évszázadot töltött egyetlen városban, Debrecenben. Családöt nem alapított, tanítványai nem voltak, csak diákjai, akik sokat tanulhattak tőle, ha figyeltek rá. Jellemző tanárfigurája volt Debrecennek, akinek azért jól esett ismerősei, diákjai érdeklődő figyelme. Magam is diákja voltam.

Az angol ige + viszonyyszós szerkezetek tanulásának és tanításának problémái

Kovács Éva

1. Bevezetés

Az ige + viszonyyszós szerkezetek azaz frazális igék (lásd *phrasal verbs*, vagy a legújabb tankönyvekben és nyelvtanokban *multi-word verbs*) – jobb híján a következőkben ezt a magyar elnevezést használom – egy igen érdekes nyelvi anyagot képviselnek az angol nyelvben. Az angol szókincs lényeges részeként különleges fontossággal bírnak úgy a tanulók, mint a tanárok számára. A frazális igék mindig is gyakoriak voltak az angol nyelvben. Számuk azonban különösen a 19. század közepétől és sokkal inkább a 20. század közepétől jelentősen gyarapodott, különösen az amerikai angolban. E diakronikus fejlődés során az angol frazális igék egy jelentős strukturális változáson mentek keresztül az óangoltól a középgangolon át a mai angolig. Az óangolban a prefixumok voltak a produktívak, de már néhány viszonyyszós ige is jelen volt. A középgangolban a prefixumok fokozatosan háttérbe szorultak, és egyre nőtt az ige + viszonyyszós összetételek száma, majd ez a tendencia tovább folytatódott a modern angolban. Így a modern angol periódus kezdetén a prefixumok már egyáltalán nem voltak jelentősek, bár néhány prefixumos ige fennmaradt a mai angolban is, pl. *arise*, *forbear*, *download*, *update*, *overeat*, *offload*, *withdraw* stb. E történeti fejlődés során jelentéstani változások is megfigyelhetők: a konkrét térbeli jelentésekből nemtérbeli, aspektuális, idiomatikus jelentések alakultak ki.

A frazális igék produktivitását és fontosságát az a tény is bizonyítja, hogy számos frazális igei szótárt jelentettek meg mostanában pl. *Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs*, *Longman Dictionary of Phrasal Verbs*, *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs* és *Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs*. Néhány hasznos gyakorlókönyv is áll rendelkezésünkre, pl. *Collins Cobuild Phrasal Verbs Workbook*, *Test Your Phrasal Verbs*, *A Good Turn of Phrase Advanced Practice in Phrasal Verbs and Prepositional Verbs* és *English Phrasal Verbs in Use*.

Annak, hogy a frazális igék különös nehézséget okoznak az angolul tanulóknak, számos oka van. Dolgozatom célja ezek feltárása és néhány javaslat arra vonatkozóan, hogyan lehetne az angol nyelv ezen sajátosságait még eredményesebben tanítani. Ezek a buktatók főképp a frazális igék szintaktikai, szemantikai, kollokációs és stilisztikai sajátosságaiból adódnak.

2. Szemantikai sajátosságok

A legtöbb gondot kétségtelenül a jelentés okozza. A legtöbb esetben, még ha a tanulók ismerik is az igei szerkezetben szereplő ige és a viszonyyszó jelentését, nem értik az összetételét, mivel az nagy mértékben különbözik az önállóan használt szavakétól. Pl. a

make és az *up* szavak nagyon gyakran használatosak, és a nyelvtanulók a nyelvtanulás viszonylag korai szakaszában találkoznak velük, a *make up* igei szerkezet jelentése mégsem olyan egyértelmű. Összetettségét még inkább fokozza az a tény, hogy egy bizonyos frazális igének több különböző jelentése is lehet. A *make up* következő jelentései találhatók meg a szótárakban: *kiegészít (összeget)*; *pótol, behoz (hiányt), kárpótol, elkészít (gyógyszerész orvosságot)*; *kiállít (okmányt)*; *kitalál (történetet)*; *alkot, képez (egészet)*; *kikészít arcot*; *kibékül valakivel*; *betördel oldalt (nyomd)*.

A frazális igékben szereplő igék egyik jellegzetes sajátossága az, hogy általában egytagúak, angolszász eredetűek és többnyire mozgást jelentenek, hogy csak a leggyakoribbakat említsük *come, get, give, go, look, make, put, run, take, turn*, stb. Érdekes módon sok latin eredetű ige redundáns viszonzószót vett fel, vagyis megismétlik az eredeti prefixumok jelentését pl. *derive from* (de-‘from’), *indulge in* (in-‘in’), *adhere to* (ad-‘to’), *condole with, sympathize with* (co-/syn-‘with’), stb.

A frazális igei szerkezet jelentését a legtöbb esetben a hagyományos grammatikusok önkényesnek és elemezhetetlennek tekintik. A viszonzószók azonban gyakran speciális, aspektuális jelentéseket kölcsönöznek összetételek egész sorának, pl. az *up* viszonzó jelentése gyakran befejezettség (*drink up, eat up, break up*), csak úgy mint a *down* jelentése (*break down, hunt down, turn down*). Az *away* sokszor a cselekvés folyamatosságára utal (*beaver away, toil away, work away*), az *in* és *on* pedig gyakran a cselekvés kezdetét jelölik (*bring in, set in, phase in; bring on, cotton on* (Sinclair 1989: 448–492).

Egy másik érdekesség az, hogy jó néhány frazális igében szereplő ige önálló igeiként nem fordul elő, csak egy viszonzószóhoz kapcsolódva, pl. *beaver* a *beaver away*-ben, *egg* az *egg on*-ban, *eke* az *eke out*-ban, *jot* a *jot down*-ban vagy *peter* a *peter out*-ban.

A hagyományos mozgást jelentő ige + mozgást jelölő viszonzószós szerkezeteken kívül, a frazális igében szereplő ige gyakran főnévből vagy melléknévből képzett. Melléknévből általában -en képzővel, pl. *brighten up, freshen up, harden off, loosen off/ up, soften up, tighten up*. Ahol az ige nem képezhető -en-nel (azaz olyan melléknévekből, amelyek n, ng, m, l, r, th-re végződnek), a viszonzó közvetlenül kapcsolódik a melléknévből képzett igehez, pl. *calm down, cool off, even out*, stb. Főnévből konvertált igék is nagyon gyakoriak az angol frazális igékben: *bed down, button up, channel off; dish out, hose down, wall in*, stb.

3. Szintaktikai sajátosságok

A mondattanukat is összetett, sokszor meg nem jósolható szabályok határozzák meg. Ennek az oka, hogy ugyanaz a viszonzó egyik esetben előljáróként, máskor határozói viszonzóként szerepel. Vegyük pl. a *through* szót. Míg a *He saw ~~though~~ the clouds of white dust* és *He saw **through** my scheme* példákban előljáró, a *see a task, plan or project **through*** példában határozói viszonzó. Mint látható, ennek fontos kihatása van a szórendre. A prepozíciók minden esetben megelőzik a prepozíciós tárgyat, legyen az főnév vagy névmás, a határozói viszonzók pedig vagy megelőzik, vagy követik a tárgyat, ha az főnév. Ha viszont a tárgy névmás, annak helye az ige és a viszonzó között van. Ezt a szabályt azonban nem lehet mereven értelmezni, mert, pl. Quirk et al. (1985: 1155), számos ellenpéldára is utalnak, ahol más szórend nem lehetséges, pl.

She *cried* her eyes *out*. She *laughed* her head *off*.

They *laid down* their arms. She *gave up* hope.

A frazális igei szótárak ennek eldöntésében nagy segítséget adnak a nyelvtanulóknak. Nem csoda, hogy a legtöbb nyelvtan és tankönyv is azt javasolja, hogyha problémánk van a szórenddel, forduljunk egy jó frazális igei szótárhoz.

Jó néhány frazális ige csak szenvedő szerkezetben fordul elő, pl. *be bogged down*, *be bombed out*, *be buried away*, *be frozen off*, *be jammed up*. Mások viszont csak cselekvő alakban és sohasem szenvedőben fordulnak elő, pl. *boom out*, *cry out*, *eke out*, *fall under*, *fetch up*. Megint mások csak folyamatos alakban használatosak, pl. *be crawling with*, *be dying for*, *be bursting with*, *be driving at*. Vannak csak visszaható alakban előfordulók is, pl. *avail yourself at*, *bury yourself in*, *divest yourself of*.

A fent említett szemantikai és szintaktikai összetettségük következményeképpen a nyelvtanulók sok esetben elkerülik használatukat, és a ritkábban használt, stilisztikai szempontból nem helyénvaló, egyszavas megfelelőikkel helyettesítik őket, amely sokszor esetlennek, mesterkéltnek hat.

A nyelvtani gyakorlókönyvekben és tankönyvekben gyakran találkozunk olyan gyakorlatokkal, ahol a nyelvtanulónak frazális igékkel kell helyettesíteni egyszavas megfelelőiket. Az egynyelvű frazális igei szótárak is többnyire jelölik az egyszavas szinonimájukat, pl. *turn down*=*reject*, *speed up*=*accelerate*, *tell off*=*reprimand*, *own up*=*confess* stb. Sok esetben azonban a frazális igéknek és szinonimájuknak más a használati köre és stílusértéke, ezért nem minden szöveggörnyezetben helyettesíthetik egymást. Az egyszavas megfelelők sokszor sokkal hivatalosabbak, és az írott nyelvre jellemzőek, pl. *retreat* sokkal formálisabb, mint *back away*; *protrude* sokkal formálisabb, mint *stick out*; vagy *demolish* is sokkal formálisabb, mint *pull down*.

Sok esetben nem helyettesíthetők egyszavas megfelelőikkel, pl. *live down* (a shame) és *play down* (danger). Egyszerűen lehetetlen visszaadni ezeket a jelentéseket mással, mint frazális igékkel anélkül, hogy természetellenes ne lenne mondanivalónk.

4. Kollokációs megszorítások

A harmadik nehézség, amivel a nyelvtanuló szembetalálja magát az, hogy bizonyos frazális igék bizonyos főnevekhez, melléknemekhez illetve határozószókhöz kapcsolódhatnak, tehát olyan gyakran együtt használt szavak szókapcsolatairól van szó, amelyek az anyanyelvűek számára természetesek és normálisak. A.P. Cowie és R. Mackin frazális igei szótára különösen jól használható ebből a szempontból, pl.

- **Come by** (*obtain (sth), usu as a result of effort*) O: money, job, medal
- **Come across** (*find sg or meet sy by accident*) O: (interesting) piece of information, (wild) flower, his or her name
- **Come into** (*inherit (money)*) O: fortune, legacy

Vagy vegyünk egy többjelentésű frazális igét, mint pl. **turn out**

- **extinguish** sg O: (electric light, (gas, oil) lamp
- **be present, attend** sg S: crowd, supporter
- **develop, progress**, in a certain way. S: events, child, pupil. A: well, all right, badly,

- *empty the contents from sg, esp to find sg. O: pocket, wallet, drawer.*
- *produce, make sg: develop, train sy O: goods, car, student*
- *dress (sy/oneself) smartly etc. O: child, oneself. A: smartly, elegantly*

5. Stilisztikai sajátosságok

Gyakran hallhatjuk, hogy a frazális igék túlnyomóan a köznapi, beszélt nyelvben használatosak, mint pl. *bank on, bone on, buzz off, chicken out, conk out, monkey about, pig out, pop in, rat on, soup up, sport off, tail back*, stb.

A frazális igék szókészítési produktivitása a köznyelvnél is aktívabb a szlengben, különösen az amerikai angolban. Így nem meglepő tehát, hogy az amerikai szleng szótárok szokatlan nagy számú frazális igei szinonimát adnak meg, pl. a *die* igére: *kick off, kick in, pass away, cool off, bump off, kiss off, knock off, pop off, slam off, drop off, pipe off, shove off, step off, cash in, call off all bets, check out, check in, peg out, pass out, strike out, chalk out, flake out, flack out, dance off*, stb.

Bár sok frazális ige valóban elsősorban a köznyelvi, beszélt angolban használatos, félrevezető ennek túlzott hangsúlyozása. A köztudatban elterjedt az a téves nézet, hogy a frazális igéket főleg a beszélt köznyelvi angolban használják, hiszen ugyanúgy megtalálhatók az írott nyelv különböző formáiban is, többek között még a rendkívül hivatalos kormányjelentésekben is. Gondoljunk csak az olyan formális frazális igékre, mint pl. *enlarge on, issue from, luxuriate in, presume on, set forth, rejoice in, proceed forth*.

Különbség mutatkozik az angol különböző változataiban is, a brit, az amerikai és az ausztrál angolban. A következő frazális igék vagy csak a brit, az amerikai illetve vagy csak az ausztrál angolban használatosak:

- Brit köznyelvi: *budge up, cop off, faff off, jack in, knock up, stump up*, stb.
- Amerikai köznyelvi: *brace up, bug up, fancy up, flare out, flip out, hack around, ice down, juice up, pal around, scoot over, whale into*, stb.
- Amerikai slang: *fink out, heel around, kiss off, poop out, chow down, duke it out*, stb.
- Ausztrál köznyelvi: *belt into, bog in, break it down, front up, hash up, kick on*, stb.

6. Főnevesült és melléknemesült frazális igék

A főnevesült és melléknemesült frazális igék gyakori használata azt is bizonyítja, hogy az angol frazális ige a szókincs bővítés hasznos szókészítési eszköze, amely a meglévő készletből merít, ahelyett, hogy idegen nyelvekből kölcsönözne, pl. *a breakout, a blow-up, a dropout, a hide-away, a sit-in, a stowaway, a write-off*, vagy *a breakdown service, a follow-up treatment, a getaway car, a phone-in programme*, stb.

Mint a fentiekből láthatjuk, a frazális igék számos elemzésre adnak lehetőséget, és sok szempontból lehetnek problematikusak a nyelvtanulók számára.

7. Módszertani stratégiák és javaslatok

A frazális igékkel a nyelvtanuló már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában találkozhat. Az olyan szavak mint a *get up, take off, give up* bármelyik kezdő tankönyv szókincsében valószínűleg jelen van. A tankönyvek a későbbiek során fokozatosan leckénként 5-6 új frazális igét vezetnek be. Virginia Evans és Jenny Dooley *Express Publishing Enterprise* 3 című tankönyve 21 leckéje közül 7-ben tanít frazális igéket igék szerint csoportosítva (*look, run, break, come, put, turn, take*) (28). Az *Enterprise* 4 című tankönyvük 12 leckéje mindegyikében átlag 5 frazális igét tárgyalnak (*give, take, get, cut, carry, turn, break, grow, put, bring, run, go*) (61). Malcolm Goodale gyakorlókönyve viszonyzóként csoportosítja a leggyakoribb frazális igéket (*away, back, down, in, on, over, out, up*). Michael Mc Carthy és Felicity O'Dell *English Phrasal Verbs in Use* című tankönyvének külön erénye, hogy a frazális igéket fogalmak (*time, location, cause and effect, change, etc*), beszédzándékok (*describing people, places, situations, giving and getting information, disagreeing, persuading, etc*) és témák (*work, study, finance, personal life (feelings, relationships, health, sport, homes, food and drink) the world around us (weather, travel, computers, news)* szerint is tárgyalja. Ezt a megközelítést sokkal hasznosabbnak találom, mint az igék vagy viszonyzószók szerinti csoportosítást, ahogy a korábban megjelent tankönyvek tették, mert a tanulók élet közelebbi szituációkban találkozhatnak velük. A tanárok gyakran abba a hibába esnek, hogy nagy mennyiségben, kellő gyakorlás híján mintegy rázúdítják a tanulókra ezeket az igéket, s nem csoda, ha a szókincstanítás rettegett részévé válnak a nyelvtanulók számára.

Irodalom

- Allshop, J. 1990. *Test Your Phrasal Verbs*. Harmondsworth: Penquin Books.
- Cowie, A.P., Mackin.R. 1993. *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, V., Dooley. J. 2000. *Enterprise 3*. Newbury: Express Publishing.
- Evans, V., Dooley. J. 2001. *Enterprise 4*. Newbury: Express Publishing.
- Goodale, M. 1993. *Collins Cobuild Phrasal Verbs Workbook*. London: Harper Collins Publishers.
- Kovács É. 1998. *The Syntax and Semantics of Phrasal Verbs in English*. Ph.D. diss., Debrecen: KLTE.
- Mc Carthy, Mc., O'Dell. F. 2004. *English Phrasal Verbs in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milton, J., Blake, B., Evans, V. 2000. *A Good Turn of Phrase. Advanced Practice in Phrasal Verbs and Prepositional Verbs*. Newbury: Express Publishing.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Sinclair, J. 1995. *Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs*. London: Collins Publishers.
- Walter, E. 1997. *Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Az idegennyelv-oktatás története a korabeli pedagógiai folyóiratok tükrében (1882–1942)

Lengyel Alojzia

Jelen dolgozatomban a XIX-XX. század fordulójától 1942-ig terjedő időszak magyarországi idegennyelv-oktatása helyzetének elemzésére vállalkozom a hazai szaksajtóban megjelent cikkek, tanulmányok alapján. Különös figyelmet kívánok szentelni a vizsgált 50 év nyelvoktatásbeli és nyelvpolitika-történeti érdekességeinek.

Előjáróban érdemes megjegyeznünk, hogy hazánkban a tantárgypedagógiák, így a nyelvpedagógia iránt először a századfordulón mutatkozott komolyabb érdeklődés. 1892-ben jelen meg a *Magyar Pedagógia* című folyóirat, amely ma is a Magyar Pedagógiai Társaság lapja. Elsősorban ezen folyóirat cikkei, ismertetései alapján kívánok képet alkotni a nyelvoktatás korabeli problémáiról, a különböző módszerek fogadtatásáról és ismertetéséről, a meghatározó nyelvoktatás-politikai döntésekről és a tantervi célkitűzésekről.

Már a folyóirat első száma különös figyelmet szentel az idegennyelv-oktatás kérdéseinek: Theisz Gyula terjedelmes tanulmánya foglalkozik az idegen nyelvek tanításának módszereivel, továbbá átfogó képet ad a XIX. század külföldi nyelvpedagógiai irodalmáról, elsősorban a nyelvtani fordító módszer képviselőinek módszertani törekvéseiről.

A nyelvpedagógia fogalommal magyar nyelven először Bakonyi Hugó írásában találkozunk a *Népművelés* folyóirat 1918. évi 4-5. számában, ahol a *Nyelvpedagógia és értékelmélet* című írásában részletesen foglalkozik az idegen nyelvek tanításának és tanulásának kérdéseivel. Nyelvpedagógiánk korabeli állapotát elemezve kifejti, hogy az idegen nyelvek oktatásának kérdésével az értekezések áttekinthetetlen sora foglalkozik ugyan, de a nyelvpedagógia területén önálló rendszerező munka még nem született, s így az egyéni vélemények kaleidoszkópszerű, sokszor ellenkező felfogású irodalmában nagyon nehéz az eligazodás.

A továbbiakban *kaleidoszkópszerűen* – a kronológiát követve – szeretnék kitérni **néhány kiemelkedő nyelvpedagógus** személyének és módszereinek a bemutatására.

Az eperjesi illetőségű Belják Bálint egy 1898-ban megjelent írásában összegzi a nyelvoktatással kapcsolatos észrevételeit. Belják már a századforduló előtt észleli a fonetika nyelvoktatásra vonatkozó forradalmasító hatását, Sweet és Bell elméleteinek fontosságát. Felismeri továbbá az összehasonlító nyelvtudomány nyelvoktatásra gyakorolt szemléletformáló hatását is.

Belják a **nyelvoktatás célkitűzéseit** tekintve a következő hármas irányultságot mutatja be:

- a tiszta beszédbeli jártasság
- a nyelv szellemének ismerete, amely a gondolkodást fejleszti és kultúrformákkal gazdagítja
- az irodalmi ismeretek fontossága.

Beljék a nyelvtanulás kezdeti szakaszában az utánzásos¹ alapuló **direkt módszert** javasolja, s egyúttal megjelöli a fokozatos áttérés, a tudatosítás folyamatát is, amely nála az anyanyelven induktív módon történő nyelvtani közvetítés. A direkt módszer egynyelvűségét a fordítások beiktatása töri meg. A nyelvtanítás középhaladó szintjén kíván foglalkozni a szintaxissal, a haladó szinten pedig a stilisztika kérdéseivel.

A direkt módszerről szóló tanulmányok sora Téri József székesfehérvári tanár 1897-ben írott tanulmányával kezdődik. Gouin módszerének ismertetése alapján Téri hangsúlyozza a tanításra és tanulásra egyaránt vonatkozó külső és belső szemléltetés fontosságát, a szókincs objektív nyelvet képező (külső tényekre vonatkozó szavakra) és a szubjektív nyelvet képező (lelki indulatokra vonatkozó) szavakra osztását, továbbá az igesor–cselekvéssor bemutatását. A tanulmány részletes gyakorlatsorral mutatja be a Gouin-módszer lehetséges alkalmazását a francia és német mint idegen nyelv oktatásában.

A **direkt módszer kritikájával** is elsősorban a *Magyar Pedagógia* hasábjain ismerkedhetünk meg. A direkt módszerről Philipp Kálmán írt összefoglaló tanulmányt a *Tanulmányok a direkt módszer eredetéről, fejlődéséről, mai állásáról, iskolai alkalmazásáról és fejlesztéséről* címmel. Philipp tanulmányának értékeléséről a *Magyar Pedagógia* című folyóiratban Kaiblinger Fülöp cikke jelenik meg. Kaiblinger Philipp írásából kiemeli Brassai nyelvtanítói munkásságát, a hazai élőnyelvtanítás reformtörekvéseit, továbbá az Országos középiskolai tanáregyesületben a modern filológiai szakosztály megalakulását is. A szakosztály számára megfogalmazott elvárások szerint a középiskolai nyelvoktatás célja a beszédértés és a beszédgyakorlás.

Philipp tanulmányának értékelésével a *Magyar Pedagógián* kívül a *Magyar Középis-kola*, a Katolikus Középiskolai Tanáregyesület folyóirata is foglalkozik: dr. Vasáry Dániel cikkében a direkt módszer szellemében oktató nyelvtanárral szembeni elvárásokat tartja fontosnak: „A tanár rátermettségének, hivatottságának próbaköre e módszer, mert egész embert kíván. A módszer súlyos terhet rak a tanár vállára. Nagy alaposságot, körültekintést, türelmet, sokoldalúságot, tudatos munkát, teljes egyéniséget kíván tőle, de megjutalmazza azzal, ami az igaz tanárnak legkedvesebb, gazdag élménnyel.”

A direkt módszer értékelése kapcsán előtérbe kerül a **nyelvtanítás intézményi és szervezeti kereteinek problematikája** is. A Jankovich-féle reform (1918) alapján görögptőlő tárgyként görög helyett kizárólag az élő idegen nyelvek oktatását jelöli meg. Így az idegennyelv-oktatás, mint a középiskolai reform tengelye, a közoktatás legvitatottabb kérdésévé lép elő. A modern nyelvek oktatására tervezett órák száma növekedik, ami tanulói és tanári túlterhelést okoz.

Birkás Géza már 1910, Bakonyi Hugó 1918-ban tolmácsolja azon nyelvpedagógusok véleményét is, akik az idegen nyelvek iskolai tanítása ellen emelték fel szavukat. Birkás Géza szavait idézem 1910-ből:

„Eljön valaha az idő, mikor a nyelvtanítást a tömegtanításból teljesen ki fogják küszöbölni. Éppoly magánügye lesz a tanulónak, mint a zenetanulás vagy a sport; lesznek majd nagy számmal jó gyakorlati nyelviskolák, ahol a szülők fiaikat, ha kedvük és tehetségük lesz és jövőendő életpályájuk kívánatossa teszi, idegen nyelvekre tanítani fogják. Egy év alatt ilyen iskolában többre fogják vinni, mint a mai középiskolában nyolc év alatt. Ma ez az eszme paradoxonnak látszik, de a jövő mégis meg fogja valósítani.”

Miközben Európaszerte teret hódít a direkt módszer, s elterjed a tanfolyamokon történő nyelvoktatás, nálunk 1912-ben a *Magyar Pedagógia* hasábjain a **Német Birodalomban uralkodó pedagógiai eszmeáramlatok ismertetéséről**, az egyes tantárgypedagógiák és a német mint idegen nyelv oktatásában használt tankönyvek bemutatásáról olvashatunk. A német nyelvi olvasmányok kánonjával kapcsolatban arról értesülhetünk, hogy a Herbart-féle pedagógia szellemében készült francia, angol és német irodalmi olvasmányokat a tanterv párhuzamba helyezi a történelemoktatással. Ezen elképzelés szerint az olvasmányok kánonát csak akkor lehet tervszerűen megállapítani, ha egységes, általánosan elismert és objektív művelődési eszményt tűzünk ki az oktatás céljául. Humpf szerint a nevelés csak nemzeti jellegű lehet. A nevelés nemzeti jellege abban áll, hogy az új nemzedék mélyrehatóan ismerje el saját nemzetének szellemi alkotásait, de méltányolni tudja az idegen nemzetek kultúrájából azt is, ami túlterjed a nemzetisége szűk keretein, s egyetemes emberi gondolatokat érzéseket szólamtat meg. Ez a szellemiség hatja át az első világháború után kialakult – az oktatott tárgyak rendszerét módszereiben behálózó – a *Kulturkunde* szellemében történő oktatást, így a nyelvoktatást is.

Az első világháború után a középiskolai idegennyelv-oktatásban különösen sok probléma kerül felszínre. Az első világháborúban több élő nyelv ismeretének igénye is felmerül, mivel a háború idején gyakorlatban megmutatkozott a nyelvtudás hiánya. A háború idején több tanár tollából jelennek meg írások, amelyek elsősorban az értelmiségi réteg idegennyelv-ismeretének praktikus és használható voltának hiányáról szólnak.

1915-16-ban zajlik a **háborús nyelvi vita**.

Kemény Ferenc 1916-ban a *Magyar Pedagógia* hasábjain két terjedelmes cikkben is elemzi a háború és a nyelvek viszonyát. Kemény úgy véli, a háború tanulságai kihatással lesznek az élő nyelvek értékelésére. Népenként megváltozik a nyelvek rangsora, ahol részben a politikai és közgazdasági érdekek miatt a nemzetiségi nyelvek kiemelése mellett megkívánják a keleti nyelvek gyakorlati ismeretét is. A háborúban szerzett tapasztalatok megmutatták, hogy sokfélélt tudunk az idegen népekről, de lelki alkatukat, érzés- és gondolatvilágukat nem ismerjük. Ez a tapasztalat új irányba terelte a modern nyelvi oktatást. Ennek a szellemnek s a körülötte keletkezett vitának a középpontjában az olvasmány és az olvasmánytárgyalás áll.

Az új oktatási irány, a *Kulturkunde* nem elsősorban az idegen nép kultúrájának és irodalmának megismerését, hanem az idegen nép lelki alkatának gondolatának és érzésvilágának megismerését tűzi ki célul. A művelődésrajzi oktatás célja, hogy igyekezzen a tanuló az idegen nyelvi olvasmány alapján megítélni az idegen nép lelki struktúráját, s ezáltal a magyar lelkialkatot is. Ezen megismerési folyamat célja a tanuló belső művelődésének a kifejlesztése. Ez a tanítási módszer elsősorban az aktív, a cselekvésre és ítéletalkotásra képes tanulót támogatja.

A modern nyelvi olvasmány kiválasztásainak szempontjairól Lux Gyula írt cikket a *Magyar Pedagógiában*.

Az első világháború után Magyarország külpolitikai helyzetének változásait az iskolarendszer, így az idegennyelv-oktatás is megérzi. A műveltségileg elsősorban német orientáltságú monarchiából kivált ország egyszerre négy nagyhatalommal találja magát szemben. Mindegyik más-más műveltségkört, gondolkodást, irodalmat, más logikát nyit meg előtte.

A háború után az iskolarendszer szervezeti átalakításának kidolgozója Korniss Gyula államtitkár, akit gróf Klebelsberg Kunó vallás és közoktatásügyi miniszter legfőbb

tanácsadójaként tartanak számon. A Klebelsberg által kiadott 1924-es középiskolai törvény értelmében a német nyelv minden középiskola-típusban kötelezően oktatott tárgy volt. A középiskolai reform lehetővé teszi **újabb modern nyelvek tanulását** is.

Petrich Béla 1926-ban a *Magyar Pedagógiában* bemutatja Philipp Aronstein *Methodik des Neusprachlichen Unterrichts* című munkáját, amelyben nyelvpedagógiai irodalomban először kapunk leírást a **közvetítő módszerről**. Ez a módszer – amelyben a nyelvtan szabja meg a haladás irányát, és a nyelvtan egyes szabályait a tanult szövegekből vonatkoztatja a tanár, – alkalmas a *Kulturkunde* szellemében írott olvasmányok feldolgozására és a hozzájuk kapcsolódó nyelvtani anyag feldolgozására. Aronstein számos tanácsokat ad a tanuló életkorának megfelelő művelődésrajzi olvasmányok megválasztásáról:

- a tanuló számára 13 éves koráig fontos a környezet megfigyelése
- a tanuló számára 16 éves koráig fontos a hősi, romantikus, háborús, kalandos tárgyú, a lányok számára megható olvasmányok feldolgozása
- a tanuló számára 16-19 éves kor között fontos az erkölcsi, esztétikai, értelmi ideálok keresése.

A klebelsbergi kultúrpolitika célzó kultúrpolitika egyik célkitűzése új folyóiratok, így **új pedagógiai folyóiratok indítása**: 1927-ben indul útjára a *Kulturkunde* szellemében történő oktatást is elemző *Protestáns tanügyi szemle*, 1934-ben pedig a modern didaktikai elveket, így nyelvtanítási módszereket is népszerűsítő *Cselekvés iskolája* című pedagógiai folyóirat.

1934-es középiskolai törvény alapján Hóman Bálint kultuszminiszter egységesíti a középiskolákat. 1935-ben a Magyar Pedagógiai társaság közgyűlésén tartott elnöki megnyitóján kifejezésre juttatja, hogy a Klebelsberg-féle törvény végrehajtása anarchiához vezetett. Beszédében végig elemzi a tanított idegen nyelvek tantervben elhelyezkedő rendszerét, a latin és a német primátusának kérdését. A nyelvek sorrendjét illetően Meillet véleményét idézi, aki azt a nézetet hangsúlyozza, hogy az iskolában tanult nyelvek sorrendje megfelelően a nyelvek genealógiai sorrendjének. Eszerint a nyelvek helyes sorrendje a gimnázium első osztályától kezdve a latin, harmadik osztálytól a német, az ötödiktől a három modern nyelv egyike.

A 30-as évek iskolakultúrájában, a művelődési célkitűzések középpontjába a német *Heimatkunde* mintájára kreált **Nemzetismeretet** állítják, így csökken a modern nyelvek tanítására fordítható idő. A 30-as évek pedagógiai publicisztikájában az idegen nyelvek oktatásának kérdése, bírálata fontos szerepet játszik. Több írás foglalkozik a tanulók túlterheltségével. A gyenge teljesítményt produkáló tanulók esetében javasolják a második idegen nyelv eltörlését is.

A vizsgált korszak nyelvpedagógiai szakirodalma a nyelvtanításunk történetét tekintve különösen sokoldalú és gazdag. Számos nyelvpedagógiai jellegű összefoglaló munka látott napvilágot ebben az időszakban: a 30-as években írták meg a latin, az angol és a francia nyelv oktatásának magyarországi történetét. A kor kiemelkedő nyelvpedagógusai, mint Lux Gyula, Petrich Béla, Lengyel Imre átfogó módszertani kiadványokkal gazdagították a nyelvpedagógia magyarországi történetét.

EFL Teaching Strategies

Magocsa László

I would like to speak about the most common or popular, so the most useful strategies which have been proved by me in the higher level of teaching EFL. There will be mentioned some strategies which can be mainly used in large groups.

In accordance with the so called Bologna process it is becoming more and more evident that it will be inevitable for us to make some changes in our teaching strategies. While teaching a second language it has been a good tradition to teach at colleges relatively small number of students, and it has its consequences regarding the chosen and used strategies. A kind of almost tutorial method can be used in this case very successfully. But at a wider scale of teaching some methods simply will not work, so it seems to be useful to make an overview of the strategies appropriate to large groups. They can be lectures (let us take for example the lecture on British Civilisation etc.), or it can be a kind of demonstration, question and answer, video or discussion/debate.

According to the new normative support standards it can be the aim of any higher educational institution to teach more and more students in the given range. And it is evident that more and more students decide to choose English as their main subject because they intend to use this language on a much larger scale in the future than they ever could imagine it before joining the European Union. To put it in another way, as the possibilities to make use of their acquired knowledge become wider and wider, we, teachers of English face a new situation in the higher education which relates to the strategies appropriate for successful teaching and training.

When teaching a large group it can happen that the lecturer speaks too quickly in the target language and uses too many new, specific words and phrases taken from the actual subject area. It is possible because there is a kind of discrepancy between the huge amount of the information the lecturer wants to share with the students and the limited time available for all of it. Of course all of us, teachers of English, try to do our best while presenting the new subject area in English and use such terminology which is considered to be adequate to the level of the students. After joining the European Union we are facing a more heterogeneous body of students than ever because theoretically there can be among the students undergraduates from very different countries with very different levels of proficiency in English. So it can happen that for a certain number of the students the lack of opportunity to discuss issues and to gain feedback from the lecture on British Civilisation for example can be rather difficult, while for others all these are self evident because of their earlier experience and because of being taught with different methods at a remote institution somewhere in the European Union.

The question is in this situation; what can a lecturer of English do at the doorstep of the new era in a higher educational institution to create really effective teaching

methods. It would be a mistake to forget that this situation is revolutionarily new in most of the colleges in our country because the training has been going on at these institutions mainly with the involvement of students from our country. Thanks to the Bologna process, the common credit system makes possible for students from different European Union memberstates to study and collect credits at any institution from the EU. So in this situation of historic importance there are two main avenues of approach to the problems of teaching English in the above mentioned circumstances:

- develop lecturing skills, adequate to this new situation,
- make the students from different countries more active while acquiring the new subject area.

Of course, as we face the new situation in our education practice, we, lecturers of English need to be sensitive to this novum and try to get as much experience as we can in teaching our subjects. The best way of orientation is to go to the memberstate partner institutions in the position of a visiting lecturer and teach there for a certain period of time. This is the best way of becoming familiar with the methods needed in different situation dealing with different students.

It seems to be indispensable in the close future if we want to be able to deliver our lectures at a needed high standard which is appreciated by all the students. There are some common aspects actually which are worth to be considered while teaching in large groups of students.

It is adviceable at the outset of the lecture to let the students have an overview of the whole series of lectures either about Civilisation, Syntax, Literature or whatever. To keep reminding them where they are, has its own effect because students like to have a structural approach as in this way it is much easier to organise themselves. They also need to be informed about the structure of each lecture. There are some aspects which have proved also to be very helpful in organising really successful lectures: moving about by the lecturer can be also an important element of avoiding boredom in the circle of the students. It can indicate also that you are confident, relaxed and in full controll of the situation and subject. Smile has its own importance as well. Some friends of ours from different countries say that we cannot smile. Why not try to do it more frequently while teaching at higher educational institutions. It is also necessary to look at the students and try to detect their reaction to the lecture. They can be interested, bored, negligent or tired. You can choose the appropriate time, when to give them examples and what kind of examples to give them. Probably all of them will be very attentive when speaking about the sonnets of Shakespeare for example you give an emphasis besides the other important elements to the notion of *will* and the different interpretation of it by the author himself and the ladies of the royal family, eager to have some extraordinary experience by hearing and reading the masterpieces. It may seem to be misleading, but in the reality it helps spark curiosity of the students. And if they are curious enough again you can help them by showing or telling the main points because they often try to make verbatim notes, good for almost nothing.¹

We also should be careful with handouts. In our educational system it is customary to give them during the lecture, but according to the experience got during some teaching work abroad as a visiting lecturer I can tell that it can be very disruptive. The best way is to give the handouts just before the lecture or even the week before.

Of course it is the lecturer who decides what kind of strategies to choose and how to apply them. We always have to bear in mind that objectives are at the heart of teaching. Consequently all other aspects flow from them. Thus, when choosing a teaching strategy it is logical that you make the domain and level of objective you are seeking to achieve the basis for the choice. There are different objectives and consequently different strategies in the process of teaching, so while learning a motor skill, for example acquiring the melody and rhythm of the spoken English phrases and syntactical structures the best way is to use demonstration and individual practice. When the objective is to gain knowledge and understanding, a lecture and question and answer are appropriate. When you feel that you need to develop students' attitudes towards issues, you might use discussion to best achieve the objective. So, we should be very attentive while choosing the strategies and bear in mind that there are ones appropriate for the lower level objectives in a domain than for the higher levels. So, a lecture might achieve low level objectives such as knowledge about a certain subject area, (for example the position of Vikings in the British history) and comprehension, while to achieve the higher level objectives (such as synthesis and evaluation of the events at the early stage of the British civilisation) you might find a debate or seminar more appropriate.

Note

- ¹ (Habeshaw, S., Gibbs, G. and Habeshaw, T. 1992. 53 Problems with large classes. Technical and Educational Series Ltd.)

Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben

Marlok Zsuzsa

1. Fogalmi tisztázás

A 'drámapedagógia' módszere napjainkban kezd bekerülni a Magyarországon tevékenykedő nyelvtanárok látókörébe, a mögötte sejtett tartalmak viszont komoly eltéréseket mutatnak. Kevesen ismerik, s talán éppen e miatt az utóbbi időben divattá is válik. A fogalom körül napjainkban még komoly a terminológiai zavar. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy az egy országon belüli fogalmi tisztázatlanság mellett az angol, német és magyar szakirodalom is eltérő formában és tartalommal használja.

Vizsgáljuk először tehát a szó jelentését. A drámapedagógia összetétel első tagja a 'dráma' szó, mely tövében az ógörög 'drán' ige áll. Ennek jelentése 'tenni, cselekedni'. A 'dráma' az egyik fő irodalmi műnem, mely nem azonos a színpadon bemutatásra kerülő 'színjáttékkal'. A dráma az irodalom, a színjáték, pedig a színházművészet része, melynek centruma a közönség előtt zajló előadás. Századunkban sok olyan hagyományos kereteket felrúgó színházi törekvés jelent meg (Brecht, Brook, Boal, Artaud, Grotowski), mely fontos célként tűzte ki a közönség előadásba történő bevonását, és ezzel a hangsúly a művek pusztá befogadásáról áthelyeződött a szerepek érzelmi átélése révén megvalósuló személyesebb megértésre.

A dramatikus technikák oktatásban történő használatát számos iskolán kívüli tényező segítette elő, melyek a dráma- és színházművészetből erednek, és amire a pszichológiai dramatizálás, vagyis az önismereti célokat szolgáló pszichodráma, a szociodráma, és a bibliodráma is nagy hatást gyakorolt. Az iskolai drámajáték több évszázados múltra tekint vissza, bár vitathatatlan, hogy létéhez mindig is egymással szöges ellentétben álló nézetek kapcsolódtak. Herbart például a drámajáték iskolai nevelésben betöltött szerepét tökéletesen elutasította, komolytalan játszadozásnak titulálta, mely hiúságra csábít. A másik végletnek tekinthető Hausmann (1959) felfogása, aki a didaktikát a dramaturgiával tette egyenlővé.

2. Drámatechnikák a nyelvoktatásban

Drámatechnikák vagy azokkal rokonítható eljárások, vagyis a mozgás, a cselekvés, a kontextus-teremtés, a test és az érzelmek bevonása a nyelvoktatás egészét felölelő módszertani ötlettest szerves részének tekinthetők, megjelenésük aránya azonban a különböző korokban, valamint a 'konvencionális' és 'nem-konvencionális' módszerek eszköztárában komoly eltéréseket mutat. A nyelvórai dramatizálás egyik legegységelműbb őse Gouin (1880), aki rájött a mozgás emlékezetet erősítő hatására, és az úgynevezett Gouin-sorokban a nyelvtanulók verbális kijelentéseit összekötötte a jelentéssel megegyező mozgással.

Az eklektikus direkt módszer egyik legeredetibb képviselője Palmer is a nyelvórai dramatizálás elődjének tekinthető, aki *'Englisch through action'* (1925) című tankönyvében emeli ki a nyelvórai cselekvés memóriánövelő hatását. A direkt módszer alapelvei

közé tartozott az egynyelvűségen alapuló beszédképesség-fejlesztés, ezért a nyelvórai dialógusok hiteles eljátszásakor megjelentek a kommunikáció nonverbális elemei is. Az audiolinguális és audiovizuális módszer képviselői helyesen ismerték fel, mennyire fontos a beszédképesség fejlesztése érdekében a beszédhelyzetek kontextusának nyelvórai megteremtése, s ez komoly érdemüknek tekinthető még akkor is, ha a megvalósításkor többnyire megragadtak a reproduktív kommunikációs feladatoknál.

A cselekedtető módszer szellemi atyja, Asher (1977) Gouin nyomdokain haladva a nyelvtanulás folyamatát kísérő mozgás fontosságát kiemelve hozta létre módszerét, ami Schewe (1995) drámaalapú nyelvtanítási elméletének egyik fő tartópillére.

Érdekes kapcsolódási pont a dramatikus technikákhoz az a szuggesztopédiában bevett szokás, mi szerint a tanulók a nyelvtanulás megkezdésekor egy új személyiséget vehetnek fel, s ezt az egész oktatási folyamatban megtarthatják. Ez segíti őket a kommunikációban, és védi személyiségüket a hibázás során átélethető esetleges kudarcoktól.

A 70-es években uralkodóvá vált kommunikatív szemlélet teremti meg véglegesen azt a nyelvtanítást átható szellemi légkört, melyben a színházi eszközök nyelvtanításba történő intenzívebb integrálása jóval nagyobb teret kap, mint korábban valaha. A kommunikatív kompetencia fejlesztése érdekében az egészséges, többcsatornás és cselekvéses tanulás elemei egyre nagyobb tért követelnek a nyelvórákon. A tanárok olyan reális kommunikációs helyzetek megteremtésére törekednek, ahol a nyelvet azért használjuk, hogy mondjunk valamit, és ne csak azért mondjunk valamit, hogy használjuk az idegen nyelvet. A nyelvórai kommunikáció nagy részében a diákok csak a megtanult tartalmakat reprodukálják, és nem valós gondolataikat közlik. A reális szituációk osztálytermi megvalósítása, ahol azért mondunk valamit, hogy valóban gondolatainkat közöljük nehézzé, mégis ennek létrejötte a tanárok és diákok közös álma. Ennek megvalósítása érdekében a szerepjátás a beszédképesség fejlesztésének egyik legfontosabb eszközévé válik. A nyelvkönyvekben hemzsegnak a dialógusok, és a szerepjátékok különböző típusaira buzdító feladatok. A tanulók húznak egy szerepkártyát, beleélik magukat az adott szerepbe és „kezdődhet a játék”, mondhatnánk ironikusan. De éppen ebben van a legnagyobb ellentmondás. Egyrészt a tanárok helyesen ismerték fel a valós kommunikáció fontosságát, és a szerepek által megvalósuló kommunikációs lehetőségek feneketlen tárházát. De hányszor tapasztaljuk a szerepjátékoknál az utasítás kiadását követő sokszor szinte törvényszerűen beálló csendet, amikor a diák értetlenül néz, hiszen nem képes egyik pillanatról a másikra egy szerepbe bújni, és mindeközben idegen nyelven kommunikálni. A drámajátékban jártas nyelvtanárok éppen ezt a hiányt vették észre, és ezeknek a problémáknak az áthidalásához nyúltak a színházi technikákhoz.

A drámatechnikák nyelvórai alkalmazásáról szóló első nagyobb lélegzetű publikáció 1978-ban jelent meg *'Drama technics in language teaching'* (Maley/Duff) címmel, mely angolul egyben egy drámasorozat nyitókönyve is. A szerzőpáros szerint a dramatikus játék, mely a gyermeki utáztásban és játékban gyökerezik, az egész személyiséget megmozgató kreatív órai tevékenységet eredményez, melyben a pusztán a nyelvi formára koncentráló kognitív elemekkel szemben megjelennek az érzelmek is. Így megteremtődik az esély a nyelvtanításban régóta meglévő szakadék áthidalására, vagyis a nyelvi formáról a hangsúly átkerülhet a kommunikatív tartalmakra, melynek fontos feltétele a kontextus megteremtése. A nyelvkönyvek a szituációs játékokban általában a kontextus csak egy aspektusát, a helyszínt adják meg keretnek – pályaudvaron, postán – és ehhez rendelnek szereplőket. Az igazi kontextus megteremtése azonban ennél több.

Elemei a hely, az idő, a cselekmény, a szereplők szerepviselkedésének, érzéseinek, pillanatnyi hangulatának, szándékának és véleményének a megformálása is.

A nyolcvanas években Angliában a színház felé történő erőteljes nyitást jelzi az ebben a témában megjelenő publikációk számának hirtelen megnövekedése. Ezzel párhuzamosan pedig egyre erősebbé válik az igény a dráma elméleti hátterének megteremtésére is, amit a 'drama in education' teoretikusa, Bolton (1979) munkáiban találtak meg.

Német nyelvterületen a 80-as években csak néhány nyelvtanár akadt (Schewe 1988), aki felismerte a drámában rejlő lehetőséget, és joggal teszi fel a kérdést, vajon Németország miért nem nyit az angolszász didaktikához hasonlóan a dráma felé. Azon kevesek, akik ráéreztek a drámatechnikák ízére, az alternatív módszereket ért sok-sok támadás ellenében megkezdtek harckutat a dramatikus szemlélet létjogosultságának megteremtéséért, és a német mint idegen nyelv módszerei közé történő integrálásáért, és terjesztéséért.

A 70/80-as évek tehát mind Angliában mind Németországban a nyitás és az útkeresés éve. A nyelvtanárok megalapozott elméleti háttér nélkül próbálkoztak a dramatikus technikák integrálásával, hol a TIE ('theatre in education' = színház a nevelésben) mozgalmának hagyományaira építve, hol a DIE ('drama in education' = tanítási dráma) alapelveire támaszkodva.

Napjaink drámaalapú nyelvtanítási módszereinek egyik érdekes, külön figyelmet érdemlő fajtája a PDL (*Psychodramaturgie Linguistique*), vagyis a lingvisztikai pszichodramaturgia, mely legerősebben hordozza magán a pszichológiai dramatizálás közvetlen hatását. Megalkotói Dufeu (1993) és Feldhendler (1987). A módszer a pszichodráma és a dramaturgia eszközrendszerének ötvözéséből jött létre pedagógiai célok elérése érdekében. A PDL két forrásra támaszkodik. Az egyik Moreno (1959) spontaneitás elmélete. A módszer megalkotói ugyanis azt vallják, hogy a pszichodráma eszköztára reaktiválja a résztvevők anyanyelv-elsajátítási stratégiáit, s ez valós tartalmú nyelvi közléseket eredményez. A nyelv mindeközben nem a nyelvtanulás célja, hanem kommunikációs eszköz. A másik forrás a dramaturgia, vagyis a színészképzésben használt lazító feladatok, légzőgyakorlatok, hangszín és hangerő gyakorlatok, a 'spontán színház' (Moreno 1923), és az 'elnyomottak színháza' (Boal 1979) színpadraviteli technikái.

Német nyelvterületen napjainkban az egyik legismertebb személyiség, aki mintegy húsz éve dolgozik dramatikus technikákkal, Manfred Schewe, aki „*Fremdsprache inszenieren*” című munkájában (1995) a drámapedagógiát a megvalósult kommunikatív nyelvoktatásnak nevezi. Hitvallása szerint a drámapedagógia elsősorban nyelvi, irodalmi és interkulturális célokat szolgál, és így a nyelvtanulás esztétikai dimenziója kerül előtérbe. Ezen túl lényeges az oktatási keretek között generált érzések nyelvi tevékenységgel történő összekötése, és kommunikációs célokra való kamatoztatása. Disszertációjával megteremtette a drámapedagógiai alapú nyelvoktatás elméleti alapját, mely számos kutatás kiindulópontját képezi. Munkájának véleményem szerint egyik legfontosabb eredménye a kvalitatív kutatása nyomán nyert tézisei, melyek a következők:

- A dramatikus munkaforma a tanulók számára az újdonság erejével hat.
- Az órák az egészes tanulási jegyében zajlanak.
- A módszer hozzájárul a tanulók személyiségének fejlődéséhez.
- A testi akció és résztvevők közti interakció lényeges elem. A mozgás a fáradtság ellen hat, segíti a koncentrációt, és a tanulók befogadási kapacitását.
- A 'meglepetés' mint drámai elem, motiváló erejű.
- A tanulók belső érzelmi részvétele a módszer következménye.

- Elősegíti a szociális tanulást.
- A kötetlen atmoszférában a tanulók kedvvel vesznek részt a tanulásban, és a tanulás az elsajátítás felé közelít.
- Valamennyi készség fejlesztése megjelenik, de a beszéd áll a középpontban.
- Tartósan ható interkulturális tanulási folyamatok indulnak be.
- A fiktív kontextusban a tanulók komoly élményekre tehetnek szert.
- A tanulók számára a technikák újak, ezért komoly nehézségekre is számítani lehet.
- Idővel a tanulóiban drámapedagógiai cselekvéskompetencia alakul ki, és szenzibilitásuk fokozatosan erősödik.
- A súlypont a tanult nyelv szituációkban történő használatán van. Az elmélet ebből a gyakorlatból ered, nem pedig fordítva.
- A tanulók azon hajlandóságára épít, hogy a szituációkban a szerep által védve megmutassák magukat. Ez a hajlandóság nem mindenkinél áll fenn, de a szabad csoportklímában a nyelvtanulás magától értetődő aspektusává válhat.

Schewe folyamatos publikációival, egyetemistákkal és nyelvtanárokkal végzett dramatikusan munkájával töretlenül fáradozik a dramatikusan szemlélet terjesztésén a német mint idegen nyelv tanítási gyakorlatában.

3. Dramatikusan szemlélet a nyelvtanárképzésben

Gabnai szerint (1999) a drámapedagógia a tanárképzésben azért fontos, mert megtanítja a pedagógust a térrel, idővel és személyes hatóerővel való gazdálkodás tudományára, s ez által előkészíti a pályára. Én ezen kívül a nyelvtanárképzésben és továbbképzésben az idegen nyelven zajló beszéd-készség fejlesztésében látom a módszer eddig szinte egyáltalán nem kiaknázott lehetőségét. A beszéd-készség- és személyiségfejlesztés prioritását egyrészt az egyetemi nyelvtanárképzés akadémikus jellege, és a produktív készségek fejlesztésének háttérbe szorulása, másrészt a dramatikusan szerepjáték kínálta lehetőségek igazolják. A dramatikusan cselekvés révén izgalmas, autentikus kommunikáció valósulhat meg. A szerepfelvétel az egyetemisták számára igazi kihívás, mely révén olyan helyzetek teremthetnek meg, ahol beszélni kell. Tselikas ezt nevezi „Sprachnotsituation”-nak (1999), ahol lehetővé válik a megtanult nyelvi elemek aktuális performanciává válása. A dramatikusan munkaforma és a játékokban átélt szerepek erősítik a résztvevők önismertét és kapcsolati képességét is.

Nem szeretném azt állítani, hogy a drámapedagógia módszere egy minden problémát egy csapásra megoldó varázsszer. Azt a benyomást sem kívánom kelteni, mintha ez lenne a beszéd-készség fejlesztésének egyetlen és kizárólagos eszköze. Tudatosítani szeretném viszont, hogy a drámapedagógia egy a lehetséges eszközök közül. Csökkenti a tanárképzés túlságosan is elméleti voltát. Ez pedig kiemelt jelentőségű, mert a kognitív ismeretek nem garantálják a hallgatók cselekvési kompetenciájának fejlődését. A mások tapasztalataiból leszűrt ismeretek csak megtanulandó tananyagként jelennek meg. Ezzel szemben a dramatikusan cselekvés lehetőséget teremt az egyénben rejlő potenciál kiaknázására. A hallgatók végre teret kapnak hangjuk és gesztusaik iskolázására, mimikai kifejezőképességük fejlesztésére, szerepviselkedésük megtapasztalására, és szereprepertoárjuk bővítésére. A dramatikusan 'mintha' tere tehát gyakorlatilag egy próbaterem, ahol a

személyes képességeket és készségeket meg lehet ismerni. A dramatikus munkaforma a fentiek alapján alkalmas:

- A nyelvszakos hallgatók és a nyelvtanárok nyelvi- és személyi kompetenciáinak fejlesztésére, a nyelvi képzésbe és továbbképzésbe integrálva, a tanár hivatásának vonatkozásában.
- A nyelv- és stílusgyakorlatok, valamint a továbbképzések motiváló és egyben fejlesztő tartalommal történő kitöltésére.

A dráma nem személytelen alapigazságokat tanít, hanem személyes, érzellemmel teli élményt nyújt. Lassítja a tanulási folyamatot, megtöri az automatizmusokat, és ez által lehetővé teszi, hogy újra megtaláljuk a 'termékeny pillanatok'. A dramatikus játék olyan mély, személyes tudást biztosít, amire a tisztán kognitív folyamatok nem képesek.

Zárógondolatként vizsgáljuk meg, milyen vezetői kompetenciákra van szükség a drámajáték vezetéséhez. Először is nélkülözhetetlen a saját élmény, vagyis a vezetőnek magának is meg kell tapasztalnia a szerepjátékot. Pusztán könyvből a drámapedagógia nem tanulható. Ebből ered a feladatok elvégzéséhez szükséges motiváció, lelkesedés és tudás, hiszen ha valaki átélte annak hangulatát és magával ragadó erejét, akkor képes diákjait is kellően motiválni, esetlegesen meglévő szerepléssel összefüggő szorongásait oldani, és belecsábítani őket a folyamatba. És természetesen szükség van drámavezetési ismeretekre és készségekre is. Azt a tévhitet viszont szeretném eloszlatni, hogy különleges színészi tehetség, vagy rendezői készségek kellenének. A módszer minden újra, mozgásos feladatra és kreatív módszerre nyitott nyelvtanár számára hozzáférhető, ha, még egyszer hangsúlyozom, kellő saját élménnyel rendelkezik, és erre alapozza a nélkülözhetetlen ismereteket.

Irodalom

- Asher, J. 1977. *Learning another language through actions: The complete teachers guidebook*. Los Gatos/California: Sky Oaks Productios.
- Boal, A. 1979. *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht – Schauspieler*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bolton, G. 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Dufeu, B. et al. 1993. Psychodrama und Fremdsprachenerwerb. In: Wolf, A. 1993. *Deutsch als Fremdsprache im Binnenmarkt*. Regensburg: Materialien DaF. 203–209.
- Feldhendler, D. 1987. *Psychodrama und Theater der Unterdrückten*. Frankfurt: Puppen und Masken.
- Gabnai K. 1999. *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon.
- Gouin, F. 1880. *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris.
- Hausmann, G. 1959. *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Maley, A.&Duff, A. 1978. *Drama techniques in Language Learning*. OUP
- Moreno, J.L. 1959. *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Stuttgart: Thieme.
- Palmer, H. 1925. *English through actions*. London: Longmans.
- Schewe, M. 1988. Fokus Lehrpraxis: für einen integrierte, dramapädagogischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für Fortgeschrittene. *Info DaF* 15.4. 429–441.
- Schewe, M. 1995. *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: ZpB-Verlag /Universität.
- Tselikas, E. 1999. *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Anyanyelvi nevelés – határok nélkül

Medve Anna

1. A tanárképzés megújítása és a nyelvészeti paradigmaváltás

A pedagógusképzés megújításának szükségessége köztudottan régi, így egyre sürgetőbb faladata a felsőoktatásnak. Nem csupán elvi szempontok, hanem a Bologna- folyamathoz való csatlakozás kényszere is elodázhatatlaná teszi a megoldását (Báthory 2003). Magam a kérdéskomplexum lényegét és alapját abban látom, hogy ha képességfejlesztésre (ami magába foglalja az önálló ismeretszerzés, a felfedezés képességének fejlesztését is) alkalmas nevelőket kívánunk képezni, akkor nem elég az erre a 111-es kormányrendeletben biztosított emelt számú módszertan óra. A tanárjelölteknek saját élménnyel kell rendelkezniük mindezekről a folyamatokról, egy szóval: képességet fejleszteni egy adott tudásanyag felhasználásával csak az tud, aki a szóban forgó tudásanyagot maga is képességfejlesztő módon sajátította el. A tanárképzés megújításakor tehát nem csupán strukturális, hanem a diszciplináris képzésen belül szemléletbeli/metodikai megújulásra is szükség van (ami egyébként a tanárokkal azonos alapképzést kapó „tudósjelöltek” számára is haszonnal jár, minthogy a tudományos gondolkodásnak is jellemzője az önállóság, a kreativitás, a szabályfelfedezés képessége).

Ez a tanárképzés egészének megújítását érintő folyamat épp napjainkban találkozik a nyelvészet területén végbemenő paradigmaváltás folyamatának egy jelentős állomásával, s ez az anyanyelvi képzés területén segítségül szolgálhat az imént felvázolt általános probléma megoldásában. A paradigmaváltás tudományterületünkön belül tulajdonképpen már a hetvenes években megindult, a generatív-transzformációs nyelvészeti kutatások hazai meghonosodásával. E paradigmának a közoktatásban való megjelenítésére is történt próbálkozás a Fiatal Nyelvészek Munkaközössége által kidolgozott és kipróbált középiskolai oktatási program és taneszközrendszer létrehozásával, amely ugyan nem vált hivatalos tananyaggá, de Bánréti Zoltán *Nyelvtan, kommunikáció, irodalom tizenéveseknek* elnevezésű alternatív programjának legitimációjával, amely jelentős részben a Fiatal Nyelvészek eszméjét és tananyagait mentette át, a 80-as években zöld utat kapott.

Jelen volt tehát, és miként a *Strukturális magyar nyelvtan* kötetei bizonyítják – amelyek tulajdonképpen egy új „akadémiai nyelvtannak” tekinthetők – a 90-es évek elejére „szetenderddé” is vált az új irányzat a leíró nyelvészeti kutatásokban; képviselte magát a közoktatásban; a tanárképzésből azonban – amely a közoktatás bázisául szolgál – évtizedekig hiányzott, illetőleg e képzési formában csak Pécsen kapott helyet (É. Kiss 1996).

Napjainkban éppen abban az értelemben vagyunk a paradigmaváltás jelentős állomásánál, hogy egyrészt az alapkutatásokban uralkodóvá vált a generatív irányzat, másrészt pedig a tanárképzésbe is szélesebb frontvonalon be tudott törni.

Tekintsük át most, hogy a tanárképzés terén általában is szükségesnek bizonyuló változás milyen kapcsolatban van a nyelvészet /nyelvoktatás területén zajló váltással!

A generatív nyelvészetnek „ab ovo” sajátossága a felfedező (az oktatásban: felfedezettő) attitűd, amikor abból indul ki, hogy anyanyelvünk implicit szabályrendszerének birtokában vagyunk, a nyelvészet feladata az implicit tudás explicitté tétele. Ugyanez elmondható az anyanyelvoktatásról is a grammatika tekintetében. A generatív nyelvészen alapuló nyelvtanoktatásnak tehát szerves velejárója az önálló, felfedezettő, aktív tanulás.

A következőkben ennek az aktív, felfedezettő tanításnak/tanulásnak területeiről/lehetőségeiről szeretnék beszélni a magyar szakos tanárjelöltek grammatikai (szűkebben: mondattani) képzésében. Előjáróban annyit szükséges elmondani, hogy az Alberti Gábor kollégámmal közösen írt tankönyvünk (Alberti—Medve 2002) célja éppen az volt, hogy a generatív alapú kutatások eredményeit az oktatás (első lépésben a pedagógusképzés) számára hozzáférhetővé tegyük. A kötetben bemutatott modell az eddigi modellek szintézise és továbbfejlesztése.

2. Felfedezések a tárgynyelv szintjén

Ez az a szint, amelyen a felfedezések már a közoktatási tananyagokba beemelhetők: a diákok – a kötelező idegennyelv-tanulásból adódóan napjainkban különösen könnyen és nagy haszonnal – felfedezhetik anyanyelvük sajátosságaként a mondat szerkezet nemkonfigurációs voltát, a nyelvtani nem hiányát, a jelző és jelzett szó egyeztetetlenségét, a birtokos egyeztetési jegyeinek sajátos, nem jelzőszerű voltát, az igemódosítói elemek közös vonásait stb. E területek jelenleg – minthogy a közoktatásban folyó képzésnek nem részei – a tanárképzésben kapnak helyet.

2.1. Példák:

2.1.1. Mennyiben és miért viselkedik az igekötő szintaktikailag másként, mint az igevonzatok legtöbbje? Mennyiben viselkedik az igekötőhöz hasonló módon a csupasz főnévi, a melléknévi, az infinitívuszi, az adverbális vonzat?

(1) *Mari visszaköltözik az anyjához.* / *'Mari költözik vissza az anyjához.*

(2) *Péter lóversenyre jár.* / *'Péter jár lóversenyre.*

(3) *A lányom nevetlennek tartja Budit.* / *A 'lányom tartja nevetlennek Budit.*

(4) *A fiam nősülni akar.* / *A 'fiam akar nősülni.*

(5) *A feleségem égve hagyta a villanyt.* / *A 'feleségem hagyta égve a villanyt.*

Az igekötő és a többi, nem DP (DP= névelős főnévi csoport) kategóriájú (NP, AP, AdvP, InfP) vonzat helye semleges mondatban az ige előtti (igemódosítói) pozíció, ahol aspektuális szerepet tölt be, fókuszálás esetén azonban ezek az egységek helyet cserélnek az igével. (Az már a metanyelv – a modellalkotás – szintjén jelentkező kérdés, hogy ilyenkor is VP-módosítóban állnak-e.)

2.1.2. Mennyiben viselkedik szintaktikailag másként a birtokos, mint a melléknévi és a számnévi jelzők? Miért célszerű vonzatnak tartani? Mennyiben viselkedik másként, mint a főnév többi vonzata?

- (1) *'Péternek tűnt el a két ajándékba kapott zoknya.*
- (2) **Két tűnt el Péternek az ajándékba kapott zoknya.*
- (3) **Ajándékba kapott tűnt el Péternek a két zoknya.*
- (4) *Péter két ajándékba kapott zoknya*
- (5) *Péter ajándékba kapott két zoknya*
- (6) **ajándékba kapott Péter két zoknya*
- (7) **két Péter ajándékba kapott zoknya*
- (8) *az én lesújtó véleményem Mariról, *a te lesújtó véleményem Mariról*
- (9) **az én lesújtóm véleményem Mariról/Marimról/Maridról, *a te lesújtód véleményed Mariról/Maridról/Marimról, *az én lesújtó vélemény Mariról*

A magyar nyelvben a birtokos

- eltávolítható a birtokszótól, a jelzők a jelzett szótól azonban nem,
- szintaktikailag nem keveredhet a jelzőkkel, azok egymással bizonyos korlátokon belül igen,
- a birtokszóval számban és személyben egyeztetve van.

2.1.3. Milyen két csoportra oszlanak a semleges mondatok?

- (1) *Hullanak a levelek. Emelkednek a kamatok. Elkezdődött az aratás.*
- (2) *Péter adogatja a nagyinak a dobozokat. Mari keresi a macskát. A férjemet érdekli az új szoftver.*

Az (1)-ben úgynevezett *thetikus* (azaz világhállapotot bemutató), a (2)-ben *kategorikus* (szubjektum-predikátum tagolódású) állításokat kifejező mondatok olvashatók. (A terminológia Arisztotelesztől ered, Maleczki Márta elevenítette fel és használta nyelvészeti vonatkozásban.)

3. Felfedezések a metanyelv szintjén: mit "kényszerít ki" a modell?

Ha ismertetjük a "játékszabályokat" (a mi modellünk esetében az alapul szolgáló X-vonás elmélet szabályait), valamint tisztázzuk a szükséges terminológiát (fej, komplementum, módosító, vonzat, szabad bővítmény, csatolás) a modellt nem ismertetnünk szükséges, hanem csupán segítenünk kell a hallgatóknak a modell önálló felépítésében.

3.1. Példák:

3.1.1. Transzformációk.

- (1) *Fel foglak hívni.*
- (2) *Ki foglak próbálni békíteni Marival.*

Ha tudják, hogy az X-vonás elmélet keretében a vonzatok a fej mögött, azaz a komplementumban születnek; hogy a fej előtt üresen generált, vonzatok számára elérhető pozíciót tartalmaz a szerkezet, természetesen merül fel a transzformáció alkalmazása

annak érdekében, hogy egyrészt a megfelelő felszíni szerkezet (szórend) előálljon, másrészt, hogy az aspektusért felelős VP-módosító betöltésével szemantikai ítéletünknek is megfeleljen a mondat ábrázolata (1). Különösen alkalmas a transzformációk szükségességének felfedezésére a (2) típusú mondat, amelyben "igekötőrablás" történik: az ige módosítójában nem saját, hanem főnévi igenévi vonzatának igekötője foglal helyet. Ennek az igekötőnek a kiinduló szerkezeti helye természetesen az Inf komplementuma, innen kerül felszíni szerkezeti helyére.

3.1.2. A "rejtett" alanyok, tárgyak és a "rejtett" birtokos feltüntetésének kényszere.

(1) *Idegesítesz pro_{te} pro_{engem}.*

(2) *Meg kell írnom a cikket pro_{nekem}.*

(3) *Ez a vacsorám pro_{nekem}?*

Az úgynevezett projekciós elv alapján (amely azt fogalmazza meg, hogy a szótári információ a szintaxisban nem veszt el) a diákok maguk javasolják a hangalakot nem öltő, de grammatikai paraméterekkel (szám, személy) pontosan jellemezhető alanyi és tárgyi és a birtokost megjelölő vonzatok feltüntetését a szám/személy kifejezésére alkalmas inflexiót viselő fejek mellett, amelyekkel a "néma" bővítmények egyeztetve vannak. Ezek szokásos jelölési módja a "kis pro".

3.1.3. A névelő mint a DP feje.

(1) *Nőt választottak meg elnöknek.*

(2) *A nőt választották meg elnöknek.*

(3) **A választották meg elnöknek.*

A fej – vonzat viszony árnyalt bemutatása alapján a talán legkritikusabb projekció, a DP feltételezésére is önállóan rájönnek a diákok. Arra tehát, hogy a névelőt is tartalmazó főnévi csoportnak a névelő a feje, a főnévi csoport (NP) annak vonzataként tartható számon, a szintaxisban tehát a névelő komplementumában áll. Az (1) tanúsága szerint a főnévi csoport (jelen esetben triviális, azaz tényleges bővítést nem, de a bővítés lehetőségét tartalmazó csoport) a mondatban névelő nélkül is megjelenhet, a névelő (D) azonban rosszul formált mondatot eredményez, ha nem tudhat maga mellett főnévi csoportot (3).

3.1.4. A "hamisvonzat-helyek" szükségessége.

Marit fogom megpróbálni elvenni feleségül.

„Játékszabályaink” közé tartozik, hogy a transzformációs szabályok egy adott fej (itt: ige) előtt elhelyezkedő operátorpozíciók mindegyikébe csak az adott fej komplementumában található vonzatot tudják elvinni. A fenti mondat ugyanakkor minden kétséget kizáróan jól formált, holott az ige előtti fókuszprojekció módosítójába nem az ige, hanem az igevonzatként megjelenő főnévi igenév vonzata került, amelynek kiinduló szerkezeti helye természetesen itt is a főnévi igenév komplementuma. A helyzet megoldására (a mondat legitimálására) a diákok maguk ajánlják, hogy az ige mögött, annak komplementumában vegyünk fel olyan pozíciót is, amelyet nem az ige vonzata tölt be: úgynevezett hamisvonzat-helyet. Az inkriminált tárgyi bővítmény első lépésben ide tud

mozogni, itt láthatóvá teszi magát a transzformációs szabály számára (amely születési helyének mélyéig „nem lát el”), így az működni tud rajta, s el tudja helyezni a megfelelő szerkezeti helyen: az FP módosítójában.

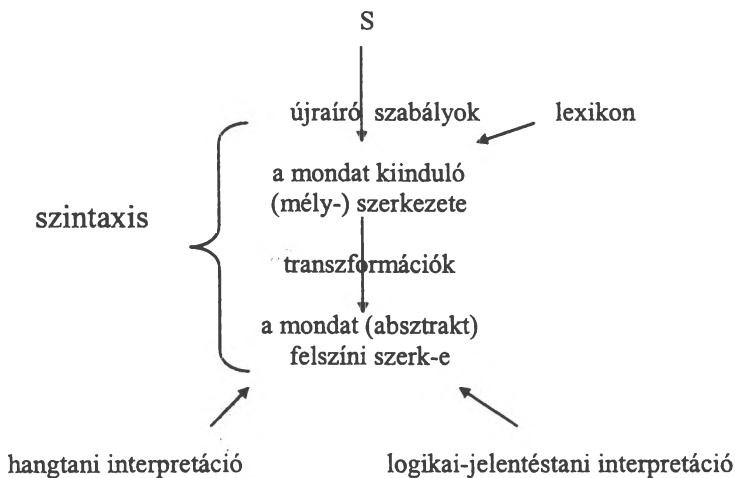
3.1.5. A funkcionális projekciók szükségessége.

Az a tapasztalati tény, hogy a magyarban nem csupán semleges mondatok vannak: sőt nyelvünknek épp a kvázi-szabad szórendűség az egyik jellemzője, azt eredményezi, hogy a hallgatók a semleges mondatok vizsgálatakor óhatatlanul rájönnek, hogy az ezekben rendelkezésre álló pozíciók nem elegendők a magyar mondatok tetemes részének (a nem semleges mondatoknak) sem szintaktikai, sem szemantikai leírására. Felfedezik az operátorprojekciók (TP, QP, FP) szükségességét. Ezek felépítése már csak technikai kérdés, amelynek megoldása az X-vonás elmélet alapján kikövetkeztethető. Említett kötetünkben (Alberti—Medve 2002) számos ilyen ágrajz található.

4. Modellünk értékelése: viszonya az alapul vett sztenderd modellhez (SZM)

A legmagasabb szintű kreatív és önálló tevékenység az alkalmazott modell és más modellek (főként az alapul vett sztenderd modell) összevetése és az eltérések értelmezése, értékelése. Sajátos módon annak ellenére, hogy itt már modelleket kell összevetni, maga a különbségek felfedezése – a sztenderdtől való eltérés – nem okoz nehézséget, hiszen míg a sztenderd modell ágrajzai mindig pontosan leképezik a szórendet, modellünkre ez nem érvényes.

A transzformációs generatív grammatika Kiefer92-beli modellje: (Sztenderd modell, SZM)



A sztenderd modellnek fontos sajátossága egyrészt a moduláris felépítés (szintaxis, lexikon vagy szótár, hangtani és szemantikai komponens), másrészt a monoton építkezés: ennek irányát a fölülről lefele irányuló nyilak mutatják. A hangtani és logikai-jelentéstani interpretáció felfele mutató nyilai azt jelzik, hogy itt már nem történnek változások a szintaktikai szerkezetben, csak értelmezés, a szintaktikai szerkezete interpretációja. E két értelmező komponens (miként a nyilak jelzik) a felszíni szerkezetet interpretálja. Az ágrajzok mindig leképezik a szórendet.

Modellünk a magyar nyelv leírásában a modulok között intenzívebb kommunikációt biztosít, s ennek megnyilvánulásait a hallgatók könnyen felfedezik.

4.1. Példák:

4.1.1. Szótári-szemantikai okokból bizonyos egységek nem a „kanonikus” (a logikai komponens által megkívánt) helyükön hangzanak el. Ez főként az igekötőkre igaz, amelyek az igével szoros (gyakran nem kompozicionális egységet alkotnak, például: *berűg*). Ennek folyományaként a mondat hangalakjában gyakran nem a kanonikus helyükön, hanem az ige mellett jelennek meg.

(1) *Vett már öreg koldus gazdag fiatal lányt feleségül.* (kanonikus alak)

(3) *Vett feleségül már öreg koldus gazdag fiatal lányt.*

Az igekötő az első mondatban azon a helyen áll, ahol szemantikai feladatát (az aspektualizálást) el tudja látni. Ennek következtében azonban messze kerül az igétől, így perceptuális nehézség, az úgynevezett „garden path” jelenség áll elő, minthogy a *vett* ige a hozzá tartozó igekötő nélkül a *vásárolt* jelentést hívja elő, amely az alanyként szereplő *öreg koldus* és tárgyként megjelenő *gazdag fiatal lányt* esetében a szemantikai szelekciós kívánalmak megsértésének gyanúját ébreszti fel. Az igekötő pedig, amely a kívánt jelentést biztosítja, csak a mondat végén hangzik el, egyéb, az igével és egymással különböző szintagmatikus kapcsolatot alkotó bővítmények után.

Amellett, hogy itt valóban az említett okok játszanak közre a kanonikus szórend felülírásában, érvként szolgálnak azok az esetek, amikor az aspektualizátor és az ige nem alkotnak nem-kompozicionális egységet:

Péter dobta már a táskáját többször is a sarokba.

4.1.2. Az SZM-ben nincs mód a kategoriális jellemzésen kívül más szótári információt is figyelembe venni a felszíni szerkezet kialakításában; modellünkben erre lehetőséget biztosítunk. A szintaxis többet lát a lexikonból, mint azt a sztenderd modell engedi: látja például az ige ideoszinkretikus tulajdonságait:

(1) *Budapest a Duna két partján terül el.*

(2) *Péter utál borotválkozni.*

Az első mondatban az igemódosítót az igekötőnek kellene betöltenie az általános szabályok értelmében, a másodikban pedig a InFP-nek ott kellene állnia az ige előtt, a VP-módosítóban. A két ige egyéni tulajdonságai azonban – az első úgynevezett hangsúlykerülő, a második hangsúlykérő ige (Komlósy 1992) – ezt felülírják. A szintaxisnak

– a monotonitás elvét megsértve – a transzformáció pillanatában vissza kell nyúlnia szótári információkért.

4.1.3. A SZM-ben a fonológiai komponens interpretatív, mozgásokat nem motiválhat. Nálunk igen. (A szintaxis „előrefele” is néz, holott ez számára tilos.)

(1) *Mari azt telefonálta meg, hogy a lánya férjhez ment.*

(2) **Azt, hogy a lánya férjhez ment, telefonálta meg Mari.*

(3) *(Péter egy rendkívül alapos, minden apró részletet figyelembe vevő, ám sajnos teljesen érdektelen előadással lepte meg a hallgatóságot.)*

(4) *A fiam magasabbra nőtt az apjánál.*

(5) **A fiam magasabbra az apjánál nőtt.*

A mondatok azt mutatják, hogy a belső szerkezetükben jobbra ágazó bővítmények (a bővítmény a fejtől jobbra helyezkedik el) fókuszba kerüléskor előzőleg szét kell válniuk, s fókuszba csak a jobbra ágazó bővítménytől „megszabadult” egység kerülhet. A (3) mondat azt igazolja, hogy nem a fókuszálendő bővítmény hosszúsága jelenti az akadályt. A mozgatót azért tartjuk fonológiaiilag motiváltnak, mivel a hangsúlyszabály érvényesüléséhez van szükség rá: a magyar nyelv hangsúlyszabályai miatt nem tud a fókuszba kerülni, jobbra ágazó szerkezetet tartalmazó bővítmény fonológiai egységet alkotni az őt követő igével.

Összegzés

Előadásomban amellelt érveltem, hogy szükséges, és azt próbáltam bizonyítani saját tanári tapasztalatomból vett példákkal, hogy lehetséges a tanárjelölteket a szaktárgyi képzés során hasonló szemléletben tanítani, mint amilyen szemléletet tanári munkájukban várunk tőlük. Nehézséget (sőt tulajdonképpen legyőzhetetlen akadályt) az jelent, hogy a diákok nagy számából adódóan az e szemléletben folyó tanítás elengedhetetlen feltétele, a szemináriumok kellő száma jelen pillanatban megvalósíthatatlannak tűnik

Irodalom

- Alberti G., Medve A. 2002. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I-II*. Budapest: Janus/Books.
- Báthory Z. 2003. Válságban a pedagógusképzés. *Pedagógusképzés*. 2003/1-2.
- É. Kiss K. 1996. A műveltségtartalom változása. *Iskolakultúra*, 1996/5.
- Kiefer F. (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Komlósy A. 1992. Régensek és vonzatok. In: Kiefer F. (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 299–527.

Az anyanyelvi nevelés és a nyelvhasználat kapcsolatáról¹

Nagy László

„Non scolae sed vitae discimus.”

A címben szereplő két fogalom tisztázásával kezdem. Az anyanyelvi nevelés más, ugyanakkor több is, mint a nyelvtan tanítása. Magában foglalja mindazt, amit nyelvtan fogalmaként értünk, azaz a klasszikus grammatikai ismereteket. A nyelvtantanítás oktatás.

A nevelés ehhez képest más. Az értelmező kéziszótárt felapozva ezt találjuk: „(Tes-ti), szellemi és erkölcsi fejlődés tudatos irányítása; tervszerű felkészítés.” (ÉKsz. 2003: 978.) Az újabb pedagógiai lexikonban hasonló definícióval találkozunk: „A nevelés a társadalmilag releváns egyéni képességek intenzív fejlesztése” (Ped. Lex. 1997: 583). Az első meghatározásból két fontos szóra hívnám fel a figyelmet. Az egyik a fejlődés, amely az iskolai nevelés esetében a gyermek fejlődésére vonatkozik; a másik a tervszerű felkészítés, amelynek az élet megélése.

A nyelvhasználaton a nyelvi performanciát értem. Tehát azt a módot, ahogyan az anyanyelvi beszélő vagy közösség a nyelvi kifejezőeszközeiket használja.

A rendszerváltozás óta végbement társadalmi és gazdasági változások új kihívások elé állították az embereket az élet minden területén. Így a munkavállalás során is, amikor a korábbiakhoz képest más és újabb feladatokkal találja szembe magát a munkavállaló.

Ezekhez a változásokhoz sorolható az elektronikus tömegkommunikáció nagy mértékű elterjedése, valamint a már mindenki számára ismert fogalom: az élethosszig tartó tanulás.

Mindezek az új kihívások valamennyiünket érintenek. Ezekre többek közt úgy válaszolhatunk, ha az olvasási, a probléma-megoldási képességet, a nyelvi kompetenciák kreatív felhasználásának képességét fejlesztjük, valamint a gondolkodás és a személyiség fejlesztését tűzzük ki célul.

Ahhoz, hogy ezeknek megfelelhessünk, iskolai nevelés megváltoztatására van szükség. Azaz át kellene értékelni nevelési célokat, de nemcsak a magyar nyelv és irodalom órák célrendszerét, hanem valamennyi műveltségterület nevelési célrendszerét is.

A változás szükségességét bizonyítja a 2000-ben készült PISA felmérés, melyről Új Pedagógiai Szemle 2002. januári számában olvashatunk.

„Az OECD-országok tanulóit együtt vizsgálva látható, hogy a diákok 10 százaléka érte el az ötös szintet. Ausztráliában, Kanadában, Finnországban, Új-Zélandon és az Egyesült Királyságban a diákok több mint 15 százaléka, Belgiumban, Írországon és az Egyesült Államokban több mint 12 százaléka érte el a

¹ A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián elhangzott előadás írott változata.

legmagasabb szintet. Brazíliában, Görögországban, Litvániában, Luxemburgban, Mexikóban, Portugáliában, Oroszországban és Spanyolországban viszont a diákoknak kevesebb, mint 5 százaléka érte el. Magyarországon pedig a diákok 5 százaléka teljesítette az ötös szintet, ezzel az országok rangsorában a 23. helyre került.

A magyar diákok 52 százaléka teljesített a hármas szinttől felfelé. A hármas szint a szövegértési képességeknek azt a minimumát jelöli, amellyel az OECD-normák szerint a munkaerőpiacon el lehet helyezkedni, illetve ez az a szint, amely a középiskola elvégzésének legalsó minimuma. Tehát a magyar diákok 48 százaléka a felmérés szerint nem üti meg azt a minimumot, mellyel a munkaerőpiacra sikeresen beléphetne” (Kerber 2002a: 8).

A korábban felsorolt képességek fejlesztését és fontosságát az idén megjelent Nemzeti Alaptanterv is hangsúlyozza. A NAT egységes alapokra épülő differenciálást határoz meg elsődleges célként. Kiemelt kulcspotenciáknak közé az alábbiakat sorolja:

- kommunikációs
- narratív
- döntési
- szabálykövető
- lényegkiemelő
- életvezetési
- együttműködési
- problémamegoldó
- kritikai
- komplex információk kezelése

Kiemelt fejlesztési feladatoknak a következőket tartja:

- énkép, önismeret
- hon- és népismert
- európai azonosságtudat–egyetemes kultúra
- környezeti nevelés
- információs és kommunikációs kultúra
- tanulás
- testi és lelki egészség
- felkészülés a felnőtt lét szerepeire (NAT 2004: 6).

Az anyanyelvi nevelés reformjához elengedhetetlennek tartom a megismerési képesség fejlesztését. Ezek közül a NAT a megfigyelési, a kódolási, az értelmezési, az indoklási és a bizonyítási képességeket emeli ki. A kommunikációs kultúráról így szól az új alaptanterv: „Kommunikációs kultúránk szerves része az anyanyelv tudatos és igényes használata, valamint az idegen nyelvű, illetve a különböző kultúrák közötti információcsere” (NAT 2004: 8).

Tehát nem az (anya)nyelvi ismeretek határozzák meg az írásbeli illetve a szóbeli kommunikációs kultúránkat, hanem az (anya)nyelv használata. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a tanulóknak a saját nyelvükről és az idegen nyelvekről nem kell rendelkezniük ismeretekkel. Itt igazából a hangsúlyviszonyokról van szó.

A PISA-felmérés során kiderült a magyar tanulók olvasási képessége rosszabb a többi országhoz viszonyítva. Véleményem szerint az olvasástanítást nem szabadna a 4. osztályban befejezni. Hiszen az olvasási készséghez sorolt szövegértés két szintjére, a kritikai és kreatív olvasási képesség fejlesztésére nagy hangsúlyt kell fektetni. Erre az új alaptanterv is felhívja a figyelmet.

Azt gondolom, abban is egyetértünk, hogy az elmúlt jó egy évszázad alatt olyan nagy mennyiségű tudásanyag halmozódott fel, amelyet már teljes egészében lehetetlen birtokolni. Ez a folyamat nem fejeződött be, továbbra is tart, és csak úgy tartható vele lépés, ha a gyerekeket is „az életen át tartó tanulásra” neveljük. Ennek pedig az a feltétele, hogy az iskolában nem elsősorban tudásanyagot adunk át, hanem olyan képességeket gyakoroltatunk, melyek biztosítják az életben való eligazodást, a további tanulást. Fontosnak tartom, az információs bázisok használatát, a kreatív gondolkodás fejlesztését, az értékelés, az érvelés módjainak megismertetését.

Mindezekről azért tartottam fontosnak szólni, mert az egyes műveltségi területek összefüggnek. Sőt az anyanyelvi nevelés valamennyi területtel szoros kapcsolatban áll. A NAT-ot idézve: „Az anyanyelvi képzés befolyásolja a többi műveltségi terület tanítását, elsajátítását, az anyanyelvi kompetencia fejlesztése minden műveltségi terület feladata. A nyelv az emberi kommunikáció, a gondolkodás és a tanulás közege, előfeltétele és legfőbb eszköze” (NAT 2004: 15).

Arról itt nem kívánok szólni, hogy az egyes műveltségterületekhez megadott százalékok mennyire helyénvalók. Az óraszámok pontos felosztása az egyes iskolák feladata. De ezek mindig kevésnek bizonyulnak.

A nyelvhasználat és a nyelvről szóló ismeretek nyelvi nevelésben elfoglalt hangsúlyaikról már szoltam. Ehhez kapcsolódóan hozok idézetet az új alaptantervből.

„Az anyanyelv sokoldalú és árnyalt ismerete a társadalmi kommunikáció alapja. A nyelv kultúrát közvetít, lehetővé teszi az értékek megismerését, az értelmi képességek fejlődését, a társas kapcsolatok kialakulását. A gondolkodás- és a személyiségfejlődés közege és a társadalomba való beilleszkedés elengedhetetlen feltétele. A társadalom kisebb-nagyobb közösségeiben való részvétel és együttműködés is az anyanyelv biztos tudását feltételezi. A nyelv az önkifejezésnek, az önálló vélemény kialakításának és kifejezésének alapja, kulcsszerepe van a felelősségérzet kialakulásában, a szocializációban. Az állampolgárok magas szintű anyanyelvi tudása a társadalom belső kohéziójának, a demokrácia működésének, a demokratikus jogok gyakorlásának sarkköve. Az anyanyelvi készségek birtoklásának meghatározó szerepe van a társadalom értékeinek közvetítésében, gyakorlásában és védelmében.

Az anyanyelvi nevelés alapvető feladata az anyanyelvi kompetencia fejlesztése oly módon, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció képességét. A nyelvi kompetencia döntő eleme a kommunikációs helyzetek megfelelő értelmezése, a megértés képessége és a megértéssel összhangban álló aktív részvétel a kommunikációs folyamatokban.

A folyamatosan fejlődő szövegértési és szövegalkotási képességek teszik lehetővé, hogy az egyén önállóan és másokkal együttműködve képes legyen a verbális, valamint a nem verbális (hangzó és képi) kommunikáció eszközeinek és kódjainak, a különböző információhordozók üzeneteinek megértésére és

feldolgozására. Képes legyen a legkülönbözőbb céllal, környezetben és módon létrejött szövegek megértésére és elemzésére, kritikai feldolgozására; a nyelvi megalkotottság sajátosságaiból, a másodlagos, átvitt, képi kifejezőmódból adódó jelentéseket ismerje fel, reflektálja és saját szövegek alkotásában maga is éljen ilyen eszközökkel. Képes legyen önállóan olyan szövegek megalkotására, amelyek figyelembe veszik a beszédhelyzetet és a hallgatóság igényeit, a különféle szövegműfajok normáit, a morális, esztétikai és kulturális elvárásokat. Ennek előfeltétele, hogy ismerje meg anyanyelvét mint rendszert, annak jelenét és múltját, ami saját történetiségük tapasztalatát kínálja a tanulóknak” (NAT 2004: 15).

Ehhez a gondolati részhez tartozik a fejlesztési feladatok szerkezete is. A NAT a következő sorrendet állapítja meg (NAT 2004: 16):

1. Beszédkészség, szóbeli szövegek alkotása és megértése
2. Olvasás, írott szöveg megértése
3. Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás
4. A tanulási képesség fejlesztése
5. Ismeretek az anyanyelvről
6. Ismeretek az irodalomról
7. Az ítéletképeség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése

Látható, hogy a NAT az anyanyelvi nevelésről szóló bevezető gondolataiban kisebb terjedelemben, a fejlesztési feladatok szerkezeti sorrendjében pedig a sor végén tünteti fel a nyelvről szóló ismereteket. Ezzel nagyobb hangsúlyt ad, illetve előbbre veszi az olvasást, a szövegértést, az írott és a szóbeli kommunikációt, szövegalkotást.

Ezzel kapcsolatos, hogy állandó szakmai vita folyik arról, hogy a nyelvi nevelésben mekkora súllyal szerepeljen a leíró nyelvtan tanulmányozása. Hiszen a felvételi vizsgákon mindig a grammatikai ismereteket, azok alkalmazását kérik számon.

A lényegi kérdéseket érintő véleményemet korábban már megfogalmaztam egyik szemináriumi dolgozatomban (Nagy 2002).

Érdekes, hogy az emberek egy természetes nyelvi rendszerben élnek; az iskolában pedig egy mesterséges rendszert oktatnak. Ha megnézzük a ma folyó anyanyelvoktatást – szándékosan használok ezt a kifejezést – a következőt látjuk. Az általános iskola alsó tagozatában megkezdett anyanyelvoktatást a felső tagozaton úgy folytatják, hogy a már megszerzett ismereteket újjal bővítik. Ez megmutatkozik az órátípusok számszerű megoszlásában is, felső tagozaton jóval több az ismeretbővítő óra, mint az új ismeretet közlő. A középiskolákban, már ha egyáltalán tartanak nyelvtanórát, ismeretbővítés és rendszerezés folyik. Ez azt mutatja, hogy az oktatás körkörösén épül fel. Egy-egy nyelvi elemről tanultakat mindig újabb ismeretekkel bővítik. A grammatikai ismereteken kívül azért ma már vannak anyagrészek, órák illetve órarészletek, melyeknek a kommunikáció a témájuk.

Egy olyan változtatást tudnék elképzelni, amely rokon Karácsony Sándoréval. Mivel ő hangsúlyozza, a nevelés empirikus, tapasztalati úton történjen. Nevelni pedig természetes rendszerben lehet.

A javaslatomat a következőkben foglalható össze. Az általános iskola alsó tagozatában a gyűjtés lenne a legfontosabb. A cél nem más, mint az, hogy a gyerekek gazdag nyelvi anyaggal rendelkezzenek. S majd felső tagozatban szereznék meg a rendszerezett nyelvi ismereteket. A középiskolában már teljes mértékben az élethez elengedhetetlenül

fontos képességeket fejlesztenék készség szintjére. Természetesen mindez nincs előzmények nélkül. Mert egyrészt ezek már valamilyen mértékben az alsóbb osztályokban is jelen lennének, illetve azokból a nyelvi ismeretekből indulnának ki, melyeket a tanulók korábban megismertek. Mindennek meg van a maga ideje – a rendszeres grammatikatanításnak is!

Az Országos Közoktatási Intézet 2001-ben reprezentatív minta alapján 339 iskola pedagógusait kérdezte meg a tantárgyak helyzetét feltáró kérdőíves vizsgálat keretében. Témámhoz kapcsolódó egyik fontos kérdés volt: Milyen gyakran végzik az alábbi tevékenységeket a diákok?

1. táblázat
A diákok tevékenységei

Tevékenység	Átlag	Szórás
helyesírási gyakorlatok	4,7179	0,5303
nyelvtani elemzések	4,4936	0,7317
stílusalakzatok, szóképek megnevezése	4,1818	0,7793
önálló szövegértelmezés	4,1795	0,7317
vázlatkészítés	4,1603	0,7829
szövegjavítás, önkontroll	3,9679	0,9188
szövegek összefoglalása	3,8133	0,8386
önálló tanulói kérdésfeltevések	3,7742	0,9085
érvek, ellenérvek feltárása	3,7226	3,2783
témákhoz példák, érvek, információk gyűjtése	3,6968	0,8326
kézikönyvek, szótárak használata	3,4645	0,7752
kézírást fejlesztő gyakorlatok	3,4156	1,1126
könyvtárhasználat, önálló témafeldolgozás	3,3247	0,8994
szövegek különböző nézőpont szerinti megbeszélése, átalakítása	3,268	0,9934
olvasói vélemények összehasonlítása	3,268	0,939
hivatalos dokumentumok készítése, kitöltése	2,609	0,8544
számítógépes szövegszerkesztés	2,0067	1,0997

OKI PTK obszervációs kutatása, 2002.

(Kerber 2002b: 16)

A diákok tevékenységének gyakorisági vizsgálata azt mutatja, hogy a helyesírási gyakorlatok és a nyelvtani elemzések leggyakoribbak az órán. Az önálló szövegértelmezés már csak a negyedik helyre került. Az eredményeket a szerző így értékeli:

„Érdekes az önálló tanulói kérdésfeltevések középmezőnyben elfoglalt helye, illetve az érvek, ellenérvek feltárásánál megjelenő óriási szórás (3,2783). A könyvtárhasználat ebben a kérdésben is középmezőnyben foglal helyet, de kérdőív közös részében szereplő 3,88-as értékhez képest itt csak 3,32-es érték jelenik meg. A hétköznapi életben fontos képességek gyakorlásához szükséges tevékenységek (hivatalos dokumentumok készítése, kitöltése, számítógépes szövegszerkesztés) alig jelennek meg a diákok tevékenységi körében.

A magyartanárok ezeket a tevékenységeket nem tartják a magyaróra kereteibe illő tevékenységeknek” (Kerber 2002b: 17).

A következő táblázat a magyar nyelv tanítását érő kihívásokra és a megoldandó problémákra adott válaszokat tartalmazza. (Csak a legalább öt tanár által említett problémákat tartalmazza a táblázat.)

2. táblázat
Kihívások, megoldandó problémák

Probléma	Válaszszám
Nyelvhelyesség	41
Helyesírás, alapkészségek	32
TV, számítógép	30
Kommunikáció	22
Információáradat	19
Idegen szavak	19
Szövegalkotás	14
Kevés az idő	13

OKI PTK obszervációs kutatása, 2002.
(Kerber 2002b: 18)

A tévé, a számítógép problémájának magas száma azt mutatja, hogy erre a kérdésre is fel kell figyelni. A kommunikáció is a negyedik helyre került. Persze fölmerülnek kérdések is. Mit értettek a kutatás végzői a nyelvhelyesség fogalmába tartozónak? Milyenek ma illetve milyen legyenek az anyanyelvi nevelés szociolingvisztika alapjai?

Az anyanyelvi nevelés további kihívásának látom a tankönyvek kérdését. Mindenki számára ismert tény, hogy az elmúlt egy évtizedben milyen nagymértékben megnőtt az anyanyelvi tankönyvek száma. Ez a növekedés magával hozta, a pedagógusok szabad(abb) választási lehetőségét, másrészt viszont egy sajátos helyzetet is teremtett: az szemléletbeli különbségek. Ezzel kapcsolatban felmerül a kérdés: Mire való a tankönyv?

Befejezésként két gyakorlati irányra utalok. Egyrészt a drámapedagógiára utalok, amely ma már ismert hazánkban is, alkalmazása még sem gyakori; másrészt a kommunikációs gyakorlatokra gondolok, melyeket az idegen nyelvek tanításakor használunk, viszont az anyanyelvi nevelésből szinte teljesen hiányzik. (pl. bolti reklamáció).

Irodalom

- Kerber Z. 2002a. *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében.*
<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-Kerber-Magyar.html>
- Kerber Z. 2002b. *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón.*
<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=tantargyak-Kerber-Magyar.html>
- Nagy L. 2002. *Gondolatok az anyanyelv és a nevelés kapcsolatáról.* (Kézirat.)
- Nemzeti Alaptanterv.* 2004. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Pedagógiai Lexikon II.* 1997. főszerk. Báthory Zoltán. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Pusztay F. (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Pragmatics and SLA

Richter Borbála

1. Fundamental questions

1.1. What is it that pragmatics studies?

The relatively new field of pragmatics is one approach to linguistics and language-related behaviour and can be said to deal with the study of meaning, as communicated by the speaker, through what is said or unsaid, and interpreted by the hearer. In 1983 two seminal books were published, Leech's *Principles of Pragmatics* and Levinson's *Pragmatics*, both recognising that Pragmatics as a field is very difficult to define. In 1985 Crystal (1985, 240) defines pragmatics as

the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication .

A somewhat broader view places more emphasis on speaker and hearer jointly creating meaning in their interaction in the context of socioculturally organised activities. A further expansion is proposed by Clark, who argues for the inclusion of non-linguistic signals (1996, 391). This paper reflects my functional perspective on language, and focusses on what the speaker *wants to do* and then on *how* the speaker chooses to do this via language.

Pragmatics can be divided into *pragmalinguistics* and *sociopragmatics*, where pragmalinguistics refers to the resources (such as strategies, routines and intensifying or mitigating linguistic forms) for conveying communicative acts and interpersonal meanings. Sociopragmatics is "the sociological interface of pragmatics" (Leech 1983).

1.2. What is the link to Second Language Acquisition?

Pragmatics can potentially be applied to all fields concerned with how utterances are produced and understood. The field of applied linguistics includes the theory and practice of second and foreign language acquisition/learning (SLA). If second language teaching has as its goal the teaching of communicative competence as Hymes (1972) defined it, then it has to teach the rules for correct language behaviour but also has to enable the students to use the second language to achieve their communicative goals (Leech 1983).

We need to bear in mind that even if pragmatic universals exist, there are likely to be significant differences not only in the structure of languages, but also in their use. Cross-cultural pragmatics looks at the transfer of realization strategies and the speaker's worldview in interactions in the speaker's L2 and the effects such transfer may have on comprehension and production in that language.

Traditions in SLA have been greatly influenced by the structuralist and Chomskyeian paradigms, leading to an emphasis on the learner's ability to use the phonological,

lexical and grammatical systems in accordance with the norms of the second language (Ellis 1994). In contrast to Chomsky's ideal native speaker, in interlanguage pragmatics (ILP) the focus is on the L2 learner. 'Interlanguage' is a construct introduced by Selinker (1972) to refer to the unstable intermediate linguistic system developed by learners that is neither their L1 nor their L2, which is modified as the learner's proficiency improves. ILP can be defined as "the study of the development and use of strategies for linguistic action by non-native speakers" (Kasper & Schmidt 1996, 149).

1.3. What forms the basis of speech act theory?

The study of speech acts has been the dominant area of pragmatics in second language studies (Bardovi-Harlig 2001: 182). In the collection of lectures by J.L. Austin entitled *How to Do Things with Words* (1962), the concept of language use as a form of action was introduced. Speech acts can be seen as actions performed through utterances and include the three related locutionary, illocutionary and perlocutionary acts. Searle systematized Austin's work, developing a taxonomy of speech acts grouped according to common functional characteristics and went on to discuss indirect speech acts. Simply put, in these the structural form (declarative, interrogative, imperative) does not have a direct relationship with the general communicative function (statement, question, command or request).

1.4. How can indirect speech acts be comprehended?

An indirect relationship between structure and function can, however, be signalled by conventional indirectness and by conversational implicature: the hearer must make use of background knowledge and context to understand what is meant). The reason for the addressee to work out the implicature is set out in Grice's Co-operative Principle and its four maxims (Grice 1975). These guide the process of inferencing, which assists the hearer to arrive at speaker meaning.

1.5. Can and need pragmatic competence in L2 be taught?

Adult learners of an L2 bring with them their L1 pragmatic competence and some of this is universal and some aspects of it may be successfully transferred. On the other hand there are many aspects of pragmatic competence that are not universal. The question is therefore, whether, as their lexical and grammatical knowledge develops, learners acquire pragmatic competence without additional effort. Bouton (1994) has investigated ways in which advanced ESL students understand implicatures and found that they differ significantly from native speakers. Furthermore, he shows that students who received formal instruction in a pilot study were able to perform as well as students who had spent a longer time immersed in an American university environment but had not received such formal instruction. As regards production, Bardovi-Harlig & Hartford's analysis of their data from academic advising sessions indicates differences between NS and NNS students in that they may "produce different speech acts in the context of the same speech event, and if the speech acts produced are the same, these may differ in terms of linguistic form, semantic formulas, and content" (1996: 171).

Kasper summarises the data-based research on pragmatic instruction, focussing on classroom-based research, and concludes that these studies did indeed find that pragmatic features are teachable and that "comparisons of instructed students with uninstructed controls reported an advantage for the instructed learners" (1997: 7).

1.6. What is it that learners need to learn?

Accepting that students can be helped to become pragmatically competent, they need to be helped to be able to use cultural knowledge which can be seen as a deciding, pervasive factor. This could be incorporated into actual teaching plans by using the 'cultural scripts', a kind of schema expressing the characteristic cultural beliefs of a society, proposed by Wierzbicka (1994). Furthermore, they need to learn to perform speech acts in an appropriate way, and communicate and interpret indirectly expressed intention. As Thomas (1995) points out, indirectness allows the hearer more options and freedom of action and in so doing reduces the imposition on the hearer. Finally, since the speaker and hearer jointly create meaning and participate in the accomplishment of the speech act, they need discourse competence.

2. The small-scale study

2.1. Motivation

In view of the above, I, as a practising teacher of English as a foreign language, felt the need to take a closer look at what was happening in my classroom as regards the acquisition of pragmatic competence by my students. The concrete stimulus was a series of personal experiences of pragmatic failure in English proficiency examinations that included a role-play.

To give but one example: the task was for the candidate to pretend to be standing at a vending machine drinking coffee and explain to her colleague, who had recently arrived from Britain, the rules about where smoking is permitted in Hungary. After a brief introductory exchange, I, as the British newcomer, offered the candidate a cigarette. The response is "You must not smoke here". This may be rated as grammatically correct but it is certainly not an acceptable realization of helpful and friendly advice to a new, foreign colleague. Such responses led me to undertake a small-scale study to find at least the beginnings answers to the following research questions:

- a. How do Hungarian students realize speech acts in English?
- b. How can these realizations be described in an academically rigorous way?
- c. If the realizations demonstrate pragmatic weaknesses, can these realizations be improved upon by pedagogical means?

These questions required the collection of data, description and analysis of the relevant features of the data, and explicit teaching of the ways of realising the speech act, namely requesting in a high imposition situation, focussed on in the study.

2.2. Setting, subjects and choice of format

The corpus was collected in Hungary. The subjects were first-year college students with Communications and English as their majors. These students have to take a high-stakes, in-house proficiency examination at the end of their first year. The oral

examination includes a role-play. Since these role-plays all require the candidates to perform some kind of speech act, their pragmatic competence, both pragmalinguistic and sociolinguistic, is in fact being tested. The familiarity on the part of the students with this format made using role-plays to collect the data a logical step, and made it possible to collect the data while allocating time to a regular classroom activity.

Extensive research has been reported on the speech act of requesting. This may be due to the frequency of such speech acts in daily interaction and also because they are potentially face threatening acts requiring mitigation by the speaker (Kobayashi & Rinnert 2003, 161). Languages, native and non-native speakers, and different native languages have all been compared. In their descriptive and evaluative overview of methods of data collection used in ILP, Kasper & Dahl report on the use of role-plays in pragmatics research. They go on to comment that open role plays are a much richer data source in comparison to Discourse Completion Tasks, enabling researchers to examine speech act behaviour in its full discourse context. This means that they allow us to observe how speech act performance is sequentially organised, what kinds of interlocutor responses are elicited by specific strategic choices, and how such responses in turn determine the speaker's next move"(1991, 228).

The choice I made was based on the above, but coupled with other constraints: paucity of time, and the fact that the data had to be collected in class, making individual tape-recordings impossible. The data was collected in the following way: during the time in which one student practised the role-play with me, the other students were given the role-play to practise in pairs. They were then asked to write out down their simulation, working in the same pair formation and writing 'as if' they were speaking (like 'chatting' on the Internet).

2.3. The task

The task was the following:

Student A: You have an unexpected reason to need a car. One of your class-mates has a car. Ask him or her if you can borrow the car.

Student B: You have a much-prized possession, a car. One of your class-mates asks you to lend it to him/her. You are reluctant and ask questions to reassure yourself that the class-mate is a competent driver and a responsible person.

The task was designed to facilitate ease in 'pretending' by letting the participants basically play themselves, to elicit the elements I was looking for, to allow the students creative involvement, and to reduce as far as feasible the number of variables complicating the situation and results. I did this by

- having interlocutors of equal status (class-mates at college), and similar age
- using a situation which could easily occur in real life
- allowing the students considerable creative freedom in inventing a valid reason for borrowing the car and in the kind of questions to ask the requester (involvement in task heightened)
- making the request a high imposition one to get clear results
- choosing groups of students of similar language proficiency

I later excluded from analysis those role-plays that differed remarkably in their creative aspect (to make the corpus more homogenous) and also those pairs that included a young man and woman (to exclude possible gender differences).

Obviously, asking the students to write out the role-play in pairs leads to different data than that which would have been available from a transcript of recorded role-plays. Yet this does not necessarily mean less valid or useful data. Ochs defines unplanned discourse as "discourse that lacks forethought and organisational preparation" while planned discourse is "discourse that has been thought out and organised (designed) prior to its expression" (1979, 55). These are not two distinct categories, but fall on a continuum. In the case of role-plays, which are part of language learning and examination preparation, forethought and organisation are made use of to rehearse situations and to facilitate acquisition. My working hypothesis is that by beginning with an oral form, the problems to be solved become clearer to the participants. The subsequent writing tasks, done in collaboration with a class-mate, allows appropriate solutions to be sought and formulated, possibly revised, after discussion. The students understand that the written version is to reflect spontaneous language but allows them to reflect on and improve their own first attempts. This may enhance their self-confidence and reduce the anxiety they evidence in publicly enacting a role-play, whether in an examination or in a classroom. From a research perspective, Houck & Gass warn that apparent production problems can sometimes be the result of inadequate comprehension of previous parts of the discourse by non-native speaker participants (Houck & Gass 1996, 46). This is avoided by the written version due to the possibility of discussion between the interlocutors.

2.4. Coding and discussion of scripts

These 15 scripts formed Set One of the role-plays. The part of the role-play including the request was isolated, and the sequence coded according to the coding scheme of a large scale, multi-cultural and multi-national research project, the Cross Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP) which was initiated to study speech act realization patterns and variations cross-culturally. Due to the small-scale nature of the study and the lack of suitable NS participants, a control group with NS could not be formed. Such a control group presents, in any case, its own theoretical difficulties since 'NS of English' cannot be said to form a homogenous group. Set Two was collected in the following semester, after explicit teaching, over several weeks, of request strategies and alternative formulations, and in-depth discussion of what students would say in such a situation in their L1, to make them more overly aware of the issues.

In a nutshell, all the students, were basically successful in negotiating this high imposition request, and creative in finding reasons to use as grounders, which sometimes preceded and sometimes followed the head act. Rather than giving a detailed account of the features of the scripts, which would require also giving an example of the coding scheme, I would like to highlight what I consider to be the most interesting elements. What was striking, was that in Set One there was little evidence that the students recognised the need to engage in social chitchat, in what Malinowski (1949) called phatic communication. With the exception of two scripts, all of them show evidence of some rudimentary greeting, usually just a "hello" or "hi", possibly echoed by Student B.

If there had been no greeting at all, I would have assumed that the students understood the task to exclude such grounding in context, but this was not the case. As to the 'How are you? and reply' adjacency pair, this was fully present in only two cases. EFL students in Hungary often comment that the phatic inquiries about health common among English speakers are unnecessary and even make ethnolinguistic judgments as to the hypocrisy of such inquiries. By their absence in most cases in the scripts, I suggest that this could be seen as an indication of transfer from L1. In Set Two, the phatic sequences were in all cases fully executed and appropriate.

In Set Two, it was gratifying to find a wider range of variation in how the request was actually put. The previously dominant "Can I borrow your car" was used only once. A wider variety of syntactic downgraders, including "I was wondering if...", "I thought you could..." and even "I was going to ask for your help..." appeared, as did more direct requests: "I ask you to lend me your car" and hedged performatives: "I would like to ask you to...". In one case there was even a bald "I must borrow your car!" The interchanges reflected a wider variety of relationships between the interlocutors. This leads us to the problem of whose norms are to be considered appropriate. Teachers, especially NS teachers, are likely to teach their own standards. Consequently, they may be asking the students to behave in ways that are not necessarily appropriate in their peer group (the situation specified class-mates). By showing a wider variety of request strategies, I suggest that the students were more able to choose forms reflecting their personal style.

Although I would hesitate to draw conclusions or generalise from such a small sample, with no control group, I would suggest that the change from Set One to Set Two did reinforce the assertion that teaching pragmatics is useful and possible. As an exercise in action research, the study will lead me to pay increased attention to the teaching of pragmatic elements in the classroom and to systematically increase students' awareness of pragmatic norms and options. Furthermore, I feel there is a need to offer students specific speech act realizations and that production of these should be practised, under conditions that constrain actual interaction. The 'great questions' raised in this paper need to be considered time and again and the implications for instruction put into action.

WORKS CITED

- Austin, J. 1975/1962. *How to Do Things with Words*. (2nd edition) Clarendon Press.
- Bardovi-Harlig & Hartford, B. Input in an Institutional Setting. *SSLA*, 18, 171–188.
- Bardovi-Harlig, K. 1996. Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In: L.F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and Language Learning*, (Vol.7, pp 21-39). University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an International Language.
- Bardovi-Harlig, K. 2001. Pragmatics and Second Language Acquisition. In R. Kaplan (Ed.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp182-192). Oxford: OUP.
- Bouton, L. 1994. Can NNS Skills in Interpreting Implicature in American English be Improved through Explicit Instruction?- A Pilot Study. in Bouton, L.F. & Kachru, Y. (Eds.). 88–109.
- Bouton, L.F. & Kachru, Y. (Eds.). 1994. *Pragmatics and Language Learning. Monograph Series, Vol 5*. Univ. of Illinois. 88–109.

- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, Vol 5. No. 3, 196–213.
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, Nj.: Ablex
- Clark, H.H. 1996. *Using Language*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. 1985. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 2nd Ed. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Grice, H.P. 1975. Logic and Conversation. In P.Cole & J.Morgan (Eds.), *Speech Acts (Syntax and Semantics, Vol 3, pp 41–58)*. New York: Academic Press.
- Haines, S. & Stewart, B. 1996. *New First Certificate Masterclass*. Oxford: OUP.
- Houck, N., & Gass, S.M. 1996. Non-native Refusals: A Methodological Study. In S.M.Gass & J.Neu (Eds.), *Speech Acts Across Cultures: Challenge to Communication in a Second Language* (pp 45–64). Berlin: de Gruyter.
- Hymes, D.H. 1972. Models of the interaction of language and social life. In J.J. Gumperz & D.H. Hymes (Eds.), *Dimensions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kasper, G. 1997. Can Pragmatic competence be taught? NFLRC Network #6, University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Centre. <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6>
- Kasper, G., & Dahl, M. 1991. Research Methods in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 215–247.
- Kasper, G., & Schmidt R. 1996. Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1491–169.
- Kobayashi, H. & Rinnert, C. 2003. Coping with High Imposition Requests: High Versus Low Proficiency EFL Students in Japan. In A. Martinez, E. Usó, & A. Fernandez (Eds.). *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching* (pp 161–184). Castellon, Spain: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Leech, G.N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S.C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- Ochs, E. 1979. Planned and Unplanned Discourse. In Girion, T. *Discourse and Syntax (Syntax and Semantics, Vol 12. pp 51–90)*. New York: Academic Press.
- Malinowski, B. 1949. The Problem of Meaning in Primitive Languages. In Ogden, C. & Richards, I. (Eds.). *The Meaning of Meaning*. London: Routledge and Kegan Paul. 296–336.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Thomas, J. 1995. *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman
- Wierzbicka, A. 1994. "Cultural Scripts": A semantic approach to cultural analysis and cross-cultural communication. In Bouton, L.F. & Kachru, Y. (Eds.)

La compréhension écrite des textes simplifiés en français langue étrangère

Leyre Ruiz de Zarobe

Une des questions essentielles qui se pose dans l'enseignement/apprentissage des langues est le type de "input" ou de textes que l'on offre à l'apprenant: des textes authentiques ou des textes didactiques ? Didactiques dans un double sens: d'une part, des textes artificiels créés « ad hoc » par les auteurs des méthodes, et d'autre part, des textes réécrits d'une manière simplifiée à partir de textes authentiques. Dans cette communication, on s'occupera de ce dernier type de textes, les textes simplifiés et écrits.

Une pratique habituelle dans la didactique des langues étrangères, dont le français, a été de simplifier les textes écrits du point de vue linguistique par rapport aux textes originaux ou authentiques: on assume que la simplification linguistique possède des effets favorables sur la compréhension des textes, et rend donc plus facile l'accès des apprenants aux textes. Ainsi, on propose souvent aux apprenants de FLE des textes simplifiés, que ce soit dans les méthodes d'enseignement, dans des recueils de textes, dans les extraits d'œuvres littéraires... Il existe même, dans plus d'une maison d'édition de FLE, des collections de textes rédigées en ce qu'on nomme « français facile » (Hachette, Clé International), qui se proposent comme lecture aux apprenants de français -langue étrangère ou non-, car on assume qu'ils sont plus accessibles pour eux, et susceptibles d'être mieux compris.

Deux questions se posent pour nous :

1. Quelle est le fondement scientifique de la simplification linguistique ? Et qu'est-ce qu'on entend par « simplification linguistique ».,
2. Est-ce que les textes simplifiés se comprennent réellement mieux que les textes non simplifiés ?

Nous essaierons de répondre brièvement à ces deux questions.

La simplification linguistique des textes.

Dans les théories actuelles sur l'acquisition de la langue, il semble bien établi que l'« input » linguistique est une condition nécessaire pour l'acquisition de la langue (première, seconde ou étrangère). C'est certainement la théorie de Krashen (1982) la théorie la plus importante dans ce domaine. Sa théorie établit l'hypothèse que l'apprenant doit comprendre l'« input » pour pouvoir l'acquérir, pour que ce « input » devienne « intake », c'est-à-dire, des données assimilées et utilisées par l'apprenant pour développer son interlangue. Ce qui peut rendre l'« input » compréhensible c'est une série de modifications sur lui, tels que la simplification. La théorie de Krashen, même si elle a reçu des critiques, reste un des fondements scientifiques de la simplification dans la didactique des langues.

Mais, qu'est-ce qu'on entend par « simplification linguistique » ? La simplification inclut une série de modifications dans toutes les composantes linguistiques, mais essentiellement le lexique, la morphologie et la syntaxe. Il s'agirait de construire des textes avec un lexique, une morphologie et une syntaxe dites « plus simples », notion elle-même bien difficile à déterminer. En réalité, est-il possible de déterminer objectivement dans une langue les éléments simples et complexes ?

Du point de vue du lexique, qui généralement est la composante la plus modifiée, on évite le lexique peu utilisé ou spécialisé, les expressions idiomatiques, on répète du vocabulaire, on utilise des paraphrases etc. Dans le domaine morphologique, on limite les classes de mots: on évite les nominalisations, on réduit les verbes aux formes simples et aux formes les plus communes etc. Dans le domaine syntaxique, on construit des phrases courtes, simples (en nombre de mots et en structure), à ordre SVO, on préfère les phrases actives aux phrases passives etc.

La simplification a reçu, malgré tout, un certain nombre de critiques, car on considère qu'elle crée des textes plats, sans style, aseptiques, non « naturels »...

Simplifier: une meilleure compréhension des textes ?

On aborde maintenant la deuxième question. Toutes ces simplifications est-ce qu'elles permettent effectivement de mieux comprendre les textes? À notre avis, cette question, qui semble être un cela-va-de-soi, doit se répondre à la lumière de recherches qui prouvent ou non ce phénomène scientifiquement.

Les recherches effectuées jusqu'à présent concernent essentiellement l'anglais langue étrangère. En général, ces études sont variables, quant aux démarches de simplifications opérées et quant aux résultats. Mais quand même, nous pouvons extraire deux conclusions :

1. La simplification linguistique des textes peut rendre plus facile leur compréhension.
2. Les simplifications sont généralement plus avantageuses pour les étudiants de bas niveau linguistique.

Nous avons voulu apporter notre contribution à ce champ de recherche, en réalisant une investigation sur les effets de la simplification, d'un côté, lexicale, et de l'autre, syntaxique, sur la compréhension écrite de textes (Ruiz de Zarobe, à paraître). Notre recherche comparait la compréhension écrite d'un texte authentique et de ce même texte simplifié, lexicale, dans une épreuve ; dans une autre épreuve, nous avons comparé la compréhension d'un autre texte authentique et de ce même texte simplifié syntaxiquement. Les participants étaient des étudiants de FLE de niveau intermédiaire. Nos résultats montrent, aussi bien pour ce qui est de la simplification lexicale que de la syntaxique, que les textes simplifiés se comprennent d'une manière très similaire aux textes authentiques.

Ces résultats, ainsi que les résultats de recherches de ce type, possèdent des implications didactiques pour les concepteurs de méthodes et de textes, et pour les professeurs aussi : les textes simplifiés, au moins les simplifiés dans une de ses composantes (seul le lexique ou seul la syntaxe) ne sembleraient pas se justifier dans l'enseignement/apprentissage du français. En plus, ils suppriment des éléments

linguistiques que les apprenants doivent connaître et acquérir de toutes manières, ce qui fait qu'ils ne soient pas recommandables.

Les résultats de notre étude ne sont pas tout à fait surprenants pour nous, car tout enseignant de français sait que comprendre un texte linguistiquement ne veut pas dire comprendre le texte. Un texte construit sa signification non seulement à partir du linguistique, mais aussi de l'extra-linguistique. La compréhension n'est donc pas dépendante uniquement des éléments linguistiques du texte, mais des implicites, des inférences que l'on dérive, de la construction énonciative, argumentative, de la structure, de la disposition graphique etc, pour ne citer que quelques éléments.

Conclusion.

Ainsi, et comme conclusion, il ne semblerait pas se justifier le choix de matériaux écrits simplifiés dans la didactique du FLE, étant donné qu'ils ne semblent pas posséder d'avantages réels sur la compréhension. Les textes authentiques s'avèreraient donc plus adéquats pour l'apprenant; ces textes offrent l'avantage d'offrir une langue plus riche et variée, lui présentant des éléments linguistiques que, bien que nouveaux ou inconnus, de toute façon, il doit acquérir.

Bibliographie

- Cahiers du français contemporain*. 1994. (articles divers sur la simplification)
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lucas, M. A. 1991. *Systematic grammatical simplification*, *IRAL*, XXIX/3. 241–248.
- Parker, K., Chaudron, C. 1987. The effects of linguistic simplification and elaborative modifications on L2 comprehension, *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 6. 107–133.
- Py, B. 1998. Enseignement, apprentissage et simplification de la langue, in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, textos reunidos por J. Billiez, Grenoble, CDL-LIDIMEM, Université Stendhal, 145.
- Ruiz de Zarobe, L. 2003. ¿Textos simplificados o textos auténticos, Comunicación presentada a las XXII Jornadas Pedagógicas sur l'Enseignement du Français en Espagne, Barcelona, ICE, Universidad Autónoma de Barcelona, 8-10 septiembre 2003.
- Ruiz de Zarobe, L. (à paraître) *Los efectos de la simplificación léxica del "input" sobre la comprensión lectora del FLE*.
- Ruiz de Zarobe, L. (à paraître) *Modification syntaxique de l' "input" et compréhension écrite du FLE*.
- Tweissi, A. I. 1998. The effects of the amount and type of simplification on foreign language reading comprehension, *Reading in a foreign language*, 11 (2). 191–206
- Yano, Y. et alt. 1994. The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading, *Language Learning*, 44. 189–219.
- Young, D.J. 1999. Linguistic simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice? *The Modern Language Journal*, 83. 350–366.

Kísérletek a japán írásjegyek több dimenziós oktatására

Sato Noriko

I. A japán írásrendszer sajátossága

Az idegen nyelvek amerikai kormányhivatalnokok számára tartott oktatásában a francia és a spanyol nyelv „a nehézség foka: 1”-hez tartozik, és „a korlátozott munkanyelvtudás” szintre való eljutáshoz 750 órát biztosítanak, míg a japán esetében ezt „a nehézség foka: 4”-nek tartják, és 1410 órát biztosítanak (Hidasi 1997: 28). Amikor a japán nyelv elsajátításának nehézségeiről beszélünk, akkor számos tényezőt felsorolhatunk, pl. a sajátos kommunikációs kultúrát, a tiszteleti nyelv használatát, valamint azt, hogy kevés a nem angol anyanyelvűek részére kifejlesztett tananyag és a szótár, tehát közvetítő nyelv használatára kényszerülnek, és még továbbiakat is. Abban azonban biztosan mindenki egyetért, hogy az írás elsajátítása az egyik legnehezebb feladat a nem kanji-kultúrában nevelkedett tanulók számára, és a legtöbb tanuló itt akad meg a továbbtanulás során.

A japán írásrendszer bonyolult, mivel 3, vagyis a latin betűkkel együtt 4 fajta írásrendszert használnak kombinálva. Ebben benne foglaltatik a kétfajta fonetikus szótagírás, a 46 szótagjelből álló hiragana és a szintén 46 szótagjelből álló katakana. A latin betűs rendszert is érdemes megtanulni, hiszen másképpen ejtjük a betűket, mint a magyarban. Ehhez járul a legnehezebb: a kínai írásjegyek (*kanji*-k) elsajátítása. A kínai írásjegyek az időszámításunk kezdete után átkerültek Japánba is. Itt a legrégebbi kínai írásjegyet egy i.sz. 1. századi pénzérmén találták. Később a japánok maguk is alkottak kínai írásjegyeket. Jelenleg a Japánban kiadott legnagyobb szótár, a Morohashi Nagy Kanji Szótár kb. 50.000 kanjit tartalmaz. A mindennapi életben azonban a japánok kb. 3000 kanjit szoktak használni. A japán kormány a mindennapi használat megkönnyítése céljából 1981-ben módosította az iránymutatásként korábban közzétett közhasználatú, tehát újságokban használható kanjik módosított jegyzékét, így annak száma 1945 kanji lett. Ebből a kötelező oktatás során a diákoknak 9 év alatt 1006 kanjit kell megtanulniuk. A mai számítógépes világban azonban ezt jóval meghaladó mennyiségű kanji szerepel, 6355 kanji található a számítógépes szövegszerkesztő programban a JIS szabvány alapján.

II. A kanjik oktatásának célja

Ezek után felmerül a kérdés, vajon miért tanítjuk a kanjikat, mennyit kell tanulniuk a japánul tanulóknak, egyáltalán kell-e tudniuk ezeket a hiragana és a katakana mellett. Véleményem szerint a nyelvoktatás célja, hogy a különböző nyelvi környezetben, így különböző kultúrában nevelkedett emberek egymást jobban megismerhessék, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás során az írott és a szóbeli kommunikációjuk kompetens legyen. Így kezdő szinten el kell kezdeni az írás oktatását is. A kanji-oktatás célja ugyanakkor nem az, hogy a tanuló több ezer kanjit megjegyezzen, hanem az, hogy tisztában

legyen vele: a 3 vagy 4 fajta írásrendszerben milyen helyet foglal el a kanji, és az, hogy helyesen tudja használni ott, ahol erre szükség van (Kanou 1995: 3).

A Japán Nemzetközi Nyelvvizsga is ugyanilyen megfontolásból méri a kínai írásjegyek tudását. A követelménye a következő: a IV. szintnél, az alapfoknál 103 kanji, a III. szintnél, a középfoknál 300, a II. szintnél, a felsőfoknál 1023, az I. szintnél, a szuper felsőfoknál kb. 2000 (Kokusai Kouryuu Kikin 2001: 2). Tehát nem végtelenül sok a tanulandó kanjik száma, és a szintekhez igazodik a követelmény. Az alapfok eléréséhez szükséges első 103 kanji egyáltalán nem elérhetetlen, jó módszer, némi ötletesség és egy kis türelem kell hozzá.

III. Kiket tanítunk? – A tanulók korának és a neveltetésükben meglévő nyelvi kultúrának megfelelő tanítási módszer alkalmazása

A kanji-tanulásnak, illetve a kanji-tanításnak van olyan univerzális módszere, amelyet az életkortól és a neveltetésben meglévő nyelvi kultúrától függetlenül lehet alkalmazni, ilyen például a képzettársításos vagy asszociációs módszer. Az utóbbi 10-15 évben rájöttek, hogy a nem kanjis régióban felnőtt emberek számára más módszert kell alkalmazni, mint a kanjis régióbelieknek, pl. a kínaiaknak. A nem kanjis régióban nevelkedett emberek, pl. az európaiak megszokták a fonetikus írásrendszert. Viszont a kanji írásjegyek más elven alapulnak, keletkezésük eredetét tekintve négy típusra oszthatók: a piktográfákra, az ideográfákra, az összetett szemantikus írásjegyekre és az összetett fonetikus írásjegyekre, és ezeknek a megjegyzéséhez más-más részét kell megmozgatni az agynak. Esetleg nemcsak kizárólag a bal agyféltekét kell használni, hanem a jobb agyféltekét is.

IV. A kanjik tanulásának nehézségei

A kanjik tanulását több tényező nehezíti. Ha a megtanulandó kanjik számát bizonyos fokig korlátozzuk, akkor is jóval több tanulási időt igényel, mint bármelyik európai nyelv írásrendszeréé. Mik a nehézségek? Sok a hasonló formájú írásjegy, ez további nehézséget okoz azok számára, akik ehhez nem szoktak hozzá, mivel könnyen összetéveszthetők. Ráadásul – ez japán sajátosság – egy írásjegynek több az olvasata, sőt lehet többféle jelentése is. Ez részben annak a következménye, hogy a kanjik eredetileg a kínai nyelv leírására szolgáltak, és a japán nyelvhez való alkalmazásuk során a kínai eredetű olvasathoz csatlakoztak a japános olvasatok is. A formák is változnak az egyszerűtől a bonyolultabbig. Nem biztos, hogy az előbbi könnyebben megjegyezhető, mint az utóbbi. Azok, akik Magyarországon tanulják a japán nyelvet, a nyelvi órákon kívül alig találkoznak a japán írással, szinte csak a könyvekben, az újságokban. Pedig ha az ember nem gyakorolja állandóan, nem látja, akkor nagyon könnyen elfelejti. A tanulást nehezíti, hogy az írásban a vonások sorrendjére is figyelni kell. Ennek ismerete nélkül más ember kézírása nagyon nehezen olvasható.

V. A kanji-tanulás módszerei (emlékeztető stratégia): hagyományos és új

A hagyományos módszer, ahogy a japán gyerekek is tanulnak, a következő. A kanjit magában többször addig írják, ameddig meg nem tanulják. Ezen kívül kiragasztják a

kanjikat mindenhová, hogy mindig lássák. Először a vonások sorrendjét sajátítják el, majd az írásjegy formáját tanulják. Ezután kontextus nélkül az írásjegy jelentését és olvasatát vésik be. Az írásjegyek elsajátításához a tanulók kanji-kártyákat készítenek (egy-egy kis kartonlapocskán egy-egy írásjegy, míg a másik oldalán a jelentés és az olvasat található). A kanji-kártyákat maguk a tanulók készítik, úgy, hogy bármikor, bárhol elővehessék, és tanulhassák. Ez a hagyományos módszer a külföldiek tanításában is elterjedt. Csakhogy ez a módszer elsősorban azok számára alkalmas, akiknek japán az anyanyelvük, és kanjis régióban élnek. Régebben azonban ez a kanjis régió kívüli területeken is sikeres lehetett, mivel hosszú időn át japánul elsősorban olyanok tanultak, akik a japanológia iránt komolyan érdeklődtek, tudományos pályára készültek, ennél fogva magas fokú volt a motivációjuk. A japán nyelvet tanulók köre azóta jelentősen kibővült, a motiváció is sokféle.

Nézzük meg a létező kanji-oktatási stratégiákat:

- (1) a fő tananyagban előforduló sorrendben, kontextusban, egy- vagy többtagú szóként;
- (2) az írásjegy egészének vagy egy részének a formájához valamilyen képet/ képzetet társítva;
- (3) az írásjegy formáját jelentése szerint szétbontva, elemezve;
- (4) az írásjegy történelmi eredete, keletkezésének magyarázata alapján;
- (5) emlékezetet segítő egyszerű mondatot, sztorit alkotva;
- (6) dalt, dalszöveget alkotva ritmikusan;
- (7) a fonogramok hangértéke szerint kategorizálva;
- (8) a jelentések szerint csoportosítva;
- (9) a használati szituáció, környezet szerint csoportosítva;
- (10) sokszori ismétléssel, gyakorlással és tesztirással (hagyományos);
- (11) szemet, fület, szájat és kezet használva az egész test segítségével;
- (12) játékokkal, tantermi foglalkozással;
- (13) létezik már önálló tanulást segítő számítógépes program is, ami vizuálisan és hang segítségével az írásjegyek kategorizálására és ismétlésére, előtanulására, valamint önértékelésre alkalmas (Kanou 1995: 18).

Létezik azonban egy további, 4 lépésből álló mnemotechnikai módszer is, amelyet Sakai dolgozott ki a kognitív tudományban közismert mnemotechnikai módszernek a kanjik oktatására való alkalmazásával. Ennek lépései a következők:

- (1) A kanji bemutatása illusztrációval;
- (2) A mondatok révén való mnemotechnika;
- (3) Gyökök szerinti visszacsatolás;
- (4) A kanjis régióbeli és a nem kanjis régióbeli tanulók hibáinak bemutatása (Sakai 1995: 67).

2002-ben a világ 25 országában dolgozó 28 tanár körében felmérést végeztem. A felmérésből kiderült, hogy a kérdezett tanárok több módszerrel dolgoznak a kanji-

tanítás során, 28 tanárból mindössze 6 van megelégedve a saját tanítási módszerével. Kiderül az is, hogy nehéz feladatnak tartják a kanjik tanítását.

VI. A kanjik oktatása a szinteknek megfelelően

A kanjik oktatása során mindig gondot jelentett, hogy milyen kanjit, milyen sorrendben, mennyit és hogyan tanítsunk. A főbb irányzatok egyike a fő tananyagban előforduló kanjikat tanítja előfordulásuk sorrendjében. A másik irányzat külön kanji-tankönyvet használ. További lehetőség, hogy a nyelvvizsga követelményeinek megfelelő számú és tartalmú kanjit oktassunk.

Kaiser azt hangsúlyozza, hogy a kanjik tanításának megkezdése előtt, a bevezető órán meg kell ismertetni a tanulókat a kanjik fonetikus jellegével és gyakoriságával. Tudatni kell velük, hogy a kanjik 90%-a, illetve a közhasználatú kanjik 70%-a fonogram, így az olvasat alapján könnyen csoportosíthatók és felismerhetők (Kaiser 1995). Hozzátehetjük ehhez a japán Nemzeti Japánnyelv-kutató Intézet (Kokuritsu Kokugo Kenkyuujo) felmérését is a kanjik. hasznosságáról, miszerint az első 100 kanjival az újságokban előforduló kanjik 40 %-át, az első 500 kanjival az újságokban előforduló kanjiknak a 80 %-át el lehet olvasni, így nem reménytelen feladat a kanji-tanulás (Kaiser 1995: 32-33). Tollini szerint a nem kanjis régióban nevelkedett tanulók számára a „kanji formaszervezetének” felismerését szolgáló előkészítő gyakorlatot kell tartani, mielőtt kanjikat kezdenek tanulni, mivel ők megszokták a folyamatos, vonalszerű, 1 dimenziós abc-t, ezzel szemben a kanjik átfogóak, térjellegűek, 2 dimenziósak és bonyolultak (Tollini 1992, 1995).

Shimizu szerint bevezető szinten a kanjikban, illetve a kanjik tanulásában rejlő érdekességet és élvezetességet kell elsősorban hangsúlyozni. Ezért ezen a szinten az írásjegy láttán jelentésének vagy olvasatának felismerése, a forma rekonstrukciója, a szövegben, kontextusban való használata, végül pedig jelentése vagy olvasata alapján történő leírása a cél. Azonban 100 kanji elsajátítása után (a középfok szintjén) már a következő a cél: (1) a gyök és hang szerinti kategorizálásuk és csoportosításuk tanítása, így a gyök jelentésének és elhelyezkedésének megtanítása; (2) világossá kell tenni a tanulók előtt, hogy a már megtanult kanji valamely, a jövőben tanulandó kanji elemeként fog szerepelni, vagyis a kanjik több elemből állnak; (3) a kanji-forma tanulása során a tanuló maga gondolkodik megjegyzésének a módszeréről; (4) a már tanult kanjinak a szófaji jellegére és szóalkotó alkalmasságára is fel kell hívni a tanuló figyelmét (Shimizu 1995).

Az értékelésnek nagy szerepe van a tanulási motiváció növelésében. Az értékelésnek két fajtája van: az egyik a teljesítményt felmérő vizsga, amelyet egy-egy tanulási szakasz után tartanak, a másik a tudás konstrukciós jellegű felmérése, ami a tanulási szakasz közben történik, és aminek az eredménye lesz a jobb tanulás megvalósítását célzó további készítés. A nem kanjis régióbeli tanulók számára mindenképpen az utóbbi értékelési forma a fontosabb, mivel olyan értékelési formát kell találni, amely a jó tanulónak az önbizalmát növeli, a kevésbé jó tanulónak pedig lökést ad. Más szóval nem elsősorban az a fontos, hogy mennyi kanjit ismer, és mennyire pontosan tudja azokat, hanem az, hogy a kanjik használatával mennyire tudja a nyelvi tevékenységet, mint a szövegértést vagy az írást folytatni. Ilyen szempontból kell értékelni a tanuló tudását (Kanou 1995).

Alátámasztja ezt, hogy az utóbbi időben Japánban is elkezdtek megkülönböztetni a passzív tudást és az aktív tudást. Például az általános iskolai 5. osztály elvégzéséig a követelményben passzív tudásként 825 kanji szerepel, ennyit kell tudni olvasni. Viszont az elvárt aktív tudás csak 640 kanji, ezeket írni is tudni kell.

VII. A kanjik tanítása kezdők számára

Régebben a fonetikus írás tanítása is nehéz feladat volt. A sok hasonló formájú hiragana és katakana tanulása, hiába fonetikus írások ezek, a tanulóktól monoton magolást és gyakorlást követel. Ennek a problémának az egyik megoldásaként először az angol anyanyelvűek számára fejlesztették ki az asszociációs módszert. Azóta több nyelvvel is kipróbálták, bizonyos sikerrel. Sato is ezt a módszert fejlesztette tovább magyarok számára alkalmazva (Hayakawa, Sato 2000). Ez úgy működik, hogy az „a” szótagjelet, a formája és hangzása alapján az „almához” társítjuk. Ebben a magyarok számára továbbfejlesztett módszerben az az újdonság, hogy ugyanazon hangalak hiragana és katakana szótagjelét nem különböző tárgyakhoz, hanem ugyanannak a tárgynak kétféle képéhez társítja. Ilyen tehát például az „a” mint „kukacos alma” (hiragana) és „a” mint „almacsutka” (katakana). A tanulócsoportban nem magyar anyanyelvű is részt vett. Egy idő után kiderült, hogy neki lassabban megy a hiraganák és a katakanák tanulása, mint magyar társainak, emiatt ő a hagyományos módszerrel folytatta a tanulást. Ez alátámasztja azt a hipotézist, hogy különböző anyanyelvűek számára különböző módszereket kell kidolgozni.

A hiraganáknak és a katakanáknak a fenti asszociációs módszerrel való, többnyire sikerrel járó tanítása után elgondolkodtam azon, mi lenne, ha kiterjeszteném ezt a módszert a kanjik tanítására is. Ezért képes mintákat készítettem könnyen megjegyezhető és a tartós memorizálást segítő mondatokkal, sztorikkal, azután megmutattam a tanulóknak, hogyan használhatók fel ezek a memorizáláshoz. A módszer lényege a továbbiakban az, hogy magukat a tanulókat készítetem: ők maguk találjanak asszociációs lépéseket a kanjik elsajátításához. Ezáltal a tanulás érdekesebbé válik, és az, hogy a megfelelő lépéseket nekik maguknak kell kialakítaniuk, szintén a memorizálást segíti. Ily módon a motiváció erősödik, a nehézségről eltereli a figyelmet a módszer alkalmazásában való tudatos részvétel folyamata. A diákoktól számos használható, jó ötletet sikerült összegyűjteni. Mindegyik nagyon izgalmas és kreatív. Természetesen ezt a módszert valószínűleg nem lehet a teljes kanji-oktatás során mindvégig folytatni, de ha a diákok hozzászoknak az ilyenfajta emlékezetsegítő technikához, akkor remélhetőleg tanári segítség nélkül ők maguk is kitalálnak bizonyos további kanjik memorizálásához való megfelelő módszereket. Nyilvánvaló, hogy a további tanulás során többféle módszerre van szükség, amint arról a fentiekben már szó esett. A megfelelő módszer kiválasztásában a tanuló egyéni tanulási szokásának és kedvének is fontos szerepe van. A bevezető szakaszban azonban mindenképpen célszerű, hogy a tanár érdeklődést felkeltő módszerekkel kedvet csináljon, és a motivációt növelve ösztönözzön a további tanulásra.

A tanítandó/tanulandó kanjikat a tanulók igényei szerint kell kiválogatni. Tehát a közgazdaságtan szakos hallgatók részére már a korai szakaszban meg lehet tanítani olyan bonyolult kanjis szavakat is, mint pl. „kereskedelem”, „bank”, „gazdaság”, stb.,

mert nekik a bonyolult kanjik jobban megmaradnak az agyukban. Ehhez a fenti, képes sztoris tanítási módszert hasznosnak tartom. Ez azonban még nem elegendő ahhoz, hogy tartósan emlékezetükben megmaradjanak a kanjik. Változatos feladatok sorával kell gyakoroltatni, esetleg autentikus anyagok, reáliák segítségével.

Végezetül megjegyzendő, hogy a japán írásrendszer sajátossága miatt a japán írás elsajátítása sokkal több tanulási időt igényel, mint az európai nyelvek írásrendszereié, de ha a tanulók körében sikerül felkelteni az érdeklődést, és élvezetessé tenni az írástanulást, akkor ez lényegesen csökkenti a problémákat. Ezért a tanárnak mindig újabb ötletekkel kell meglepnie a tanulókat kedvcsináló tevékenysége során. A különböző módszereknek a konkrét feltételekhez igazított felhasználására van szükség, és a magyarok számára alkalmazott, hatékonynak bizonyuló mnemotechnikai módszer is további fejlesztésre vár.

Irodalom

- Hayakawa, M., Sato, N. 2000. *Hiragana, katakana magyaroknak*. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola
- Hidasi J. 1997. Hangariigo wa benkyou shinikui? *Japanese Language Education In Europe* vol. 2. Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE)
- Kaiser, S. 1995. Shokyuu-kanji no Yarinaoshi Shidou. In: Kawaguchi Y, Kanou Ch, Sakai J (eds.) *Kanji Shidou Aidea Bukku*, Tokyo: Sotakusha Press.
- Kanou, Ch. 1995. Tsukuba Daigaku Ryuugakusei Sentaa niokeru shochuukyuu Kanji Shidou. In: Kawaguchi et al. (eds.) *Kanji Shidou Aidea Bukku*, Tokyo
- Kokusai Kouryuu Kikin 2001. Nihongo Nouryoku Shiken Kijun no 2002-nendo karano Ichibu Kaitei ni tsuite. Tokyo:Bonjinsha.
- Kawaguchi, Y. (szerk.) 1995. *Kanji Shidou Aidea Bukku*, Tokyo
- Sakai, J. 1995. Gakubu Ryuugakusei no Yobi Kyouiku Katei ni okeru Kanji Kyouiku. In: Kawaguchi et al. (eds.) *Kanji Shidou Aidea Bukku*, Tokyo
- Shimizu 1995. Shuuchuu-Koosu deno Shokyuu Kanji Shidou. In: Kawaguchi et al. (eds.) *Kanji Shidou Aidea Bukku*, Tokyo
- Tollini, A. 1992. A Consideration on Teaching Kanji at the Introductory Level to Non-Kanji
- Tollini, A. 1995. Hi-Kanjiken Gakushuusha no tameno Kanji no Jikei Ninshiki Renshuu. In: Kawaguchi et al. (eds.) *Kanji Shidou Aidea Bukku*, Tokyo
- Area Students. *Japanese-Languages Educational around the Globe*. vol.2, The Japan Foundation Japanese Language Institute

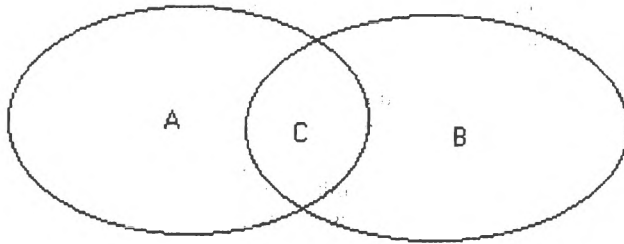
A komplex jelek tankönyvbeli alkalmazásáról

Szabó G. Ferenc

Az utóbbi években a közoktatás modernizálását célul kitűző, feszültségektől és ellentmondásoktól sem mentes tantervi törekvések végezetül konszenzuson alapuló fejlesztési stratégiák kikristályosodását eredményezték. Ezek között kiemelt szempontként szerepel a kreativitáson alapuló tanulási technikák, a tanulók aktívabb részvételét szorgalmazó ismeretszerzési módok meghonosítása. A mi gyakorlatunkban mindezek elsődleges és természetes színtere az anyanyelvi óra. Kétségtelen, hogy e tekintetben a tanár szakmai, pedagógiai, módszertani felkészültsége a meghatározó.

Jól tudjuk azonban, hogy a tanári kompetenciák akkor működnek igazán hatékonyan, ha körültekintéssel megválasztott nyomtatott taneszközök is rendelkezésre állnak. Az aktív részvételt igénylő tanulói ismeretszerzésben az ismeretek otthoni elmélyítésében pedig kifejezetten nélkülözhetetlenek a megfelelő tankönyvek, munkafüzetek. A jó tankönyvnek rengeteg ismérve van. Csupán fősorakoztatásuk is nehéz feladat volna, így a figyelmet a címben jelölt szempontra fókuszálva csupán egyet emelek ki közülük: a tankönyvek *speciális szövegekből* épülnek föl. Mivel az igazán jó tankönyvek a verbális elemeken kívül különböző más összetevőket is tartalmaznak (pl. ábrák, rajzok, táblázatok, illusztrációk stb.), *Benkes Zsuzsa* és *Petőfi S. János* fogalomhasználatát kölcsönözve (Petőfi–Benkes 2002: 13) a tankönyvi szövegeket mint *komplex jeleket* olyan speciális szövegeknek tekinthetjük, amelyek a *verbális* összetevőkön kívül *multimédiás jelölővel* is rendelkeznek. A tankönyvi funkcióból adódóan természetes az a követelmény, hogy a *komplex jel* (szöveg) *verbális* és *multimédiális* összetevői egymás információtartalmát kiegészítve, az összefüggések befogadásának hatékonyságát jelentősen fokozzák. Nem új keletű igény ez az anyanyelv-pedagógia, illetve a tankönyvírás történetében, de az bizonyos, hogy időről időre tartalmi és formai megújuláson esnek át a már ismert, de új tanulási technikára ösztönző megoldások, illetve merőben új *multimédiális* formákkal gazdagodnak a nyomtatott taneszközök. Legújabban a *kritikai gondolkodás* fejlesztésének igénye hat frissítőleg a tankönyvírókra, s ezáltal a gyakorló tanárookra egyaránt (Bárdossy et al. 2002). Egyre több forrásban találkozhatunk a következőkkel: *fürtábra* (jelentésháló), *gondolkodástérkép*, *T-táblázat*, *jellemtérkép* stb.) Közülük a régi-új *halmazábra*, kevésbé ismert nevén a *Venn-diagram* a legelterjedtebb, s talán épp emiatt okoz annyi félreértést, fejtörést. A továbbiakban csupán ez utóbbinak az alkalmazási lehetőségeiből, illetve az általam hibásnak, vagy hiányosnak tekintett változataiból villantok föl néhányat. Előbb azonban elevenítsük fel a *Venn-diagram* (halmazábra) lényegesebb tartalmi jegyeit: „olyan grafikai szervező, amely két vagy több egymást átfedő nagyméretű síkidomból [leggyakrabban kör vagy ellipszis, esetleg téglalap vagy négyzet] áll és gondolatok szembeállítására, illetve a közöttük fellelhető *átfedés*, *hasonlóság* illusztrálására használható” (Bárdossy et al. 2002: 373). Alapváltozatának szemléltetéséül álljon itt egy közülük:

1. ábra: Venn-diagram



1. A két egymást metsző idom (A és B) közös szeletébe (C jelű metszet) a *hasonló, megegyező* jegyeknek kell kerülniük, míg az egymást nem fedő halmazrészekbe, az egymástól eltérő, különböző jegyeket kell szerepeltetnünk (vö. uo.). Matematikai logikai értelemben ez azt is jelenti természetesen, hogy a különböző (A, B, C) halmazrészekben *halmazelemek* sokasága foglal helyet, amely elemek bizonyos jegyekkel rendelkeznek: A és B halmazrészen csak egymástól *eltérő* jegyeket hordozó, a C halmazrészen pedig az eltérő jegyeket *egyaránt, egyidejűleg* hordozó halmazelemek. Lássunk tehát az elvonatkoztatás fokozatait követve három különböző, de a kivitelezés tekintetében kifogástalan tankönyvi megoldást.

1.a. Rendezd halmazokba az ígék hangzóik időtartama szerint!

A = van benne hosszú magánhangzó (pl. *szűnik*)

B = van benne hosszú mássalhangzó (pl. *ujjong*)

C = metszet – [Ez tehát olyan szavakat tartalmaz, amelyekben mindkét jegy egyszerre van jelen: pl. *szállít*] – (Fülöp–Szilágyi 2003: 108).

1.b. Hasonló tartalmi összefüggés figyelhető meg az alárendelő összetett mondatok mellékmondatai körében. Mint ismeretes, vannak olyan mellékmondatok, amelyek csupán a főmondat valamelyik mondatrészét fejtik ki, vannak olyanok, amelyek nem mindig mondatrészkifejtők (pl. a megengedők, a feltételesek között). Természetesen olyan mellékmondatokat is használunk szép számmal, ahol a két funkció – mondatrészkifejtés és sajátos jelentéstartalom – egyidejűleg van jelen. Ennek megfelelően:

A = mondatrészkifejtő mellékmondatok (pl. *Nem az voltam én, aki ma már vagyok.*)

B = sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok (pl. *Áll a ház még, bár fogy gazdagsága.*)

C = mondatrészkifejtő + sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok (pl. *Olyan a felelet, mint amilyen a kérdés.*)

1.c. A *speciális* határozói jelentéstartalmú *határozók* és az *állandó határozók* szembenállásának, valamint a kettő egybeesésének problematikáját is kitűnően szemléltethetjük ábránk segítségével:

- A = speciális határozói jelentéstartalmú határozók (pl. *ül a szobában*)
 B = állandó határozók (vonzatok) → olyan vonzatok, amelyeknek nincsen semmilyen, a határozóra jellemző jelentéstartalmuk (pl. *a fiút Pistának hívják*)
 C = állandó határozók speciális jelentéstartalommal (pl. *fél a kutyától*) – Rendelkeznek valamilyen besorolható jelentéstartalommal (*itt okhatározói*), de egyzersmind *vonzatok* is (Adamikné–Hangay 1999: 122-3).

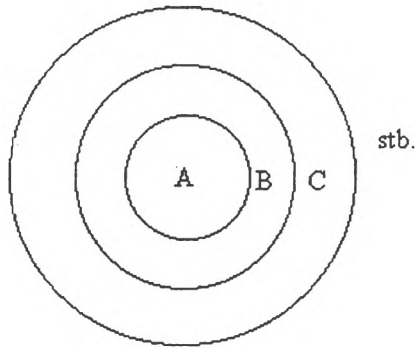
A halmazábrák alapváltozatánál maradvá most fókuszálunk olyan megoldásokra, amelyek első látásra ugyancsak jól szolgálják az összefüggések megértését. Tüzetesebb vizsgálódás nyomán azonban legalábbis úgy tűnik, hogy a nyelvi relációk illusztrálására való használatukban csak kevésbé tükröződik vissza a halmazábrák logikája.

2. A hangrend törvénye

- A = magas hangrendű szavak (pl. *körte*)
 B = mély hangrendű szavak (pl. *olvas*)
 C = vegyes hangrendű szavak (pl. *piros*)

A magyartanárok szívós következetessége ellenére is gyakran szembesülhetünk azzal, hogy a tanulók jelentős részének tudatában egy idő után összemosódik a *hangrend* és a *hangszín* fogalma. Ennek nyilvánvaló oka az, hogy mind a *hangrend*, mind a *hangszín* csoportosítási szempontjainak megnevezésére részben azonos terminus technicust használunk: *magas hangrendű*, *magas hangszínű*. Így sokszor elhomályosul, hogy a *hangrend* a magyar *szavak* tulajdonsága, a *hangszín* pedig a *magánhangzóké*. Diagramunk pedig mintha siettetné is ezt a folyamatot. Részint azzal, hogy pl. az egyik tankönyvben az ábra halmazának elnevezései teljességgel hiányoznak, tehát kétféleképpen is értelmezhetőek; részint azzal, hogy pl. egy másik tankönyvben A halmazhoz csak a *magas*, B halmazhoz csak a *mély* csoportmegnevezés illeszkedik; s így a végeredmény ugyanaz. Vélhetően ösztönösen választja ezeket a megoldásokat a tankönyvíró, mert talán érzi, hogy a *halmazábra* nem alkalmazható maradéktalan sikerrel a *hangrend* törvényére. Miért nem? Megítélésem szerint azért nem, mert az ábrát csak úgy alkothatjuk meg, hogy a *magánhangzók* halmazára gondolunk, de a halmazban *szavak* csoportját jelenítjük meg. Külön-külön ugyanis ez nem lehetséges. A szavak irányából szemlélve pl. a *piros* vagy a *szilva* nem tartozhat sem az A sem a B sem a C halmazba egyidejűleg, mert olyan szó nincs, amelyik magas, mély és vegyes hangrendű is egyszerre. A magánhangzók felől közelítve hasonló a helyzet, ugyanis pl. az *a* és az *i* hangok (a metszetben helyet foglalva) nem tartozhatnak több halmazba egyidejűleg; azaz egy *magánhangzó* nem lehet egyszerre *magas* is meg *mély* is. Bármennyire vonzó is tehát a halmazábra, ezúttal jobban járunk a szócsoporthoz, táblázatos megoldással.

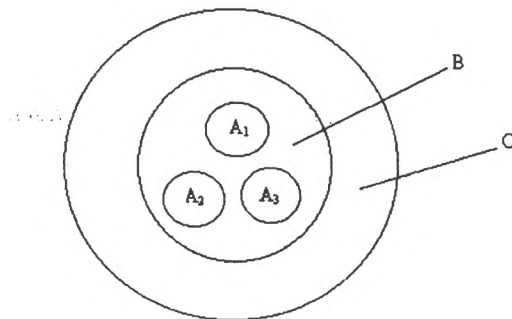
3. Eddigi példáink köre csupán az egymást metsző halmazok alapváltozatára korlátozódott. Igen kedvelt és elterjedt még a *kör a körben* típusú, tulajdonképpen az alá-, fölrendeltség relációjának szemléltetésére szolgáló koncentrikus körök használatával élő halmazábra is. Ennek az összefüggésnek a jelölésére nagyon alkalmas a táblázatos vagy az ágrajzos forma, de a tankönyvi monotonitás oldására helyesen alkalmazva igen szemléletes technikaként értékelhető a szóban forgó változat is. Alapformája a következő:

2. ábra: Kör a körben típusú halmazábra

Logikájából adódóan az A halmaz része a B halmaznak; A és B halmaz része a C halmaznak. Ha tehát pl. $A = \text{köznév}$, $B = \text{főnév}$ akkor $C = \text{névszó}$, esetleg $D = \text{alapszófaj}$. Fontos tehát, hogy nem egyszerűen tulajdonságok, hanem nyelvi egységek egyre bővülő halmazát mutassa be.

3.a. A több tankönyvben is fölbukkanó, a *jel*, a *kommunikáció* és a *nyelv* viszonyát illusztráló ábra véleményem szerint nem teljesen egyértelmű. Azért nem, mert a három terminus technikus nem épül egymásra szervesen. Az ábra szerint $A = \text{nyelv}$, $B = \text{kommunikáció}$, $C = \text{jel}$. Mivel a közöttük lévő összekötő kapocs a *jel*, talán úgy lenne helyes, ha ezeknek a halmazára összpontosítana az ábra: $C = \text{mindenféle jel(ek) halmaza}$, $B = \text{a kommunikációban használatos jelek halmaza}$, $A = \text{a nyelvi jelek halmaza}$.

3.b. Ha egy halmazon belül több kisebb halmaz is mutatkozik, az alá-fölérendeltségen kívül a mellérendelés ténye is jól kiolvasható. Ilyenkor azonban óvatos körültekintésre van szükség. A halmazok logikája ugyanis merőben eltér az ágrajzétól. A kettőnek az összeecsúsztatása többet árthat, mint amennyit használ.

3. ábra: Mellérendelt halmazok

Az egyik – különben igen kitűnő – munkában a következőképpen körülírható halmazábrára található: A_1 = főnév, A_2 = melléknév, A_3 = számnév, A_4 = névmás, A_5 = névszók; B = szófajok. Könnyen belátható, hogy az A_5 jelű *névszók* halmaza nem lehet mellérendelt viszonyban a többi A jelűvel, még akkor sem, ha síkban azok fölé helyezem. Ez utóbbi eljárás csak az *ágrajzban* értékelhető, itt nem. Itt másként kell eljárunk, pl. így: A_1 = főnév, A_2 = melléknév, A_3 = számnév, A_4 = névmás; B = névszók; C = szófajok.

3.c. Részben más okból, de hasonlóképpen félreérthető, esetleg zavaró az egyik népszerű tankönyvben előforduló halmazábra:

A_1 = főnév, A_2 = melléknév, A_3 = számnév; a B jelű halmaz nincs megnevezve;
 C = névmás.

Az eddigi példáink tanulságából következik, hogy a legnagyobb halmaz az alá-fölérendeltség viszonylatában mindig *nemfogalom*. Ábránk szerint tehát a *névmást* kellene *nemfogalomként* értékelnünk, olyan *nemfogalomként*, amelynek *fajfoglalmai* a *főnév*, a *melléknév* és a *számnév*. Ez utóbbiak is összetartoznak ugyan, de az ábra tanúsága szerint viszonyuk elhanyagolható. Az értelmezés tarthatatlan voltát aligha kell bizonygatni. Megjegyzendő, hogy halmazábra nemcsak logikai, hanem mennyiségi viszonyok jelölésére is alkalmas lehet. A szóban forgó diagram azonban jól láthatóan e viszony jelölésére sem felel meg, hisz a névmások mennyisége aligha nagyobb, mint a főnevéké. Gondolhatnánk a szóhasználat gyakoriságának ábrázolására is, de ábránk nyilvánvalóan nem ezt a relációt kívánja tükrözni. Marad tehát ez alkalommal is a jól bevált táblázatos megoldás.

Nem szeretném annak látszatát sem kelteni, hogy bármi kifogásom volna a halmazábrák használatát illetően. Ellenkezőleg, a vegyes típusú komplex jelek széles körű és változatos alkalmazásának hatékonyságáról meg vagyok győződve. A nyomtatott taneszközökben való gyakori jelenlétük szinte nélkülözhetetlen, mert jelentős mértékben segíthetik a tanulók kognitív képességeinek fejlődését. Mindazonáltal úgy vélem, hogy ennek alapfeltétele az átgondoltság, a logikai összefüggések reverenciája, a fejlesztési lehetőségek optimális kihasználtságának biztosítása.

Irodalom

- Adamikné Jászó A., Hangay Z. 1999. *Nyelvi elemzések kézikönyve*. Szeged.
- Bárdossy I., Dudás M., Pethőné Nagy Cs., Priskinné Rizner E. 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécs – Budapest: Pécsi Tudományegyetem.
- Fülöp M., Szilágyi F. 2003. *Nyelvtan és helyesírás munkáltató tankönyv 3. osztály*. Cell-dömölk.
- Petőfi S. J., Benkes Zs. 2002. *A multimédiális szövegek megközelítései*. Pécs: Iskolakultúra.

Az általános iskolai nyelvoktatás hatékony megvalósításához szükséges kompetenciák fejlesztése a pedagógusképzésben

Szládek Emese

Doktori dolgozatom ötödik fejezetében bemutatom azokat a fogalomköröket, részdiszciplínákat, kompetenciákat és módszereket, melyekhez a gyermekkori nyelvoktatás szempontjából a szakirodalom szerint a pedagógusképzésben és az általános iskolai nyelvoktatásban kiemelkedő szerepű alkalmazások kapcsolódhatnak.

A gyermekkori nyelvtanításban kétféle végzettségű nyelvpedagógussal találkozhatunk: az alsó tagozatos korosztály tanítására képzett nyelvszakos tanítóval, aki esetleg a tanított idegen nyelvből az egyetemi végzettségű nyelvpedagógusnál alacsonyabb szintű ismeretekkel rendelkezik, de tisztában van az általa tanított korosztály pszichológiai sajátosságaival, tanulási képességeivel.

A másik csoportba tartozik az alapvetően idegen nyelv tanítására képzett tanár, aki az adott idegen nyelv tökéletes ismerője, ám nem rendelkezik az alsó tagozatos korosztály tanításához szükséges speciális ismeretekkel.

A nemzetközi szakirodalom szerint az ideális nyelvpedagógus ennek a két típusnak az ötvözete lenne, ám ilyen szakemberből kevés van.

Kétdimenziós táblázatot alkotva összevetettem a nyelvpedagógus-képzésben oktatott tantárgyakat, és a pedagógiai gyakorlatban alkalmazható megvalósítás lehetőségeit, összegyűjtve az egyes oktatott tantárgyakhoz kapcsolódóan megfogalmazott lehetséges tartalmakat, célokat.

A nyelvpedagógus-képzésben oktatott tantárgyakhoz rendelt tartalmak:

- a nyelvtanuló életkori sajátosságainak, nyelvtanulási motivációjának megismertetése,
- a tanuló kulturális identitásának kialakulása,
- interperszonális kommunikáció,
- interkulturális kompetencia,
- keresztterületi szemlélet és annak alkalmazása a készségtárgyak tanításában,
- tanulói autonómia,
- kooperatív tanulás.

Az alsó tagozatos nyelvtanuló pszichológiai, életkori sajátosságai, nyelvtanulási motivációja

A Nemzeti Alaptanterv meghatározza az életkori sajátosságokat, az azonos korcsoportba tartozó gyerekek közös jellemzőit, melyek viszonyítási alapot jelentenek. Az egyének biológiai adottságok, élettörténet, szociokulturális tényezők, gazdasági háttér következté-

ben egymástól eltérnek, individuális vonásaik, a fejlődési tempó és dinamika, értelmi és érzelmi társas tulajdonságok szempontjából.

Az idegen nyelvek és kultúrák tanításának az általános iskolás korosztály számára más céljai vannak, mint felnőtt korban. Míg a felnőttek esetében a nyelvtanulásnak általában konkrét, funkcionális célja van: kommunikálni másokkal, elutazni abba az országba, ahol a tanult nyelvet beszélik, munkahelyi, szakmai előrelépés, a gyermekek számára elsősorban a világ felé való általános nyitottság, érdeklődés kialakítása, fejlesztése a cél. A kisgyermeknél nem játszik jelentős szerepet a külső motiváció: nem azért kell idegen nyelvet tanulni, hogy jó állást kapjanak, vagy sikerüljön a nyelvvizsgájuk. A nyelvtanulással kapcsolatban nincsenek saját, meghatározott igényeik, így döntő fontosságúvá válik esetükben a belső motiváció megteremtése.

A nyelvtanuló kulturális identitásának kialakulása

Az idegennyelv-tanulás szempontjából az identitás fontos eleme a kulturális identitás. A Schumann (1976) által bevezetett társadalmi távolság (social distance) fogalma szerint a nyelvtanulási siker, eredményesség osztálytermen kívüli szociális változók függvénye. Schumann modelljében (Schumann, 1978) a tanulócsoport és a célnyelvű kultúra kapcsolata által befolyásolt tényezők határozzák meg a legjobb nyelvtanulási környezetet.

Mindezek megvalósításához a nyelvpedagógusnak a képzés során olyan kompetenciákat kell kialakítania, melyek érintik a tanulók affektív sajátosságainak tudatosítását, a tanult / tanított idegen nyelvhez, az általa képviselt kultúrához (kultúrákhoz) kapcsolódó szokások ismeretét, megismertetését, elfogadását, elfogadtatását.

Ezen kompetenciák fejlesztését a képzés jelenlegi kereteiben leginkább a nyelv- és stílusgyakorlat órákon, valamint az országismereti, civilizációs órákon lehet megvalósítani.

Interperszonális kommunikáció – Interkulturális kompetencia

A kommunikatív nyelvoktatás jelentős szerepet szán a kommunikációs tartalom megfelelő közvetítésének, a kommunikatív kompetencia kialakítása által. A kommunikatív kompetencia legismertebb modellje (Canale–Swain 1980, Bárdos 2000) négykomponensű: nyelvi kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia, beszéd- és szövegalkotói, valamint stratégiai kompetencia.

Sárosdy (2002), megvizsgálva az angol műveltségterületi képzés tantárgyainak a kultúrspecifikus nyelvi és szociolingvisztikai szempontból kompetens hallgató képzését szolgáló lehetőségeit, a nyelv- és stílusgyakorlatok, a civilizáció és a gyermekirodalom tantárgyak szerepét emelte ki. Saját értelmezésében a képzés tantárgyai között szintén megjelenik ez a három tantárgy.

Az interkulturális kompetencia magában foglalja a nyelvtanítás-nyelvtanulás kognitív, pragmatikai, attitűd jellegű területeit, és egy teljes egész részeként tekinti ezeket. Más nyelvek, kultúrák ismerete, mely hagyományosan az országismeret kategóriájába tartozik, a hagyományos pragmatika felfogásában, értelmezésében megvalósuló beszédaktusok, megnyilatkozások; a politikai nevelés szellemében megfogalmazott tolerancia

és nyitottság attitűdjéi többé nem különálló személyiségjellemzőnek tekintendők: integrált részeivé válnak egy olyan – mindezek felett álló – képességnek, ismeretrendszernek, mely nem lenne teljes, ha az összetevők bármelyike hiányozna.

Az interkulturális kompetencia fejlesztési lehetőségeinek szempontjából a jelenleg érvényes általános iskolai idegennyelv-oktatást szabályozó magyarországi dokumentumok (a Nemzeti Alaptanterv és a Kerettantervek) által megfogalmazott célok megfelelnek az európai elvárásoknak. A dokumentumokban is megfogalmazott cél a felhasználható nyelvtudás fejlesztése. A felhasználás valódi kommunikációban való felhasználást jelent. Emiatt az interkulturális komponensek, a kultúra, az országismereti tények tanítása is helyet kap a napi tanári gyakorlatban. Ebből a szempontból a francia és olasz nyelvek tanításakor fontos hozzátenni azt is, hogy ezen nyelvek és az általuk képviselt kultúrák európai hagyományokhoz kapcsolódó jelenléte miatt az angol és német nyelv tanításánál megfigyelhető aránytól eltérő szerepet kapnak az interkulturális komponensek a francia és az olasz nyelv tanításakor.

Mindezek miatt az interkulturális kompetencia fejlesztésére vonatkozó ismereteknek különösen nagy szerepe van a francia és olasz nyelv tanításában. Ahhoz hogy ez megvalósuljon, az interkulturális kompetencia fejlesztésének módszertani lehetőségei helyet kell kapjanak a francia és olasz szakos pedagógusképzésben is.

A kultúrtörténeti ismeretek tanítása hozzájárulhat az előítéletek legyőzéséhez, csökkentéséhez, hogy pozitív attitűddel álljon hozzá a nyelvtanuló az adott nyelv tanuláshoz, valamint a nyelvet beszélők csoportjához, országához, kultúrájához (Nagyné 2002).

Az angol és a német nyelv a nemzetközi kommunikációban olyan magas szinten, nagymértékben elterjedve jelenik meg, hogy ezen nyelvek ismerete elsősorban nem az angolt és németet anyanyelvként beszélőkkel való kommunikációt szolgálja, hanem általában a nemzetközi kommunikációt. Ellentétben az újlatin nyelvekkel, melyek ismerete elsősorban az adott nyelvet anyanyelvként beszélőkkel való kommunikáció eszköze, és mint ilyen, sokkal nagyobb jelentősége van ebben az esetben a célországgal kapcsolatos kultúrtörténeti, országismereti elemeknek.

Keresztntantervi (tantárgyközi) szemlélet

Amíg az idegen nyelv tanításának egyetlen célja egy zárt rendszernek, a nyelvnek a megismertetése volt, elég volt ismételni, reprodukálni bizonyos elemeket, ezeket változtatni. Amint azonban elkezdjük a nyelvet eszköznek tekinteni, eszköznek, ~~mellyel~~ saját magán túlmutató célt lehet elérni, más ismeret megszerzésére lehet felhasználni, a tanulás sem áll meg többé a formális alkalmazásnál. A transzdiszciplináris, különböző tantárgyak integrációjával megvalósuló keresztntantervi szemlélet az egyetlen garancia az értés és kifejezés kezdeti szakaszainak meghaladására, a tanulást összetett kognitív tevékenységek felé fejlesztve. Ugyanakkor ezek a tevékenységek a memória egy másik fajtáját is mozgósítják: az affektív memóriát, mely megerősíti a kognitív memóriát, természetes visszajelzést ad a tanulónak.

Kereszttantervi (tantárgyközi) szemlélet a készségtárgyak tanításakor

Az idegen nyelvek oktatásában nagy szerepe van a motorikus és emocionális elemeknek, a rajznak, az imitációs mozgásnak, az énekes és táncos játékoknak. Emiatt van nagy jelentősége a készségtárgyak idegen nyelven való tanításának is.

A Nemzeti Alaptanterv bevezetésével tíz műveltségterület szerint szerveződik a tanítási tartalom. A hagyományosan a készségtárgyak kategóriába tartozó tantárgyak (ének-zene, rajz, technika, testnevelés) a következő műveltségterületeken belül kaptak helyet:

- művészetek (ének-zene; tánc, dráma, vizuális kultúra, mozgókép-kultúra és médiaismeret);
- életvitel és gyakorlati ismeretek;
- testnevelés és sport.

Az egyes iskolák pedagógiai programjaik és helyi tanterveik alapján más-más tantárgyak és óraszámok keretében biztosítják ezen műveltségterületekhez kapcsolódó készségek fejlesztését. A kerettanterv az alapfokú oktatás-nevelés első szakaszára a fentebb felsorolt három műveltségterületet az alábbi tantárgyak formájában jeleníti meg:

- ének-zene;
- rajz és vizuális kultúra;
- technika és életvitel;
- testnevelés és sport.

A tanítóképzésben jelenleg választható műveltségterületek közül a Nemzeti Alaptanterv „készségtárgyakat átfogó” műveltségterületeit a következő elnevezésekkel találjuk meg:

- ének-zene ;
- vizuális nevelés ;
- testnevelés és sport;
- technika ;
- családi-háztartási-gazdasági ismeretek.

A következőkben ezen háromféle csoportosítást figyelembe véve alkotott saját kategóriák alapján vezetem végig a dolgozatban az egyes készségtárgyak tanítása során alkalmazható módszereket, eljárásokat, végezhető tevékenységeket.

Projektpedagógia

Az életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterülethez kapcsolódó kereszttantervi alkalmazási lehetőségekre a projektpedagógia keretében utalok.

Egyetértve Poór megállapításaival (1995) a projektkészítésnek a gyermekkori nyelvoktatás szempontjából számos előnye van: a nyelvi készségeket, jártasságokat, képességeket más készségekkel, jártasságokkal, képességekkel összekapcsolva tantárgyközi kontextusban fejleszti; a négy alapkészség párhuzamos fejlesztését természetes szituációban teszi lehetővé; önálló ismeretszerzésre, cselekedve tanulásra teremt alkalmat;

hozzátesszük, hogy mindezeket a lehetőségeket alkalmazhatjuk a pedagógusképzésben, módszertani órán is.

Legegyszerűbb példája ennek a hallgatói mikrotanítás hallgatótársak által történő videós rögzítése és elemzése. A fantáziát jobban megmozgató, esetenként hallgatók közti kooperáción is alapuló projektfeladatok – és a megvalósítást követő elemző, értékelő közös megbeszélések – a nyelvpedagógiai technológia eszközhasználatának begyakorlásán kívül hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók átéljék, megtanulják, megtapasztalják a különböző eljárásokat, majd később saját tanításuk során alkalmazni tudják ezeket.

A tanítóképző főiskolai idegen nyelvi műveltségterületi képzés a készségtárgyak tanításának tantárgypedagógiája által olyan kompetenciákat fejleszt, melyek elősegítik, hogy a nyelvpedagógusok a kerestantervi szemlélet jegyében eredményesen, sikeresen tudják felhasználni a tanult ismereteiket mindennapi tanításuk során.

Autonómia, kooperatív tanulás, tanulási stratégiák tanítása

A hagyományos tanár – tanuló szerepek szerint a tanulás folyamatában a tanár felelős a folyamat sikeréért. Ő minden tudás forrása, ezért ő határozza meg az átadandó tananyag tartalmát, ő választja meg a kívánt célhoz vezető módszereket. Kezében tartja az egész folyamat irányítását. A diák a befogadó, a folyamat passzív résztvevője. A diák számára ez a hagyományos szerep káros: a passzivitás, a pusztá befogadás gátolja a teljes tanulói személyiség kialakulását, nem kedvez a problémamegoldó képesség fejlődésének, nem segíti elő az oktatási szituációra való rálátást, gátolja ugyanakkor a változtatásra való képesség kibontakozását is.

A tanulói autonómia meghatározásakor a különböző szerzők más-más szempontokat emelnek ki. Holec és Huttonen szerint (Holec–Huttonen, 1997, Holec 1981) a tanulónak azt a képességét jelenti az autonómia, hogy felelősséget tud vállalni saját tanulása felett. Képes meghatározni saját céljait, a tanulni kívánt tartalmat, kiválasztani az ehhez legmegfelelőbb módszereket, eszközöket, figyelemmel kísérni a tanulási folyamat egészét. A folyamat végén pedig tartalmi és formai szempontból egyaránt értékelni képes a tanulást.

Amennyiben a tanév során a gyerekek is aktív résztvevői a tananyag alakításának, azt sajátjuknak érezve, ahhoz érzelmileg is kötődve könnyen bevonhatók a különböző tevékenységekbe.

Poór (2003) véleményével egyetértve, megerősíthetjük, hogy ha módszertani képzés keretében, az autonóm tanulási technikáról tanult elméleti ismereteket a gyakorlatban is kipróbálják a hallgatók, rögzül a tapasztalat, élményként élük meg ezt az új eljárássorozatot, saját tanításuk során is sikeresen, szívesen fogják alkalmazni.

Irodalom

- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Canale, M., Swain, M. 1980. *Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H., Huttonen, I. (szerk.) 1997. *The Lerner's Autonomy*. Research and development. Council of Europe. Strasbourg.
- Nagyné Paksi M. 2002. A nyelv, a nyelvtanulás nevelő szerepe. In: *Módszertani Közlemények* 42/3. 97–99.
- Poór Z. 1995. *A kommunikatív szemlélet megvalósulási formái a gyermekkori nyelvoktatásban*. Kecskemét.
- Poór Z. 2003. Pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle* 5. sz. 50–54.
- Sárosdyné Szabó J. 2002. Interkulturális aspektus az idegennyelv-oktatásban. In: Kovátsné Németh M. (szerk.) *Tanulmánykötet*. Győr: Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar. 268–279.
- Schumann, J.H. 1976. Social distance as a factor in second language acquisition, *Language Learner*, vol.26, no.1, pp. 135–143 (idézi: McDonough – Steven, H., 1986: 93-94).
- Schumann, J. H. 1978. Social and psychological factors in second language acquisition. In: Richards J. (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House (idézi: Byram – Morgan – Carol (et als), 1994: 7).

Nyelv és kultúra az idegennyelv-tanítás szempontjából

Tóth Judit

Napjainkban, amikor eltűnnek az országhatárok, egyre bővül a soknemzetiségű, soknyelvű és multikulturális európai közösség, a más kultúrákkal való találkozás mindennapi dolog. A nyelvoktatásban is egyre nagyobb jelentőségre tesz szert a kulturális dimenzió, az egymás jobb megismerését és megértését célzó interkulturális szemlélet.

Valamely idegen nyelv tanulása során mindig jelen van legalább két különböző – a célnyelvi és az anyanyelvi – kultúra. Köztudott, hogy a különböző nyelvek különbözőképpen tagolják a valóságot, és hogy ezek a különbségek a nyelvi rendszerekben is tükröződnek, hiszen nyelv és kultúra egymástól elválaszthatatlan, egymást kölcsönösen feltételező fogalmak. Egy kultúra fejlődése, változása általában tükröződik a hozzátartozó nyelvben is. Nyelv és kultúra szoros kapcsolatát mindennél világosabban tükrözi a szókészlet, melyben különös szerepet kapnak az adott kultúra szempontjából fontos elemek. Ilyenek például az úgynevezett *reáliák*, a szókészlet azon specifikus elemei, melyek más nyelvekre nehezen, vagy egyáltalán nem fordíthatók. Hogy csak néhány közsímt példát említsünk a francia reáliák sokaságából: a pékségben ma már mi is croissant-t és baguette-t veszünk, az áruházban esetleg fondue-készletet és a történelem órán a magyar gyerekek is jakobinusokról és sans-culotte-okról tanulnak, vagy girondistákról, akik guillotine alá kerültek. A reáliák száma azonban véges, és nem is okoznak különösebb problémát a nyelvtanulás szempontjából. Más a helyzet az eltérő kulturális konnotációval rendelkező lexémák esetén. Amikor azt mondjuk *lycée*, *baccalauréat* vagy *université*, természetesen gimnáziumra, érettségire és egyetemre gondolunk, de mekkora eltérés van e francia szavak és magyar megfelelőik között – a francia és a magyar oktatási rendszer különbségeiből adódóan – a kulturális háttérismeretek, a konnotáció szintjén! Ugyanúgy, amikor a kezdő nyelvtanuló azt tanulja, hogy *poisson*, minden gond nélkül azonosítja ezt a lexémát a magyar *hal* szóval, hiszen a denotáció szintjén a két nyelvi elem valóban megfelel egymásnak. Ám amikor később valamely frankofón országban az iskolai menzán egy pénteki napon azt a mondatot hallja: *Aujourd'hui c'est le jour du poisson* már azt is tudnia kell, hogy a böjt hagyományából a francia kultúrában máig is fennmaradt a pénteki „halnap”.

Vizsgáljuk meg most, hogyan változott a kulturális háttérismeretek, és általában a kultúra helye a nyelvoktatásban, esetünkben a francia mint idegen nyelv oktatásában.

Általánosságban elmondható, hogy a kultúra bizonyos aspektusai mindig is jelen voltak a nyelvtanítás folyamatában. Sőt a XX. századig egyeduralgó nyelvtani-fordító módszer fő célkitűzése volt a kultúra megismertetése, a nyelvtanuló intellektuális fejlesztése az irodalmi, filozófiai szemelvények olvasása és fordítása révén. A kultúra

akkor kb. egyenlő volt az irodalommal. Országismeret alatt később is, nagyjából a 1970-es évekig az elvont, úgynevezett nagybetűs kultúrával, tehát az irodalommal, történelemmel, földrajzzal, művészetekkel stb. kapcsolatos ismereteket értették. Ezen rendszerezhető és rendszerezett, tárgyszerű ismeretek közvetítésével a nyelvkönyvek általában csak a haladók számára készült 3. kötetben foglalkoztak, mivel az akkori, úgynevezett **kognitív felfogás** szerint a célnyelvi ország kultúrájának megismerésére csak akkor kerülhetett sor, amikor a nyelvtanuló már megfelelő nyelvi alapokkal rendelkezett – jól beszélt és írt – az adott idegen nyelven (Tagliante 1994).

A 70-es évektől kezdődően, az audio-vizuális módszer elterjedésével és főleg a **kommunikatív irányzat** megjelenésével megváltozott az országismerettel kapcsolatos felfogás. A nagybetűs kultúrával szemben egyre inkább a kisbetűs, azaz a hétköznapi kultúra kerül a figyelem középpontjába. Míg korábban az emberek mindennapi életét, szokásait, gondolkodásmódját, lakás- és munkakörülményeit, szabadidős tevékenységeit a nemzeti identitás szempontjából nem tartották fontosnak, addig a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás éppen ezeket az elemeket, tehát a hétköznapi kultúra bemutatását teszi meg egyik prioritásának. Mi több, a kulturális ismeretek közvetítése már a nyelvtanulás korai szakaszában, kezdő szinten megkezdődik. Ez fontos, hiszen a nyelvtanulás végső célja, hogy a nyelvtanuló képessé váljon az adott nyelvi helyzetnek megfelelő eredményes kommunikációra, és nem csak az osztályteremben, hanem autentikus nyelvi környezetben, anyanyelvű beszélgetőpartnerekkel is. Ehhez viszont ismernie kell a célnyelvi közösségben érvényes nyelvhasználati szabályokat, melyek nagyrészt kultúrafüggők. A kommunikatív kompetenciának tehát fontos alkotórésze a kulturális kompetencia, vagy még inkább az **interkulturális kompetencia**. Valóban, a 80-as évek második felétől kezdődően a nyelvtanításban fokozatosan terjed az **interkulturális szemlélet**. Ezt a kifejezést Franciaországban az emigráns szülők gyermekeinek oktatása kapcsán használták először (Porcher 1995). Az interkulturális szemlélet kialakulását Franciaországban nagyban megkönnyítette az a tény, hogy már a 70-es évek végétől kezdtek megjelenni az úgynevezett dossziék, azaz a hétköznapi, a kisbetűs francia kultúrát bemutató szöveggyűjtemények. Ezeknek az autentikus szövegeknek a feldolgozása során a tanulóknak lehetősége nyílt arra, hogy elgondolkodjanak a különböző társadalmi jelenségekről, szokásokról, viselkedési formákról, és összehasonlítsák azokat a saját kultúrájukban meglévő hasonló jelenségekkel (Tagliante 1994).

Az interkulturális szemlélet célja, hogy a nyelvtanulóknak kialakítsa annak a képességét, hogy megértsék és kezelni tudják a kulturális különbségeket, valamint, hogy megismerjék a célnyelvi kultúra azon aspektusait, melyek az anyanyelvűek számára természetesek. A saját és az idegen nyelvi kultúra közötti hasonlóságok és különbségek tudatosítása önálló gondolkodásra és toleranciára nevel, következésképpen az interkulturális megközelítés segítségével más kultúrákkal és azok képviselőivel szemben az előítéletek és sztereotípiák fokozatosan leépíthetők (Molnár 2001). A sztereotípiák szerepéről egyébként a szakirodalomban megoszlanak a vélemények. Mi leginkább Louis Porcherrel értünk egyet, aki szerint a nyelvtanár nem tűzheti ki célul a túlságosan is mélyen gyökerező klisék, sztereotípiák kiirtását, hanem azokból kiindulva, árnyalnia, pontosítania

nia kell a nyelvtanulók célnyelvi kultúráról meglévő sztereotip ismereteit (Porcher 1995).

Térjünk át most az országismeret és a kulturális kompetencia tanításának/taníthatóságának kérdésére. Az előbbinek véleményem szerint külön stúdiumként csak a felsőoktatásban van létjogosultsága. „Civilizáció” címen a francia szakos hallgatók tanulják többek között Franciaország történelmét, közigazgatását, földrajzát, régióit, művészetét, sőt a hétköznapi kultúra különböző területeivel is foglalkoznak. A kulturális, illetve interkulturális kompetencia a francia szakos hallgatók esetén természetesen más stúdiumok keretében is fejleszthető, elsősorban az irodalom, illetve a nyelv- és stílusgyakorlat, beszédgyakorlat tárgyak keretében. Fontos hangsúlyozni, hogy ez a kompetencia csak **fejleszthető, de nem tanítható**; a nyelvtanuló nyelvtanulási folyamata előrehaladtával egyre inkább igyekszik úgy szemlélni a világot, mint az anyanyelvűek, de ez teljes mértékben sosem sikerülhet. Az anyanyelvűekkel való kommunikációban mindig lesznek fehér foltok, rengeteg **implicit** rejtett információ, közlés marad megfejtetlen a nyelvtanuló számára. A sajtó, a média nyelve amellet, hogy sok irodalmi, történelmi utalást tartalmaz, tele van rövidítésekkel, mítoszokkal, szimbólumokkal, szlogenekkel vagy éppen aktualitásokkal, amit a külföldi nem ismer, nem ért meg és a szótárban is hiába keres.

A kultúra az alap- és középfokú nyelvvoktatásban is óhatatlanul jelen van minden nyelvórán, a tankönyvi szövegekben éppúgy, mint a szemléltető eszközökön: a plakátokon, képeken, az audio-vizuális anyagokon, videofilmeken, kazettákon, CD-ken vagy akár a tanári megjegyzésekben.

Az iskolában persze lehetetlen autentikus nyelvi környezetet teremteni, de legalább a nyelvi teremben törekedni kell a franciás hangulat megteremtésére. Képek, plakátok, képeslapok a falon, egy kis olvasó sarok, ahol a tanulók hozzáférhetnek francia könyvekhez, újságokhoz – mindez sokat segíthet a nyelvre és kultúrára való ráhangolódásban.

Az új technológiák, a multimédia, az Internet alkalmazása, valamint az innovatív technikák: a szimulációs, gyakorlatok, a projektmunka mind hatékonyan segíthetik a kulturális kompetencia fejlesztését. Fontos, hogy mindig az adott nyelvtanulási szituációnak megfelelően válasszuk ki az országismeret közvetítésére alkalmas eljárásokat.

A kultúrával kapcsolatos ismeretek elsajátítása természetesen nem ér véget az osztályteremben. A szakköri foglalkozások, francia est vagy klubdélután, egy francia nyelvű előadás szervezése, egy közös palacsintasütés február 2-án vagy a Franciaországgal kapcsolatos sajtócikkek gyűjtése, figyelemmel kísérése, esetleg a városunkban vagy környékén működő francia cégekkel való kapcsolattartás, mind-mind hozzájárulnak a francia kultúra jobb megismeréséhez. Emellett fejlesztik a tanulók önállóságát, kreativitását és ösztönzőleg hatnak a nyelvtanulásukra. Fontos motiváló tényező lehet továbbá a levelezés, a „videolevelezés” és mindenekelőtt egy iskolai cserekapcsolat. Ez utóbbi lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók a gyakorlatban megtapasztalhassák azokat az ismereteket, amiket előzőleg a nyelvórákon a két kultúra összehasonlítása során elméleti szinten szereztek (Molnár 2001). A rendszeres iskolai csereutazások hozzájárulnak a nyelvtanár interkulturális kompetenciája fejlesztéséhez is. Ez utóbbi kényes kérdés,

hiszen a nyelvtanárok felkészültsége a szociokulturális tartalmak közvetítése szempontjából alapvető fontossággal bír. Ha saját nyelvi szintje nem ad elég magabiztosságot, vagy ha nem ismeri eléggé a tanított idegen nyelv kultúráját, mert soha nem volt vagy csak ritkán van alkalma az adott nyelvterületen tartózkodni, aligha várható el, hogy hozzáértő módon közvetítse az országgal kapcsolatos információkat. Ebben nagy felelőssége van a az intézményrendszernek, a KOKSZI-nak, az oktatási minisztériumnak, a Francia Intézetnek, hogy rendszeresen szervezzon a nyelvtanárok számára továbbképzéseket, biztosítson nyelvterületre való kiutazási lehetőségeket. Azonban még ennél is nagyobb a nyelvtanár felelőssége, mert az ő motiváltságán, rátermettségén (is) múlik, hogy részt akar-e venni továbbképzéseken, hogy pályázik-e külföldi ösztöndíjakra, hogy felkutatja-e az ilyen irányú lehetőségeket és kihasználja-e azokat. Manapság különösen fontos, hogy a nyelvtanárok erőfeszítéseket tegyenek saját továbbképzésük érdekében, az Európai Unió küszöbén már nem elég a Francia Intézettől elvárni, hogy ösztöndíjakat biztosítson számukra: nekik kell pályázniuk a különböző európai projektek keretében.

A célnyelvi országgal való rendszeres kapcsolattartás annál inkább fontos, mivel a társadalom változásával az „országismereti nyelv” is gyorsan aktualitását veszti. Más-ként és másról beszélnek ma, mint 5 évvel ezelőtt, mások a divatos szavak, rövidítések, mások a „sztárok”, a közéleti szereplők.

De nem a célországban tett utazás és a szervezett továbbképzéseken való részvétel a nyelvi és kulturális kompetencia fejlesztésének egyetlen módja. Manapság már minden háztartásban elérhető a frankofón csatorna, a TV5, sok helyen lehet francia napilapokat, folyóiratokat vásárolni, amelyek – a szépirodalom mellett – a kulturális háttérismeretek kimeríthetetlen tárházát nyújtják. Az Internetről se felejtkezzünk meg: számtalan weboldal segíti a gyakorló franciatanár munkáját.

A kulturális ismeretek tanítása mindemellett nem egyszerű dolog. Erről tanúskodik egy felmérés eredménye is, melyet szeretnék most röviden ismertetni. A felmérést az 1999-2000-es tanévben az EKF egy végzős hallgatója végezte, 85 középiskola – 80 budapesti és 5 egri iskola – részvételével. A kérdőíves felmérés a középiskolai francia tanároknak a kulturális ismeretek tanításával kapcsolatos nézeteit, gyakorlatát vizsgálta. A kérdőív 25 kérdést tartalmazott, melyek közül a legérdekesebbeket emeljük ki:

- Elégedett-e a tanár az általa használt tankönyvcsalád országismereti tartalmával?
- Van-e lehetősége francia nyelvterületre utazni?
- Olvas-e francia újságokat, folyóiratokat?
- Tanórán kívül népszerűsíti-e Franciaországot és a francia embereket? Hogyan?
- Fontosnak tartja-e a kulturális tartalmak közvetítését a nyelvórán? Mely területek a legfontosabbak a kultúrán belül?
- Hogyan rangsorolná a nyelvoktatás főbb célkitűzéseit?
- Mennyire fogékonyak a tanulók a francia kultúrával kapcsolatos ismeretek iránt?

Az utóbbi kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a tanulók szinte kivétel nélkül érdeklődnek a francia vonatkozású aktualitások iránt, és a nyelvtórán szívesebben foglalkoznak kultúrával kapcsolatos ismeretekkel, mint nyelvtannal, szótanulással, vagy akár a beszédértést fejlesztő feladatokkal. A tanárok többsége is fontosnak tartja a kulturális tartalmak közvetítését. Ezek után azt várnánk, hogy a nyelvoktatás célkitűzéseinek rangsorolása során a kulturális kompetencia fejlesztését a fontosabb célok közé sorolják. Ám ez nem így van. A válaszadók többsége, míg fő célkitűzésként – öröndetes módon – a beszédértés és a beszédkésztség fejlesztését jelölte meg, a kommunikatív kompetencia részét képező kulturális kompetencia fejlesztését az utolsó, vagy utolsó előtt helyre sorolta.

Ez a tény azt tükrözi, hogy a felmérésben résztvevő tanárok többsége nem osztja a modern nyelvoktatásnak azt a tézist, miszerint a tanulót, a tanuló igényeit, érdeklődését kell a középpontba állítani.

A kérdőívekre adott válaszokból az is kiderül, hogy a tanárok többsége szívesen szervez Franciaországot népszerűsítő programokat, ám szinte soha nem kér a tanulóktól önálló gyűjtőmunkát – márpedig erre a kultúra tanítása során számos lehetőség kínálkozna.

Összegzésül elmondhatjuk, hogy a felmérés legelgondolkodtatóbb tanulsága az, hogy a tanárok, miközben elismerik a kulturális háttérismeretek fontosságát és azoknak a tanulókra gyakorolt jótékony, ösztönző hatását, a nyelvi óra legkevésbé fontos célkitűzésének tartják ezen ismeretek tanítását. A megkérdezett tanárok ezt az ellentmondást az időhiánnyal indokolják. A magyarázatot azonban alighanem abban kell keresni, hogy vagy maguk is hiányos ismeretekkel rendelkeznek e téren, vagy nincsenek tisztában a kultúra tanításának módszertanával.

Irodalom

- Molnár A. 2001. *Idegennyelv-tanítás-másképpen?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette.
Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*. Paris: Clé International.

Informatika az idegennyelv-oktatásban

Turcsin  Tanczenberger Szilvia

Az utóbbi években egyre inkább megnőtt az  g ny az idegen nyelve(ke)t jól beszélő emberekre a munkaerő piacon. Manapság már szinte lehetetlen érvényesülni az élet egyes területein anélkül, hogy ne lenn nk képesek idegen nyelven kommunikálni. A hangsúly itt a kommunikálni sz n van, hiszen egy nyelvvizsga-bizonyítvány birtoklása nem jelent egyet azzal, hogy az adott nyelven beszélni is tudunk.

Ahhoz, hogy ne csak a „papír” megszerzéséhez seg ts k hozzá diákjainkat, hanem tényleges tudást adjunk  t nekik, szükség van nagyobb motivációra a nyelvórákon. Azaz ne csak a sz vegv r nyezetb l kiemelt, „laboratóriumi” példákkal gyakoroltassuk velük a nyelvtani szerkezeteket, hanem próbáljuk az érdeklődési k r kbe eső témákon keresztül els j t ttatni az amúgy száraz grammatikai szabályokat.

Az idegen nyelv oktatása (jelen esetben az angol) egy emelt szintű iskolában – például két tannyelvű gimnázium – elég nagy kihívás minden okt t  számára. Hiszen itt nem csak az a cél, hogy a diákok megszerezz k a középfokú tanulmányaikhoz szükséges nyelvtani alapokat, valamint rendelkezzenek egy mindennapi társalgáshoz szükséges szókincssel, hanem az is, hogy megismerj k az általuk tanult nyelv népeinek kultúráját is.

 gy az angoltan t s nak része lehet a „Cultural Studies” (országismeret) tantárgy, amely bemutatja az angol, amerikai, ausztrál kultúrát. Célszerű felhasználni ehhez a célnyelvi országban kiadott újságokat, az ott készült aktuális híreket, riportokat, videoklippeket (Simon 1999).

Egy hazai felmérés szerint az amerikai angol népszerűsége megelőzi a diákok körében a brit angolt, annak ellenére, hogy a használt tananyagok csaknem k z r lag brit kiadók termékei. Ennek az az oka, hogy a fiatal korosztályt az amerikai film- és popkultúra jobban vonzza, mint a brit (Nikolov 2003).

Ha a vizuális anyagokhoz segítségül hívunk egy eszközt, amely a fiatalok körében nagyon népszerű, a számítógépet, egy igazi interaktív tananyagot állíthatunk össze. Mivel az iskolás- korú gyermekek lételeme a számítógép,  z rt biztosan kedvező fogadtatása lesz annak a feladatnak, amely  gy kezdődik: „Indítsuk el ezt a programot, a mai órán ezzel fogunk dolgozni...”

A konstruktív pedagógia talán legjelentősebb k pv sel je Papert.  szreng s, A gyermeki gondolkodás titkos  jtjai című könyvében ismertette gondolatait a számítógépes mikrovilág megteremtéséről. Ez egy olyan számítógépes k r nyezet, amelyben a gyerekek „játszva” szerezhetnek ismereteket, bővíthetik tudásukat. A számítógépes k r nyezet teret ad a gyermek aktivitásának, és eközben létrejön a piaget-i észrevétlen tanulas folyamata. Papert a számítógépes rendszert nem csak matematika oktatására készítette, hanem épp ellenkezőleg, célja az volt, hogy a napjainkban  r sen szétválasztott természet- és bölcsészettudományok közötti  rk t áthidalja, és a két tudományt egyesítse

(Papert 1988). Ez a merőben új felfogás még napjainkban sem teljesen elfogadott. A bemutatásra kerülő oktatóprogrammal szeretném legyőzni a számítógéptől való idegenkedést.

Oktatóprogramomban a választás az USA-ra esett, hiszen itt lehet a legnagyobb társadalmi különbségeket megfigyelni. A program célja, hogy az előzőleg megismert, megtanult kulturális problémákat más megvilágításba helyezze. A populáris zene iránti érdeklődést használva fel motivációként, egy rap dalra esett a választás. Tekintve, hogy egy rap szöveg megértése nem egyszerű, a 11-12. évfolyamon érdemes a tanulóknak megmutatni.

A videóklip bemutatása segíti, hogy a hallás utáni szövegértést audiovizuális eszközökkel támogassuk. A program használata alatt fejlődik a tanulók szövegértése (listening) és a fogalmazási készségük egy adott témában (productive writing).

Tekintve, hogy a program a kulturális ismeretek bővítését és az önálló fogalomalkotás segítését célozta meg, így ellenőrző kérdések nem szerepelnek, csak egy otthon elkészítendő házi feladat, amit az órán társaikkal közösen megvitathatnak.

A program szerkezete, összetevői

A program 5 fejezetre tagolódik:

- ✓ Videó klip (az egész klip lejátszásra kerül)
- ✓ A dal szövege (a megértés segítéséhez, a dal is meghallgatható az olvasás közben)
- ✓ A kultúrával kapcsolatos kérdések
- ✓ Nyelvi sajátosságok (kifejezések, slang)
- ✓ Házi feladat

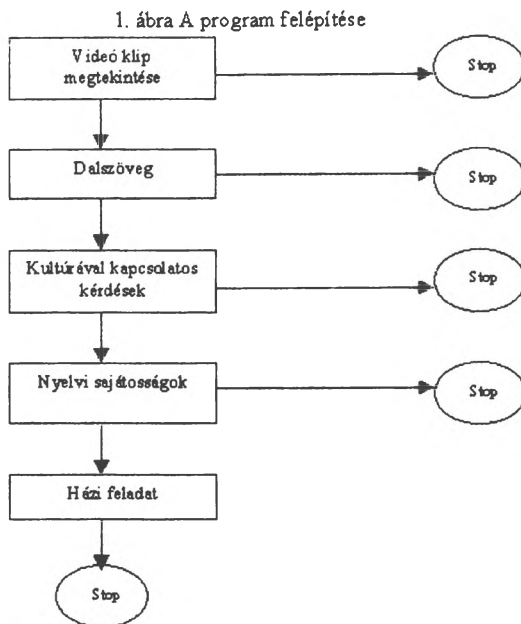
A program alkalmazását megelőzi az USA-ról szóló történelmi, társadalmi kulturális áttekintés (amely akár több órát is igénybe vehet).

A bemutató 18 diából áll, tekintve, hogy a klip megtekintése, majd a dalszöveg elolvasása viszonylag sok időt vesz igénybe, azonban elengedhetetlen a feladat megvalósításához.

A videó felvétel kis képernyőn jelenik meg, hogy a gyengébb teljesítményű gépeken is akadózás-mentesen lejátszható legyen.

A program, mint az ábra is mutatja, lineáris szerkezetű, a tartalomjegyzékből elérhetők az egyes fejezetek. A programból való kilépésre minden diaoldalon lehetőség van. Az egyes fejezetek végigolvasása után lehetőség van a következő fejezetbe való átlépésre.

Tekintve, hogy a célcsoport egy haladó szinten álló osztály, a bemutató nyelve angol.



Azért, hogy bebizonyítsam, hogy nem kell informatikusnak lenni egy ilyen nyelvi oktatóprogram elkészítéséhez, nézzük meg röviden, hogyan is készül egy ilyen program. A felhasznált szoftver a Microsoft cég Power Pointja, amely általában minden iskolában hozzáférhető a pedagógusok számára. Ha esetleg gazdasági okok miatt nem található meg, az OpenOffice.org irodai szoftvercsomag prezentációkészítője is tökéletesen használható. Egy kis alapismeret és gyakorlás kérdése az egész.

A videóklipet és a dalszöveget az Internetről kis keresés után le tudjuk tölteni.

A szövegszerkesztésben használt formázási technikákat itt is használhatjuk.

A fólia háttérének kiválasztása: Formátum menü / Egyéni háttér / Kitöltési effektusok
Videóklip beszárasa: Beszáras / Mozgóképek és hangok / Mozgóképek fájlból – a további beállítási lehetőségeket a program felajánlja.

A diák közötti áttűnések beállítása: Diavetítés / áttűnés

A tartalomjegyzék elkészítése: Célszerű a legvégére hagyni, amikor már az összes diát elkészítettük. Elkészítjük a felsorolást, majd kijelöljük egyesével a címeket. Beszáras / Hiperhivatkozás / Dokumentum adott pontja – kiválasztjuk a diát

Irodalom

- Nikolov M. 2001. Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 8. 3–12.
 Papert S. 1988. *Észrengés, a gyermeki gondolkodás titkos útjai* Budapest: SZÁMALK.
 Simon P. 1999. Kultúra tanítása a középiskolai nyelvórákon. *Új Pedagógiai Szemle* 1999. November 15. -22.

Csak idegen nyelvi készségfejlesztés? A fordításoktatás néhány tanulsága

Ujszászi Zsuzsanna

A fordítás oktatása kétféle formában történhet: fordítóképzés keretében és idegen nyelvi oktatás részeként. Mivel a fordító kvalitásai meghatározóak a fordítás minőségét illetően, fordítóképzés csak magas szintű nyelvi készségekre épülhet. A forrásnyelv (azaz a fordítás kiinduló nyelve) tekintetében ez biztos szövegértési készségeket, a célnyelven pedig kiváló stilisztikai készségeket feltételez. A helytelen szövegértésnek azonban lehetnek nem nyelvi eredetű okai is, ezért a forrásnyelvi kompetencia mellett valamilyen szakterület ismerete is fontos – nemcsak a szaknyelv (terminológia és stílus) ismerete, hanem szakmai tudás is szükséges. Nem véletlen, hogy az alapidiplomás fordítóképzés valamilyen szakterülethez kapcsolódó specializációként működik.

Az idegen nyelvi oktatás eszközeként a fordítás nemrég évtizedekre száműzetésbe kényszerült, és csak az utóbbi időben, a kognitív szemlélet előtérbe kerülésével tért vissza Szibériából. Ez a szibériai száműzetés metafora Michael Dufftól származik (Duff 1989: 5). A Grammar Translation Method a fordítás túlzott alkalmazásával megbuktatta a fordítást mint nyelvoktatási eszközt, és drasztikus visszaszorítását váltotta ki. A Direct Method teljesen kiiktatta, és csupán mint speciális mesterséget, a nyelvtudás legmagasabb szintjén gyakorolható szaktudást ismerte el. Az Audio-Lingual Method (audiovizuális módszer) az anyanyelv teljes kiiktatását hirdette. Az utóbbi két évtizedben uralkodó Communicative Approach nagyobb teret enged a funkcionális és nyelvtani tudatosságnak, és ez kedvez a fordítási gyakorlatoknak.

Mi indokolja a fordítás nyelvoktatási eszközként való használatát?

A felsorakoztatható érvek közül most csak a következő hármat szeretném említeni:

- Új ismeret és új készség elsajátítása mindig valamilyen meglévő ismerethez és készséghez kötődik. Paradoxonnak is tűnhet, mégis azt lehet mondani, hogy az anyanyelv fontos forrása az idegen nyelv elsajátításának, mert ehhez kötődnek a nyelvtanuló nyelvtani, lexikai és stilisztikai fogalmai, ezért természetes módon adódik számára az összehasonlítás.
- Az idegen nyelvről történő fordítás hozzájárul a szövegértési készségek fejlesztéséhez, mindenekelőtt azzal, hogy fokozza a szövegértés iránti figyelmet, azaz, motivációs eszköz. A legfontosabb azonban az, hogy a fordítás első lépésként a forrásnyelvi szöveg szóanyagának, nyelvtani szerkezeteinek, kommunikatív szituációjának és kulturális kontextusának tanulmányozásával kezdődik. Csak így juthat el a fordító a szöveg jelentéséhez, amelyet a célnyelv megfelelő eszközeivel azután újrateremt (Larson 1998: 3). Ilyen módon a

szövegértés ellenőrzésének is egyfajta eszköze lehet, bár ez nem egy általánosan elismert gyakorlat.

- Anyanyelvre történő fordítás során az idegen nyelvi nyelvtani és lexikai szerkezetek, stilisztikai értékek felismerésének, idegen nyelvre történő fordításnál pedig ezek gyakorlásának is eszköze lehet.

Most az idegen nyelvről magyarra történő fordítás oktatásának néhány tapasztalatáról szeretnék beszámolni. Első lépésként azonban vizsgáljuk meg, vajon milyen arány van a fordítás folyamatában a forrásnyelvi és a célnyelvi készségek fontossága között. Newmark szerint a fordítási folyamat a következő négy szinten, többé-kevésbé egyidejűleg zajlik:

1. forrásnyelvi szint (a nyelvi tartalom felismerése)
2. referenciális szint (a valóságtartalom felismerése)
3. kohéziós szint (a szövegösszefüggések felismerése)
4. a természetesség szintje (reprodukciós lehetőségek felismerése)

(Newmark 1995: 22–30)

E négy szint közül három kapcsolódik a forrásnyelvhez elsősorban, bár a felismerésekkel együtt történik a megfelelések keresése is, és csak egy szint foglalkozik kizárólag a célnyelvvvel. Ez a felosztás azt a meggyőződést tükrözi, hogy a fordítási feladat helyes megoldása végső soron az idegen nyelvi szöveg értelmezésétől függ. A fordítási feladattal birkózó nyelvtanulóban is inkább az idegen nyelvi szöveggel kapcsolatban támad bizonytalanságérzés, szemben azzal a bizonyosságérzéssel, hogy minden megnyilatkozása saját anyanyelvén nemcsak értelmes, hanem nyelvtanilag és stilisztikailag is helyes. Valóban elismerhetjük, hogy a fordítás minőségének a szempontjából a helyes szövegértelmezés fontosabb, mint reprodukciós szint. A fordítás oktatása az idegen nyelvi alapképzésben voltaképpen a nyelvelsajátítás célját szolgáló eszköz, ez azonban nem teheti jelentéktelenné a negyedik szintet. Ez a fordítás stilisztikai szintje, amely a természetes hangzás követelményét foglalja magába. Azok a kurzusok azonban, amelyek az idegen nyelvi alapképzésben szerepelnek, nem fektetnek hangsúlyt az anyanyelvi készségek fejlesztésére, holott ez indokolt lenne.

A **Fordításgyakorlat** tantárgy a Nyíregyházi Főiskola angol szakos képzésében két féléves, heti két órás tárgy, amely az első és harmadik félévben vehető fel. Az első félév anyaga az alapvető angol nyelvtani szerkezetek és magyar megfelelőik. A második félév középfokú nyelvvizsga szintű, informatív jellegű szövegek anyanyelvre történő fordításával foglalkozik, Heltai Pál: *Fordítás az angol nyelvvizsgán* című tankönyve felhasználásával. Most egy 66 fős másodéves évfolyammal íratott félévzáró dolgozat tanulságait szeretném bemutatni. A fordítandó szöveg: *Girls are conditioned to fail at maths* következő részletének fordítását vizsgáljuk meg, itt ugyanis a melléknévi igeneves szerkezet fordítása igényel bizonyos nyelvi leleményt, ami megfigyelhetővé teszi a stilisztikai készségek alkalmazását: *Teachers should be aware of their hidden prejudices and different expectations of boys and girls, and they should use textbooks where girls are shown enjoying maths* (Heltai Pál: *Fordítás az angol nyelvvizsgán*, III. fejezet 1. 16).

1. ábra: A szövegértés értékelése

A – nem fordított	14	21.2 %
B – helytelenül értelmezte:	43	65.15 %
C – helyesen értelmezte:	<u>9</u>	<u>13.6 %</u>
	66	100 %

B – Helytelenül értelmezte:

1. A szenvedő szerkezetet nem ismerte fel:	10	23.25 %
2. A szenvedő szerkezetet helytelenül értelmezte:	10	23.25 %
3. Intuícói alapján fordította:	23	53.5 %

C – Helyesen értelmezte:

1. Stilisztikai hibával fordította:	7	10.6 %
2. Stilisztikai hiba nélkül fordította:	2	3 %

2. ábra: A helytelen szövegértés típusai

B – Helytelenül értelmezte:

B/1 A szenvedő szerkezetet nem ismerte fel:

„...**amelyekkel a lányok is meg tudnák mutatni, hogy élvezik a matematikát.**”

B/2 A szenvedő szerkezetet helytelenül értelmezte::

„...**ami a lányoknak megmutatja, hogy lehet élvezni a matematikát.**”

B/3 Intuícói alapján fordította:

„...**ahol a lányok is megláthatják a matematika szépségeit.**”

„...**amellyel a lányok érdeklődését is fel lehet keltetni.**”

Mielőtt megvizsgálánk a helyesen értelmezett fordításváltozatokat, vessük össze Newmark leírását, amelyet a négy szintre vetített fordítási folyamatról ad, Nida meghatározásával, amely a fordítás mibenlétét foglalja össze. *A The Theory and Practice of Translating* című összefoglaló tanulmányban Nida és Taber is sorrendet állít fel a forrásnyelv és a célnyelv között, de meghatározásában nagyobb hangsúlyt helyez a produktumra: "Translating consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style." (Nida–Taber 1969: 12)

3. ábra: A helyes szövegértést tükröző változatok

Helyesen értelmezte:

C/1 Stilisztikai hibával fordította:

„... **ahol a lányok érdeklődést mutatnak a matematika felé.**” (helytelen névutó)

„... **amiben a lányok úgy vannak feltüntetve, hogy élvezik a matekot.**” (helytelen vonatkozó névmás és ige)

„... **ami** azt mutatja, hogy a lányok is élvezik.” (hiányzó tárgy)

„... **ahol (olyan)** lányokat mutatnak, akik élvezik tanulni a matematikát.” (hiányzó kijelölő jelző)

C/2 Stilisztikai hiba nélkül fordította:

„... *amelyekben olyan lányokat láthatunk, akik szeretik a matematikát.*”

„... *melyekben olyan lányokat mutatnak, akik élvezik a matematikát.*”

Következtetések

Túlságosan szerény a felmérésben szereplő mintanagyság ahhoz, hogy igazán jelentős következtetéseket lehessen levonni. Különösen a helyes szövegértésen alapuló megoldások száma alacsony, és így nem igazán reprezentatív a célnyelvi stilisztikai készségek tekintetében. Kiegészítésre szorul tehát a felmérés, ha azt akarjuk, hogy kiderüljön, hogyan használták volna anyanyelvi készségeiket azok, akik nem ismerték fel az angol mondat szerkezetet. Annak a felmérése, hogy mennyire sikeres az anyanyelvi készségek alkalmazása egy fordítási feladatban, csak úgy lehetséges, hogy a szövegértés buktatóit az anyanyelv kiiktatásával előzetesen már kiküszöböltük.

Az általam ismertetett példák így inkább arra mutatnak rá, hogy milyen fontos eszköz lehet a fordítás az idegen nyelvi receptív készségek fejlesztésében. Figyelmeztetnek azonban arra is, hogy az idegen nyelvi alapképzésben szereplő fordításoktatásban is szükség van az anyanyelvi stilisztikai készségek fejlesztésére. A fordítási feladatnak a produktum is célja, és ez a produktum nem készülhet a fordítás ekvivalencia követelményének figyelmen kívül hagyásával.

Irodalom

Duff, M. 1989. *Translation*. Oxford: OUP

Heltai P. 2003. *Fordítás az angol nyelvvizsgán*. Budapest: Holnap Kiadó.

Larson, M. L. 1998. *Meaning-based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. Lanham: University Press of America

Newmark, P. 1995. *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall

Nida, E.A., Taber, Ch.R. 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill

Az észti nyelv tanulhatóságának elmélete és gyakorlata

Vighné Szabó Melinda

A finnugrista szakember általában szorosabb kapcsolatba kerül valamelyik uráli nyelvvel. A vizsgálatok során elkerülhetetlen a kutatott nyelv magasabb szintű elsajátíthatóságának elméleti és gyakorlati kérdéseinek megválaszolása. Ez különösen izgalmas terület akkor, ha két rokon nyelv (anyanyelv és idegen nyelv) találkozik. Ha azonban a kontrasztív analízis során kiderül, hogy e két nyelv közötti távolság nagyobb, mint ahogy azt reméltük, felmerül a kérdés, hogy a tipológiai egyezéseken túl milyen jelenségek nyújthatnak még segítséget a nyelvtanulásban. Az észti nyelv tanulásának motivációit kérdőíves felméréssel térképeztem fel, amelyből kiderült, hogy e nyelv választása és elsajátítása elsősorban érzelmi indíttatású. Második lépésként a nyelvtanulás folyamatában jelentkező inter- és intralingvális hibákat vizsgáltam. A hibákat két forrásból kaptam: egyrészt önmegfigyelés útján, másrészt az észtil tanuló magyar diákok dolgozataiban jelentkező hibákat elemeztem és csoportosítottam. A kapott eredmények nemcsak a nyelvtanításban, nyelvtanulásban nyújthatnak segítséget, de értékes adatokkal szolgálhatnak az általános nyelvelmélet és finnugor nyelvészet számára is.

Az észti nyelvet nem tanítom, hanem jelenleg is tanulom és finnugor nyelvészként tanulmányozom, ezért gyakorlatilag azon hallgatók táborába tartozom, akik az adatközlőim. Én ezt szerencsés találkozásnak vélem, hiszen így benne élek abban a folyamatban, amelyben az észti nyelvet tanulók megpróbálják ezt a nehéz finnugor nyelvet elsajátítani. A magyar és az észti nyelv az uráli nyelvcsalád finnugor ágának ugor, illetve balti finn csoportjának tagja. E nyelvek kölcsönös tanításának már régi hagyományai vannak mindkét országban. Az Észti Köztársaságban körülbelül egymillió észti él. Az észti itt hivatalos nyelv, amely a teljes államiság funkcióit hordozza. Jelenleg 16 ország 36 egyetemén oktatják fő vagy választható tárgyként. A nyelvpolitika és nyelvtervezés soha nem volt olyan aktuális Észtországban, mint napjainkban. Idén már harmadik alkalommal rendezték meg Tallinban az Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciát (2004. március 25-26.), amelyen négy nagy szekcióban tárgyalták a nyelvoktatás, nyelvpolitika, nyelvtechnológia és lexikológia aktuális kérdéseit.

Az észti nyelvet Magyarországon jelenleg öt helyszínen oktatják, a munkát négy anyanyelvi lektor segíti: a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskolán Marju Ilves, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen Lea Kreinin, a Debreceni Egyetemen Kirli Ausmees, a Miskolci Egyetemen Nagy Judit és a Szegedi Tudományegyetemen Anne Tamm.

Összesen 29 kérdőívet töltöttek ki, amely reprezentatív mintának számít, hiszen jelenleg Magyarországon körülbelül ennyire tehető az észt nyelvet tanulók száma (akik legalább egy éve tanulják már a nyelvet).

Szombathelyről hét, Budapestről és Debrecenből 11-11 kérdőív érkezett vissza. Habár a válaszadók többsége szerint most az észt nyelv – elsősorban az Európai Unió csatlakozás miatt – nagy jövő előtt áll, és 86 százalékuk folytatná is a nyelv tanulását, mégis az az általános tendencia, hogy az egyetem befejezése után megszűnik a kapcsolat az észt nyelvvel. A nyelvtanulást befolyásoló tényezők között szinte első helyen találjuk a nyelvet tanító tanár személyiségét. Ez meg is határozhatja a későbbi motivációs tényezőket egy olyan kis nyelvénél, amelyet elsősorban érzelmi indíttatásból választanak. A nyelvtanár a nyelv képviselője, az ő belső és külső tulajdonságai reprezentálják az adott nyelvet anyanyelvként beszélő közösséget is.

29 hallgatóból mindössze 8 olvas észt nyelvű kiadványokat, pedig a fent említett egyetemek tanszékein van lehetőség észt nyelvű nyomdatermékek elérésére, illetve ma már az Internet is nyelvi forrásnak számít. A nyelvi kompetenciát vizsgálva a kitöltők 48%-a meg merne szólalni egy észt anyanyelvű jelenlétében, 46%-uk nehezen szólalna meg, és mindössze 3% az, aki nem beszélgetne egy észttel (a fennmaradó 3% nem válaszolt). A megszólalás esélyét nagymértékben növelik a jó minőségű, megfelelő tanulási segédesszközök. Habár a válaszadók 76%-nak tetszik a jelenleg forgalomban lévő észt nyelvkönyv, ennek ellenére mégis új tankönyveket és CD-ROM-ot látnának szívesen a tankönyvpiacra.

Az észt nyelv jövőjét fontosnak tartó (tehát érdemes tanulni) és a nyelvtanulást befolyásoló tényezőkkel aránylag elégedett hallgatók írásbeli nyelvhasználatának hibaelemzése már a kezdeti stádiumban érdekes **adalékokkal szolgál** a nyelvtanítás, nyelvtanulás és finnugor nyelvészet számára.

Hibaelemzéses vizsgálatokkal az 1970-es évek óta találkozhatunk. A hibaelemzés a kontrasztív analízis segítő társának tekinthető, mivel az elemzéshez új **adalékokkal szolgál** és megpróbál választ adni azokra a kérdésekre, miszerint a hiba jósolható-e, hogyan nézzünk szembe az anyanyelvre nem jellemző jelenségekkel, illetve különbséget kell-e tennünk tévesztés és hiba között?

A hibák okai különbözőek lehetnek: az elsajátítás során az anyanyelv vagy egy másik nyelv van hatással az idegen nyelvre (interlingvális hibák forrása), a szabályokat helytelenül értelmezzük és használjuk, analógia (intralingvális hibák), rossz tanítási és tanulási módszerek, erős kommunikációs vágy, amely könnyedén felrúgja a grammatikai szabályokat.

A hibaelemzés során inter- és intralingvális hibákkal egyaránt találkoztam. Ezt a felosztást azonban túl tágnak találtam, ezért a hibák elemzését és csoportosítását nyelvi szinteken végeztem el (a fonetika és morfológia szintjén, a szintagmák szintjén, a mondatok szintjén és lexikai szinten). Nézzünk mindegyikre példákat is.

1. Fonetika és morfológia szintje

1.1. Finn nyelv hatása

- tővéghangzó az észti szó végén is (*pirni* ~ *pirn* / körte, *kassi* ~ *kass* / macska)
 - finn esetragok észtre való alkalmazása (*-lle* ~ *-le* / allatívusz: -nak/-nek, -ra/-re)
 - grafémák keverése (*yksi* ~ *üks* / egy)
- (A ~ jel után mindig a helyes észti alak áll.)

1.2. Hallás utáni tévesztés

- leksime* ~ *läksime*, *peäv* ~ *päev* (e ~ ä megfelelés / mentünk; nap)
- kurk* ~ *kurg* (k ~ g zöngés-zöngétlen pár / uborka, torok; daru 'madár')
- rebane* ~ *räpane* (p ~ b zöngés-zöngétlen pár / róka; piszkos)
- sitrün* ~ *sidrün* (t ~ d zöngés-zöngétlen pár / citrom)

Az első esetben az e ~ ä fonémák nehezen különíthetők el a magyar fül számára, mivel csak egy nyelvválásban eltérő (középső és alsó nyelvválású) palatális illabiális magánhangzóról van szó. A következő három esetben míg a p ~ t ~ k fonémák a magyarban és az észti is teljes értékű zöngétlen zárhangok, addig a b ~ d ~ g fonémák az észti „félzöngés” zárhangok. Ezek a hangok hiányoznak a magyar nyelvből, képzésük sok esetben gondot okoz (Kippasto 1995). Érdekes megfigyelés, hogy bár a magyarban ezek teljes értékű zöngés-zöngétlen párokat alkotnak, a magyarul tanuló lengyelek sem hallják a különbséget.

1.3. Genitívusz és partitívusz használata

- Pane *mantli selja!* ~ Pane *mantel selga!* (sg. gen. ~ sg. nom.; sg. gen. ~ sg. part.)
(Vedd fel a kabátot!)
- põrandil* ~ *põrandal* (padlón)

Az első esetben azzal a szabállyal sem volt tisztában a hibát ejtő, hogy felszólító módban a tárgy teljes és nominatívuszban áll. Mondatában a *mantel* szó genitívuszi alakját használja (*mantli*), ami utalhat arra, hogy a diák tisztában van az észti tárgy teljes (genitívuszi) és részleges (partitívuszi) voltának megkülönböztetésével, de a felszólító módra vonatkozó szabályt nem tudta alkalmazni.

A második esetben egy tipikus hibával találkozunk: a névszókat érdemes mindig a genitívuszi és partitívuszi alakjukkal együtt megtanulni, mivel az esetragok a névszó genitívuszi alakjához járulnak. A hibás alkalmazás vagy helytelen szóhasználatot eredményez, vagy egy teljesen új jelentést kapunk (*koores* / tejszínben, *kooris* / énekkarban; *kurgi* / uborkát, *kurgu* / torkot).

1.4. Időtartam tévesztés

- asta* ~ *aasta* (év)
- õppin* ~ *õpin* (tanulok)
- vappil* ~ *vapil* (címerben)

A pontos kiejtés az észtnben öt hosszúsági fok megkülönböztetését teszi szükségessé. Ezek közül három jól elkülöníthető egymástól (rövid, hosszú és igen hosszú). Eszközfonetikai vizsgálatokkal bizonyítottam, hogy a magyar hosszú időtartam az észtn hosszú és igen hosszú időtartam között helyezkedik el. Emiatt nehezen halljuk meg a különbséget. Emellett a ragozás során minőségi és mennyiségi fokváltakozás is jellemző az észtnben mind a névszói, mind az igei tövekre (vagy a hang, vagy a hosszúsági fok változik meg). Ezért nemcsak a névszókat, de az igéket is érdemes a négy alapalakjukkal együtt tanulni (-ma-inf., -da-inf., indikatívusz praesens activum sg. 1., -tud-participium).

2. Szintagmák szintje

Ide a vonzatok tévesztése, hibás igeragozás és az egyeztetés kérdésköre tartozik. A vonzattévesztés elsősorban az anyanyelv hatására történik, pl. *Aita mulle* (-nak/-nek)! ~ *Aita mind!* (aitama + part.) (Segíts nekem!). Az észtnben a magyartól eltérően a jelzöt (a kivételektől eltekintve) egyeztetjük a jelzett szóval, pl. *hall juuksed* ~ *hallid juuksed* (ősz haj, észtnben többes szám).

3. Mondatok szintje

A magyar nyelvhez hasonlóan az észtnben sem kötött a szórend, de léteznek bizonyos szabályszerűségek az egyenes (SVO) és fordított szórend alkalmazására. Fordított szórend esetén a hangsúlyozni kívánt mondatrész kerül a mondat elejére vagy végére. Kiegészítendő kérdő mondat alkotásánál is gyakori hiba, hogy az ige nem a megfelelő helyre kerül: *Mis on seal?* ~ *Mis seal on?* (Mi van ott? – létige a mondat végén).

4. Lexikai szint

4.1. Nem létező szavak alkotása

maadiskas ~ *maasikas* (eper)

kolmaspäev, *kolmpäev* ~ *kolmapäev* (szerda)

4.2. Szótévesztés (eltérő jelentéstartalom)

maha ~ *mahl* (le-, el-, meg-, a földre ~ gyümölcsle)

vaba ~ *vana* (szabad ~ idős, öreg)

kõigekool ~ *kõrgkool* (felsőfok képzése, pl. *kõige ilusam* / legszebb ~ főiskola)

4.3. Szótévesztés (hasonló jelentéstartalom)

läheb ~ *käib* (megy ~ jár)

kodus ~ *majas* (otthon ~ házban)

oleme koju ~ *oleme kodus* (haza vagyunk ~ otthon vagyunk)

4.4. Idegen nyelvi hatás

tea ~ *tee* (magy., ang. tea)

ülikoolil ~ *ülikoolis* (magy. egyetemen) (ném. an der Universität) (észt 'egyetemben')

Ma saan saksa aru. ~ *Ma saan saksa keelest aru.* (magy. Érték németül. ~ észt Érttem a német nyelvet.)

4.5. Analógia

heam ~ *parem* (jobb)

A középfok jele *-m*. A *jó* melléknév az észtben ugyanúgy kivétel, mint a németben, így az alapfokban álló *hea* szóhoz önmagában a középfok jele nem kapcsolható.

tuleda ~ *tulla*, *käida* ~ *käia* (-da-inf.) (jönni, járni)

Az észtben két infinitívuszi alak, a *-ma* és *-da*-infinitívusz létezik, az utóbbinak több képzőjét különböztetik meg. Így vannak igék, amelyeknek *-da*-infinitívusza nem képezhető analógia segítségével.

mängiasi ~ *mänguasi* (~*mängima*) (játékszer)

Az összetett szó előtagjának végződésére nem a genitívuszi rag, hanem az ige hangzó alakja volt hatással.

A hibaelemzés segít a hipotézisek felállításában (hol jelentkezik legerősebben az interferencia, meddig tart az anyanyelv gátló hatása stb.), az egyedi jelenségek feltárásában és ezáltal a hibás jelenségek gyakoroltatásában. Mindez jobb gyakorlatrendszer kidolgozására ad lehetőséget, amely segítséget nyújthat a nyelvtanulásban és nyelvtanításban.

Célom, hogy további hibaelemzéseket végezzek, többek között a magyarul tanuló észtiek között is. A két nyelv rendszerében végzett kontrasztív analízis és a hibaelemzés, valamint a beszélt nyelv vizsgálata hozzásegít majd egy tanítási-tanulási folyamatot segítő segédanyag szerkesztéséhez. A kis nyelvek életben maradásában a csatlakozás után is az lesz a döntő, hogy Kelet-Közép-Európában ezek a kevésbé ismert nyelvek mennyire lesznek taníthatóak, mennyire képesek gyorsan, korszerű, akár távtanulással is elsajátítható tananyagokat kifejleszteni (Nádor 2003).

Irodalom

Kippasto, A., Nagy J. 1995. *Észt nyelvkönyv*. Miskolc: Bíbor Kiadó.

Nádor O. 2003. Magyar nyelv – magyar mint idegen nyelv – Európai Unió.

<http://www.bbi.hu/dokumentumok/200311/Nador%20Orsolya.doc>. 2004. május 6.

VI.

Szaknyelvi kommunikáció

A jogi diskurzus néhány jellemzőjéről

Dobos Csilla

Előadásomban azokat az ismérveket vizsgálom, amelyek a jogi eljárás diskurzusait jellemzik.¹ Ennek során három kérdés köré csoportosítom mondanivalómat:

1. Melyek azok a tényezők, amelyek hatással vannak a jogi diskurzus sajátosságainak a kialakítására?
2. Melyek azok a speciális ismérvek, amelyek megkülönböztetik a jogi diskurzust a mindennapi élet diskurzusaitól, tehát a nem intézményes keretek között zajló kommunikációtól?
3. A jogi diskurzus egyes sajátosságai a beszélőváltás, a szomszédsági párok és a társalgási implikációk szempontjából.

Induljunk ki mindenekelőtt abból a tényből, hogy a jogi eljárás során a jog képviselői elsődlegesen a jogi eljárásba bevont laikus személyek megnyilatkozásai és narratívái alapján rekonstruálják a valós történéseket, vagyis egy adott jogesetben az ügyész vagy a bíró tudja, hogy *mit mond a jog*, de nem tudja, hogy valójában *mi történt*. Csak mások, többnyire laikusok által előadott történetekre hagyatkozhatnak. Ezzel szemben a laikusok tudják, hogy *mi történt*, de általában nem tudják, hogy *mit mond a jog*.

A *mi történt* kérdésre a választ **jogi diskurzusok sorozata** adja. A *mit mond a jog* kérdésre újabb, más szinten, más szereplőkkel folyó diskurzus válaszol. A kettő együttesen hozza létre a jogi döntést.

Az elmondottak alapján máris megállapíthatjuk a jogi diskurzusok egyik legfontosabb ismervét, mely szerint azoknak minden esetben **joghatása, jogkövetkezménye** van, ami adott esetben például pénzbírság vagy akár életfogytiglani szabadságvesztés is lehet. Ezzel szemben a mindennapi élet diskurzusai nem szükségszerűen járnak bármiféle következménnyel, s a legritkább esetben van joghatásuk, illetve jogkövetkezményük. Ha összehasonlítjuk a *Délelőtt bevásároltam* és a *Délelőtt kiraboltam a bankot* megnyilatkozásokat, úgy a következőket állapíthatjuk meg: az első megnyilatkozásnak is lehetnek következményei (pl. finom ebéd lesz, elfogyott a pénzem stb.), ezek a következmények azonban a legritkább esetben tartoznak a jog hatáskörébe, hacsak nem fizetés nélkül távoztam a boltból. A második megnyilatkozás, amennyiben jogi diskurzus részeként

¹ Az előadásban bemutatott témakör egy nagyobb kutatás (*Nyelvhasználat a jogi eljárásban. Nyelvi átfordítás és ténykonstitúció a jogi tényállás megállapításának folyamatában*) része, amely 2000-ben indult a Miskolci Egyetemen a Jogelméleti és Jogszociológiai valamint az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéken. A kutatás tárgya a rendőrségen és a bíróságon büntető és polgári ügyszakban a ténymegállapítás folyamata, vagyis az a folyamat, amelynek során az eljárásban részt vevő személyek hétköznapi nyelven előadott narratívái jogi szaknyelven megfogalmazott tényállásokká formálódnak át. Korpuszként digitális adathordozóra rögzített, a konverzáció-elemzés eszköztárával transzkribált és elemzett dialógusokat használtunk fel, melyek rendőrségi kihallgatásokon és bírósági tárgyalásokon készültek.

hangzik el, mondjuk, a gyanúsított narratívájában a tárgyalóteremben, akkor mindenképpen jogkövetkezménnyel jár.

1. A jogi diskurzus definíciója

Mielőtt a jogi diskurzus további sajátosságairól szólnék, szeretném a **jogi diskurzus** fogalmát definiálni. A magyar nyelv a latin *diskurzus* szót annak eredeti jelentésével (beszélgetés, társalgás) együtt vette át. A nyelvtudományban napjainkban elterjedt *diskurzus* szakszó a nyelvtudomány szaknyelvi nyelvhasználatának egyik elemévé vált, s mint ilyen, jelentése túlmutat a szó eredeti jelentésén. Mindazonáltal a szakirodalomban nem egyértelmű a meghatározása. Egyfajta kiutat jelent a definíciók sokaságából, ha a *diskurzus* szót egy tágabb és egy szűkebb értelmezésben próbáljuk megközelíteni:

1. Tágabb értelemben a jogi diskurzus beleilleszkedik abba a sorba, amelynek tagjait például a politikai, természettörténeti, közéleti, nyelvészeti, klinikai, gazdasági stb. diskurzus alkotja. Itt Foucault-ra szeretnék utalni, aki *A tudás archeológiája* c. könyvében részletesen kifejti diskurzuselemző programját, mely szerint minden diskurzust egy szabályrendszer irányít, amely a diskurzusban szereplő kijelentések struktúrája alapján tartható fel (Foucault 2001).

2. Szűkebb értelemben a jogi diskurzus jogi párbeszédet, jogi dialógust takar. Tágabb értelmezésben a jogi diskurzus felöleli a jog egész területét (tételes jog, jogalkalmazói jog, jogtudomány stb.), ezzel szemben a szűkebb értelemben vett jogi diskurzus főként a jogalkalmazói jog területére korlátozódik. Jelen dolgozat ez utóbbit vizsgálja.

Jogi diskurzuson tehát a jogi eljárás folyamatában végbemenő dialógusoknak az összességét értem. Ezen diskurzusok egyrészt szakemberek közötti dialógusok, másrészt és elsősorban szakemberek és laikusok párbeszédei, amelyeket az alábbi nyelven kívüli tényezők határoznak meg:

1. intézményes jelleg: a jogi eljárás intézményekhez kötött (helyben és időben egyaránt), ezért a jogi diskurzust intézményes keretek között folyó szaknyelvi kommunikációként jellemezhetjük;
2. jogi következmény;
3. a jogi diskurzus szereplőinek eltérő kapcsolata a jog intézményével, ami a szakember és a laikus eltérő helyzetében tükröződik;
4. a jogi diskurzus szereplőinek eltérő tudása; a tudásbeli különbségek több szinten jelentkezhetnek: speciális, jogi ismeretek szintjén és az általános ismeretek, az enciklopédikus tudás szintjén;
5. a szereplők eltérő részvétele a döntéshozatalban, a jogi következmény meghatározásában;
6. a szereplők eltérő érdekei, eltérő érintettsége a ténykonstitúció folyamatában.

Példával a 4. pontban megfogalmazott általános ismeretek szintjén jelentkező különbségeket szeretném illusztrálni két bírósági tárgyalásból kiragadott részlettel:

1. példa: Bírósági tárgyalás (B = bíró, V = vádlott)

189. B: Mikor és hol született?
190. V: 1982-ben, januárban.

191. B: Pontosan mikor? Melyik napon?
 192. V: Hát ... 21-e.
 193. B: **Családi állapota?**
 194. V: **Jó.**
 195. B: Nem azt kérdeztem, hogy hogy érzi magát, hanem, hogy nős-e, van-e felesége?

2. példa: Bírószági tárgyalás (S = sértett, B = bíró)

522. S: Értem én, de ...
 523. B: Ha azt mondja, hogy én ezt vitatom, nekem sokkal többbe van, ... azt megteheti, de akkor polgári bíróságon önnek kell **keresetet benyújtani.**
 524. S: **Nem keresek.** Nem keresek semmit se nem ...
 525. B: Kéri-e kárának a megtérítését?
 526. S: Hát mit csináljak? Kérem vagy nem kérem ...

2. Az etnometodológiai konverzációelemzés módszere a jogi diskurzus vizsgálatában

Az etnometodológiai konverzációelemzés egyik axiómája szerint minden kommunikációs típus a hétköznapi beszélgetések alapján vizsgálható, mivel egyrészt a hétköznapi beszélgetés alapvető része az intézményspecifikus beszélgetéstípusoknak, másrészt pedig utóbbiak a hétköznapi beszélgetés bizonyos átalakulása során jönnek létre. Mindebből az következik, hogy a jogi diskurzusnak mint intézményspecifikus beszélgetéstípusnak a jellemzői a hétköznapi beszélgetéssel egybevetve határozhatók meg.

Az alábbi összehasonlítás szempontjai egyrészt a **diskurzusra**, másrészt annak **szereplőire**, harmadrészt pedig a **konverzációelemzés szabályaira** vonatkoznak:

	HÉTKÖZNAPI DISKURZUS	JOGI DISKURZUS
Intézményes jelleg	nem jellemző	jellemző
Joghatás, jogkövetkezmény	általában nincs	általában van
A diskurzus helyszíne	tetszőleges	meghatározott
A diskurzus időpontja	tetszőleges	meghatározott
A diskurzus körülményei	tetszőleges	meghatározott
A diskurzus szereplői	tetszőleges	meghatározott
A szereplők általános tudása, mindennapi ismeretei	azonos vagy hasonló	általában eltérő

A szereplők speciális (jogi) ismeretei	nincs relevanciája	eltérő
A szereplők háttérismeretei	azonos vagy hasonló	eltérő
A szereplők világlátása	azonos vagy hasonló	eltérő
A szereplők részvétele a diskurzusban	tetszőleges	meghatározott

	HÉTKÖZNAPI DISKURZUS	JOGI DISKURZUS
Beszélőváltás rendje	belső választás, külső választás	külső választás
Szekvenciális jellemzők	szomszédsági (szoros) párok és közbeékel párok	szomszédsági (szoros) párok
Társalgási implikációk	elfogadása	explikálása

2.1. A beszélőváltás rendje

A hétköznapi diskurzusban a beszélőváltás rendjének szabályai (Iványi 2001: 79-80) határozzák meg, hogy ki a következő beszélő.

1. A következő beszélőt az addigi beszélő jelöli ki ún. **külválasztással**. Külválasztás esetén csak a választottnak kell, illetve szabad beszélnie.
2. Ha nem történik külválasztás, a beszélőpartnernek egyike önválasztással, ún. **belválasztással** nyeri el a következő beszédlépés jogát. Aki elsőként kezd beszélni, az folytathatja a dialógust.
3. Ha sem kül-, sem belválasztás nem történik, az eredeti beszélő **folytatja** a dialógust.

A hétköznapi diskurzusok beszélőváltási stratégiájára mindhárom lehetőség jellemző, a szituáció, illetve a szereplők és a téma függvénye, hogy melyik szabály kerül előtérbe. Ezzel szemben a jogi diskurzusban a beszélőváltás kizárólag **külválasztással** történik, nagyon ritka, sőt bizonyos esetekben tilos a belválasztás. Mindez a jogi eljárás intézményes kötöttségeivel magyarázható: a tárgyalást a bíró vezeti, a legtöbb perbeli cselekményről a bíró dönt (pl. a felek indítványai, azok elutasítása), a tárgyalás menetét törvények írják elő (Polgári peres rendtartás, Büntetőeljárás törvény). Az elmondottakat szeretném illusztrálni az alábbi példával, amely egy bírósági tárgyalás rövidített vázát tartalmazza:

(B = bíró, V1 = elsőrendű vádlott, V2 = másodrendű vádlott, Ü = ügyész, Ü1 = elsőrendű vádlott ügyvédje, Ü2 = másodrendű vádlott ügyvédje)

B: Tárgyalni fogja a bíróság a rablás bűncselekmények miatt H. Gy. és társai ellen indult ügyet Miskolc Város Bírósága, Miskolcon, 2003. március 20. napján 9 órakor megnyitott nyilvános, folytatódó tárgyaláson.

B: **H. Gy. emlékszik-e, hogy mi történt?**

V1. Igen.

B: Az ismertetett jegyzőkönyvvel kapcsolatosan kérdése, észrevétele volt?

V1. Igen.

B: **Kérdés az ügyészség részéről? Védelem részéről?**

B: **Bizonyítás tárgyában feltett kérdés?**

B: Akarják-e, hogy a bíróság még valakit kihallgasson az ügyben tanúként?

B: Bizonyítási eljárást befejezettnek nyilvánítom, **felhívom a feleket nyilatkozataik megtételére.**

B: **Parancsoljon, ügyész!**

Ü: Tisztelt Büntetőbíróság! A vádat mind a két vádlott vonatkozásában, mind a

történeti tényállás, mind annak minősítése tekintetében változatlan tartalommal fenntartom. ...

B: Köszönöm. **Elsőrendű vádlott védelmében.**

Ü1: Tisztelt Városi Bíróság! H. Gy. előadása szerint, ők elvitték a lemezeket, de nem ők feszegették le ...

B: Köszönöm. **Másodrendű vádlott védelmében.**

Ü2: Tisztelt Városi Bíróság! Tekintettel arra, hogy hosszadalmas huzavona után a tárgyaláson védencem ...

B: Köszönöm. **Utolsó szó jogán**, ehhez kíván-e még valamit hozzáfűzni?

V1: Én csak azt tudom, tisztelt bíró úr, kérem, hogy igaz ... bizonyos vagyok, hogy a kocsiba raktam, de abba, hogy hát én ... én bűncselekmény tárgyát követtem volna el ... nem. Ennyi volna nekem csak ...

V2: ... belepakoltuk ... elszállítottuk ...

B: Fáradjanak ki kérem a tárgyalóteremből, határozatot hoz a bíróság.

A fentiekén kívül még két további sajátos ismérvet szeretnék említeni:

1. Gyakran előfordul, hogy a kiválasztás eredménytelen, vagyis a bíró hiába adja át a beszédlelés jogát, a vádlott nem kíván, nem tud vagy nem akar élni a beszédlelési lehetőséggel.
2. Laikusok belválasztását bírói rendreutasítás követi.

2.2. Szomszédsági párok

A dialógusok egyik legfőbb jellemzője a **szekvenciális rendezettség**. Egy-egy párszekvenciát vagy szomszédsági párt két különböző beszélő által létrehozott egymással összefüggő megnyilatkozás alkot. A szomszédsági párok közvetlenül követik egymást, pl. kérdés – felelet, kérés – kérés elutasítása vagy teljesítése stb.

A kérdéseket többféle szempont szerint osztályozhatjuk, például a válasz várható terjedelme szerint **zárt** és **nyitott kérdések** különböztethetők meg. Zárt kérdések esetén a válaszlehetőségek száma alacsony, ezért a zárt kérdésre adott válaszok általában rövidek és konkrétak, a határozott állásfoglalás többnyire elkerülhetetlen. Nyitott kérdések esetén a preferált válasz hosszabb, részletesebb, kifejtőbb, az egyértelmű állásfoglalás és vélemény-nyilvánítás elkerülhető.

Ha eltekintünk az adatok felvételétől a rendőrségi kihallgatások általában néhány zárt kérdéssel kezdődnek, majd ezt követi egy – a ténymegállapítás szempontjából döntő fontosságú – nyitott kérdés, mint például:

- Emlékszik, *hogyan történt akkor és akkor itt és itt?*
- *Mi történt a discóban?*
- *Mit csináltak XY lakásában?*
- *Mit tud XY feleségéről?*
- *Miért utaztak külföldre?*
- *Mit tud felhozni mentségére?*

Miután a gyanúsított a fenti típusú nyitott kérdésekre általában rövid és szűkszavú, vagyis nem preferált választ ad, a nyitott kérdéseket követően szükség van az ún. **kisegítő zárt kérdésekre**.

A rendőrségi kihallgatásokra egyaránt jellemzőek az eldöntendő, a választó és a kiegészítendő kérdések. A ténykonstitúció szempontjából az egyik legfontosabb kérdéstípust az **eldöntendő** kérdések jelentik, mivel az eldöntendő kérdés válaszalmazza két-elemű (Kiefer 2000: 55–60), s az egyik elem tagadása a másikkal:

- *Találkoztál a barátnőddel?*
- *Igen, találkoztam a barátnőmmel.*
- *Nem, nem találkoztam a barátnőmmel.*

Tehát az egyik válaszalmazta az *Igen, találkoztam a barátnőmmel* válasz és annak ekvivalensei alkotják (két válasz ekvivalens, ha az egyik válaszból a másik a világismeret alapján rekonstruálható). A másik válaszalmazta a *Nem, nem találkoztam a barátnőmmel* válasz és annak ekvivalensei alkotják.

A **választó** kérdések egynél több lehetőséget is megengednek, tehát a választó kérdések válaszalmazza általában többelemű, de a válaszalmazók között nem lehet logikai elmentmondás (pl.: *A kocsmában maradt vagy maga is elment a többiekkel?*)

A **kiegészítő** kérdések válaszalmazza potenciálisan végtelen elemet tartalmaz, de mindennapi ismereteink és a beszédhelyzet véges számúvá teszi (pl.: *Kivel találkozott XY lakásán?*).

2.3. Társalgási implikációk

A hétköznapi dialógusok szereplői nem minden információt verbalizálnak. A jogi diskurzusban részt vevő laikusok követik ezt a stratégiát, a szakemberek azonban nem, illetve nem mindig, mivel például egy bűncselekmény jogilag releváns körülményeinek tisztázása miatt szükséges lehet az implikált tartalom explikálása, vagyis annak kifejtése, hogy mit is akar tulajdonképpen a vádlott mondani.

Az alábbi dialógusban a vádlott az intézkedő rendőröket gyanúsítja – minden bizonynyal a legjobb védekezés a támadás elve alapján – azzal, hogy ellopták a kosarat, amibe barackot akartak szedni (alumínium bódék eltulajdonítása miatt indult ellenük eljárás): (B = bíró, V = vádlott)

- B: Na, tehát akkor, ha nem a rendőrök vitték el, akkor hogyan veszett el a kosár egy olyan rendőri intézkedés során, mikor önöket a földre fektették? Milyen módon?
Hol, hol volt ez a rendőri intézkedés?
- V: Egy ... szántásban.
- B: Egy szántásban. Nagy forgalom van ezen a szántáson?
- V: **Éjjel volt.**
- B: Sok járókelő volt ott, ezen a szántáson?
- V: **Sötét is volt.**
- B: Tehát nem volt járókelő ezen a szántáson, mint ahogy általában éjjel és sötétben nincsenek járókelők egy szántásban, tehát akkor ki vihette el a kosarat?

Irodalom

- Iványi Zs. 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*. 125. 1. sz. 74–94.
Foucault, M. 2001. *A tudás archeológiája*. Budapest: Atlantisz.
Kiefer F. 2000. *Jelentéelmélet*. Budapest: Corvina.

A szakszöveg szerepe a szakmai nyelvhasználat oktatásában A szaknyelvoktatás tantárgypedagógiai kérdései

Éva Erzsébet

Bevezetés

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk társadalmi igényné emelte az idegennyelv-tudást. Így az utóbbi évek gazdaságpolitikai és szervezeti változásai során jelentősen megnövekedett hazánkban a kereslet a külkereskedelemben idegen nyelveket beszélő szakemberek iránt. Valamennyi munkahelyen stratégiai fontosságú lett a több idegen nyelven is kommunikálni tudó munkavállaló. A gazdasági ügyintézés sikeressége ugyanis nagymértékben függ a szilárd külkereskedelmi ismereteken kívül, a gazdasági szaknyelvet értő, s azt az adott idegen nyelven szóban és írásban használni is tudó szakemberektől. Így van ez a közigazgatásban, a gazdasági életben, a kereskedelmi kapcsolatok alakulásában is. A gazdasági nyelv – mint szaknyelv – nyelvhasználati nyelvvé is vált. Oktatása a szakmaorientált nyelvoktatás keretében jelen van a nyelvoktatás szinte minden területén és szintjén, de különösen a speciális szakiskolák, – esetünkben a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Szakközépiskolák, és Szakiskolák nyelvi programjaiban, – de jelen van a főiskolák, egyetemek posztgraduális képzésében, a kereskedelemmel és marketinggel foglalkozó képző-, és továbbképző tanfolyamok tanrendjében is.

Egy idegen nyelv oktatásánál, nyelvi tervezésénél, figyelembe kell venni a nyelvet tanító ország logisztikai szempontjait is. Magyarország keleti részén, az angol, német nyelvek mellett a szláv nyelvek (orosz, ukrán) is egyre fontosabb szerepet töltenek be a gazdasági, kapcsoltok alakításában, a szomszédos népekkel való kommunikációban. Hisz a nemzetközi gazdasági befektetések azt igazolják, hogy egyre nagyobb a szükség, a kereskedelemben, a szolgáltatásban és az ügyintézésben a szláv nyelveken történő szakmai kommunikációra.

Köztudott, hogy a mai orosz üzleti nyelv és vele együtt az üzleti kommunikáció, változáson ment keresztül. A hivatalos élet orosz nyelvi szakmai kommunikációja magában foglalja a megbízható nyelvi, kulturológiai, illetve a szóbeli és írásbeli ügyintézéshez szükséges professzionális szintű ügyviteli ismereteket és a dokumentumkezelést is.

Előadásomban a szakszöveg szerepét vizsgálom a szakmai nyelvhasználatban, kiemelve a szakmaorientált nyelvoktatás tantárgypedagógiai kérdéseit is.

1. A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdései

1.1. A szaknyelv és a szakszöveg értelmezése

A nyelv – ezen belül az idegen nyelv – rendszer, ebből választjuk ki a mondanivalónk közlésére számos tényezőtől függően a nyelvi szinteket. Ezek a tényezők vonatkoznak a nyelv használójára, valamint a nyelv használatára, alkalmazási területére, általános vagy

speciális célú információ közlésére, de az alkalmazás szóbeli vagy írásbeli módjára, formájára. E tényezők hatással vannak a nyelvhasználati stílusra is. Egy nyelv csupán speciális célokra való felhasználása nem korlátozható.

A technikai és a gazdasági változások során új szakmák jelennek meg, újabb kommunikációs helyzetek alakulnak ki, így a hozzájuk kapcsolódó kifejezésekkel a nyelv szakszókincse is gazdagodik, változik. Ezek a változások mind az anyanyelvi, mind pedig az idegen nyelvi nevelésre és oktatásra, a szakmai programokra, oktatási dokumentumokra is hatással vannak.

Az Európai Unióban a szakoktatás is szigorú követelmények, elé néz, a szakmai nyelvhasználat pedig egyre jobban nélkülözhetetlenné válik. Így a szakmaorientált nyelvtanulás és nyelvtanítás az egyik legdinamikusabb területe lett az európai nyelvpedagógiai törekvéseknek (Kahánné-Poór 1999).

A szakmaorientált nyelvhasználat oktatásának alkalmazott nyelvészeti kérdéseinél először fontos a **szaknyelv** és a **szakszöveg** viszonyát vizsgálni.

Már több kísérlet irányult a szaknyelv fogalmának leírására, de a szakirodalom még mindig adós a meghatározással. Lothar Hoffmann szerint a szaknyelv azon nyelvi eszközök összessége, amelyet egy szakmailag körülhatárolható kommunikációs területen használnak, hogy biztosítsák a megértést az ezen a területen tevékenykedő emberek között (Hoffmann 1984). Kurtán Zsuzsa (2003) véleménye szerint a szaknyelv valamely tudományág, szakmai csoport nyelve, amely a valóságnak azt a részét tükrözi, amellyel az adott szakterület foglalkozik, s e keretek között a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszközeként szolgál. A szaknyelv használata az általános nyelvtől abban különbözik, hogy a nyelvi szintek kiválasztása és felhasználása valamely speciális szakmai kommunikációs cél megvalósítása érdekében történik.

A szakmai nyelvhasználat megnyilvánulása a szakszöveg. A szakmai nyelvhasználat vizsgálatakor felvetődik a kérdés, hogy melyik szöveg tekinthető jól tanítható szakszövegnek? Csak a szakkérdésekről szaknyelven íródott szöveg tekinthető szakszövegnek? Mennyiben különbözik a szakszöveg a köznyelvi szövegtől?

A fenti kérdésekre a szakirodalmi kutatómunkánk adhat választ.

A szakszöveg meghatározásával több szakíró is foglalkozott. Dániel Ágnes a szakszövegen olyan szakkérdésekről szóló írásművet ért, amely valamely tudományág művelőinek szán. Szöllőssy Sebestyén András a probléma megoldását a szöveglingvisztika keretei között látja lehetségesnek. A szakszöveg meghatározásakor abból indul ki, hogy a szakszöveg kommunikatív jelenség, ennek alapján a valóságosnak megfelelő környezetben kell azt vizsgálni. Ez a hagyományos nyelvészeti módszerek ártértékelését jelenti, azaz a vizsgálatok többféle diszciplína, a nyelvészet, szövegnyelvészet mellett a szociolingvisztika és pragmatika valamint az adott szakmai tudományágak kategóriáinak együttes alkalmazásával oldhatók meg (Kurtán 2003).

Hoffman (1987) a nyelvi rendszeren belül három csoportot különböztet meg: a köznyelvet, alnyelvet és szaknyelvet. Szerinte az alnyelvek olyan rendszerek, amelyek a kommunikáció speciális területein megvalósítandó célok szerint választják ki a nyelvi eszközöket. Így a legtöbb alnyelv szaknyelvnek is tekinthető. Hoffman meghatározása szerint a szaknyelv korlátozott kommunikációs szférában és témával kapcsolatos kognitív műveletek elvégzése. A szaknyelvek jellegzetességei elsősorban lexikai síkon, valamint grammatikai, szintaktikai vonatkozásban értelmezhetők. Így a szaknyelv – mivel része az általános nyelvnek – elsősorban szakmaspecifikus helyzetekben és

szakszövegben jut kifejezésre. Ez azt jelenti, hogy a szaknyelv tanításánál a nyelvtanárnak elsősorban a szakmai szituáció és a szakszöveg specifikus jegyeire kell figyelni, ezeket kell megtanítani.

1.2. A nyíregyházi orosz szakos hallgatók felkészítése az új nyelvoktatási követelményekre, a szakmaspecifikus nyelvhasználat tanítására

Napjainkban a nyelvtanárképzési feladatok széles körben kapcsolatosak a szakmaspecifikus idegennyelv-oktatás alkalmazott nyelvészeti kérdéseivel, különös tekintettel a kereskedelem, vendéglátóipari és idegenforgalmi szakos szakközépiskolai tanulók nyelvi tevékenységének a fejlesztésére, a nyelvtanári munkára való felkészülésre. Így a gyakorlati képzés céljai a nyelvszakos hallgatóinknál több síkon is megfogalmazhatóak, ezek a következők:

- pragmatikus célok – a szaknyelvi kommunikatív kompetencia kialakítása
- kognitív célok – az interkulturális szemlélet érvényesítése a szakmaspecifikus nyelvoktatásban
- személyiségfejlesztő célok – nyitottság, tolerancia a másik ember irányában, önállóság a nyelvtanulási folyamatban, a nyelvi önképzés iránti érdeklődés felkeltése

A fenti célok eléréséhez a következő feladatokat rendeltük:

- A Nemzeti Szakképzési Intézet által megfogalmazott szaknyelvi tantárgyi programok elemzése, értékelése
- A nyelvtanulási motiváció vizsgálata az egyes iskolatípusokban: a kereskedelemben, vendéglátásban, idegenforgalomban – szakközépiskolai és szakiskolai osztályokban
- Interaktív folyamatok vizsgálata a szakmaorientált nyelvoktatásban: a nyelvi viselkedés a kommunikációs interakció során: a nyelvi eszközök megválasztása, alkalmazása
- Az értékelés, a szaknyelvi vizsgák segédanyagának bővítése a fenti témakörökben.

2. A szakmaorientált nyelvhasználat módszertani kérdései

A szaknyelvoktatási tananyagok funkciója megegyezik az általános idegennyelv-oktatásban használatos feladatokéval: szervezni, rendszerezni és irányítani kell a nyelvtanulás folyamatát és nyelvhasználati mintákkal segíteni és motiválni kell a szaknyelvi tananyag felhasználóit. A tananyagok kiválasztásánál, tervezésénél fontos számba venni, hogy milyen interakciók, tevékenységi formák játszódnak le a szaknyelvi kommunikációban. Fontosak a szakmai szerepek, ki-kivel-hol áll kommunikációs kapcsolatban, és a kommunikáció során milyen készségek fejlesztésére kerül sor. A szaknyelvi órák célja: egy olyan nyelvismeret szerzése, amely segítségével majd a tanuló akár külföldi munkát is tud vállalni. Ehhez a tanulónak szüksége van a szavak jelentésének felismerésére a különböző szövegösszefüggésekben, valamint a szótárak használatára. Mondatszinten a tanuló köteles a jelentéseket a mondat összefüggésében felismerni, illetve azokat körülírni. Szövegszinten a tanulónak fel kell ismerni a szöveg funkcióját, és annak megfelelő olvasási technikát is kell alkalmaznia. A szakmai kommunikáció szintjén a tanuló a

beszélgetés során képes idegen nyelvi utasításokat követni, és adni, a különböző szakmaspecifikus helyzetekben pedig adekvát kommunikációs stratégiát alkalmazni. A különféle stílusú szövegek általános szerkezete a következő:

- szituáció, probléma
- reakció
- megoldás, értékelés

A szövegtípus a tartalma alapján is különböző lehet, pl.: leírás, elbeszélés, magyarázat, vagy érvelés stb.

A szaknyelvi órákra való felkészülés során a nyelvtanár tervező munkájában alapvető feladatként szerepel, az autentikus szövegek megválasztása, felhasználása, ugyanis a nyelvtanulónak már kezdettől fogva fokozatosan foglalkozni kell az autentikus szövegek fordításával. Meg kell ismertetni velük az adott szakterület szövegfajtáinak nyelvi jellemzőit, a szakszókincset, a szakszövegek nyelvtanának funkcionális kérdéseit, a szaknyelvi kommunikáció során a különböző szituációs szerepeket. Így a szövegfajták komplexitása lehetővé teszi, hogy már a nyelvtanulás kezdetén alkalmazzuk a rövidebb autentikus anyagokat: pl.: étlap, árlista, meghívó stb.

A kereskedelem, a vendéglátás idegenforgalom szaknyelvi terminológiája fontos az általános nyelvben is, és ezek általában a nyelvtanulók kedvenc témái közé is tartoznak. Érdekli őket a célnyelv országának ételei, élelmiszerei, étkezési szokásai, az üzlethálózat, üzlettipusok, az egyes országok nevezetességei, különösen akkor, ha a tanulók jártak is már ott.

A szaknyelvoktatásban nagyon fontos az interkulturális szemlélet megvalósítása is. A kereskedelem, vendéglátás és idegenforgalomban például elengedhetetlen, hogy a nyelvtanulók megtanulják azokat a nyelvi fordulatokat, amelyekkel elkerülhetők, a kulturális félreértések. Az interkulturális kommunikáció előfeltétele, hogy az érintkező felek képesek legyenek egy közös érintkezési nyelv használatára. A kultúrák közötti kommunikációban ez a közös nyelv az egyik partner számára valamilyen tanult idegen nyelv. A más kultúra megértésének legfőbb nehézségét a nyelv tudásának hiányában láthatjuk. A nyelv olyan kulturális alapkód, amely a megértés nélkülözhetetlen eszköze. Mivel a nyelv elsődleges kontextus a kultúrában, fontossá válik a szaknyelvi kommunikáció tanítása során a kulturális kompetencia kialakítása, az adott idegen nyelv tényszerű kulturális ismereteinek bemutatása.

3. A piacgazdaság kommunikációja – oktatási segédanyag a szakmaspecifikus nyelvhasználat tanításához, a nyelvvizsgálóhoz

A piacgazdaság kommunikációja (Éva 2001) címmel oktatási segédanyag készült a szaknyelvoktatás tantárgypedagógiájának segítése céljából. A segédanyag célja a külkereskedelem technikájával kapcsolatos alapfogalmak orosz nyelven történő értelmezése, alapvető külkereskedelmi ismeretek nyújtása, hogy a szóbeli és az írásbeli kommunikáció során a nyelvhasználat adekvát legyen. A kereskedelmi szaknyelv használatánál a gazdasági, kereskedelmi marketing ismeret szakmai megalapozottsága igen fontos. Ezért bármely idegen nyelvből a konferencia nyelv, az intézményi érintkezés nyelvismerete, illetve a specializációként a kiemelt gazdasági területek mai szaknyelve is nélkülözhetetlen.

Az oktatási segédanyag három fő részből áll. Az 1. részben a marketingmunkához kapcsolódó külkereskedelmi kommunikációval alapfogalmi szinten ismerkedhetnek meg a tanulók. Itt találkoznak a piacgazdaság szereplőivel, majd a marketingmunkáról, az emberi szükségletek kielégítésének formáiról is ad a könyv egy rövid tájékoztatót. A 2. rész célja az írásbeli kommunikációs kapcsolattartás lehetőségeinek bemutatása a hivatalos levelezés, ügyintézés orosz nyelvi lexikológiája kapcsán. Az üzleti levelezés tartalmi és formai sajátosságai mellett fontosnak tartottuk a computer szerepét is kiemelni az elektronikus levelezés, ügyintézés, szövegszerkesztés vonatkozásában. A 3. rész a szóbeli és az írásbeli kommunikációs kapcsolattartás gyakorlásának lehetőségeit kívánja biztosítani a hivatalos ügyintézés témakörében. A gyakorlatok a kommunikatív nyelvi tevékenységek köréből a produktív írással (kreatív írás, írásbeli dokumentáció stb.), a receptív tevékenységek közül: az írott szöveg értésével, az írásbeli interakcióval és az írásbeli fordítással kapcsolatosak, nem mellőzve a hivatalos ügyintézés szóbeli nyelvhasználatát sem. A hivatalos étellel kapcsolatos szóbeli és írásbeli gyakorlatok során szerzett ismeretekről a nyelvtanulók három (alap-, közép- és felsőfokú) teszt és feladatsor alapján mérhetik tudásukat a nyelvhasználati grammatika és a lexika vonatkozásában. Az oktatási segédanyag végén a piacgazdaság írásbeli kommunikációjával kapcsolatos orosz-magyar nyelvű kifejezések gyűjteménye áll, amely az írásbeli és szóbeli kommunikáció során egyaránt segíti a marketing munkát, a szaknyelvi vizsgára készülöket, de a piacgazdaság aktív résztvevőit is.

Sajnos a szakközépiskolák, szakiskolák szaknyelvet tanító pedagógusai, a szaknyelv oktatását végző nyelvszakos hallgatók szervezett formában kevés segítséget kapnak a nyelvpedagógiai munkájukhoz, s ezeknek a szakjellegű iskolatípusoknak az idegen nyelv-könyvei sem biztosítják a jól használható szaknyelvi anyagot a gyakorlati munkához. Ezért fontosnak tartjuk, hogy a hozzánk közel álló nyelvtanárok, mentortanárok szakmai segítséget kapjanak a szaknyelvi oktatás alkalmazott nyelvészeti kérdéseihöz, megismerjék és alkalmazzák a nyelvtudomány és társtudományainak állandóan fejlődő és megújuló kutatásait.

Irodalom

- Éva E. 2001. *A piacgazdaság kommunikációja*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.
- Hoffmann, L. 1984, 1987. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Kaháné Goldman L., Poór Z. 1999. A videotechnika produktív alkalmazása szakmaorientált nyelvtanításban. In: Európai dimenziók a hazai nyelvtanításban. Veszprém: Tallér Kiadó.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szakszótári szócikkek tartalmi vizsgálata: *analóg és digitális*

Fóris Ágota

Magyarországon nagyszámú szótár jelenik meg különböző kiadóknál, hiszen az informatika fejlődése következtében lehetővé vált új előkészítési és nyomdai lehetőségek gyorsabbá tették a munkálatok technikai részét. Az egyes szakmák szóincse folyamatosan és nagymértékben növekszik, a lexikájuk egy része pedig átkerül a köznyelvbe. Ennek következtében a szakszótárak jelentősége nem csak abban mutatkozik meg, hogy az egyes szakmák művelői számára összegyűjtik és rendszerezik a szaklexikát, hanem abban is, hogy támpontot, hiteles és pontos adatokat nyújthatnak a köznyelvi szótárak készítői számára. Amennyiben a szótárak nem pontosan értelmezik a szavak, kifejezések jelentését, további tartalmi torzulások forrásaivá válnak, hiszen pontatlan, hibás variánszt erősítenek meg. A szaklexika szótári rögzítése, a jelentések megadása széles körű csapatomunkát, szakembereket, nyelvészeket, lexikográfusok együttműködését kívánja meg. A szótárak olyan adatbázisok, amelyekkel szemben elvárás a felhasználók részéről, hogy hiteles, pontos, és aktuális információkat tartalmazzanak, és az átlagos felhasználó megbízható, és számára érthető meghatározásokat találjon bennük.

Előadásomban egy megkezdett kutatásnak a szeletét mutatom be, amelynek a célja, hogy szakszavak jelentés-meghatározásait vizsgálja különböző célra készült, különböző típusú szótárakban. A téma kutatásában elért korábbi eredményekről más konferencia-előadásokban és megjelenés alatt álló tanulmányban számoltam be (Fóris 2003, 2004b, Fóris MNy).

Ebben az előadásban hét számítástechnikai szakszótár mindegyikében címszóként szereplő, szaktudományokban és a köznyelvben is régóta használt két szó meghatározását vizsgálom meg. Mindössze két szócikk vizsgálata szótáranként természetesen nem teszi lehetővé, hogy általános véleményt alkothassunk e szótárakról, mégis fontos problémákra hívhatja fel a figyelmet, ami további kutatásokat alapozhat meg. A vizsgálatok tárgya a szavak jelentés-meghatározásának analízise, ezért az ebből a szempontból nem lényeges grammatikai, stilisztikai stb. minősítéseket, utalásokat figyelmen kívül hagyom. A szótári adatok szakmai ellenőrzése során forgatott monográfiák, szakkönyvek megfogalmazása általában nem olyan, hogy – a szótárakban szokásos módon – az értelmezés rövidegének és tömörségének a követelményét kielégítse, ezért néhány definíciót kivéve a felhasznált források adatai és szakemberek szóbeli közlése alapján hasonlítom össze és értékelem az adatokat.

A fentebb megfogalmazott céllal a következő szakszótárakból vettem példákat, amelyeknek közös jellemzője, hogy Magyarországon az utóbbi tizenöt évben kerültek kiadásra, és napjaink legelterjedtebb és legdinamikusabban fejlődő szakterületéhez, az informatikához kapcsolódnak.

- (1) *Microsoft Számítógép-szótár. Számítástechnikai fogalmak értelmezése.* SZAK Kiadó, Bicske, 2001. (2., javított és bővített kiadás)

- (2) *Számítógép szótár*. Szerk: Vágó Bálint. Black & White Kiadó, Nyíregyháza, 2000.
- (3) *PC-Lexikon*. Írta: Sillescu, Daniel, ford.: Siller György. Műszaki Kiadó, Budapest, 1994.
- (4) *Mikroszámítógépek Alkalmazása*. Írta: Kovács Magda, szerk: Hullám István. LSI Oktatási Központ Alapítvány, Budapest, 1991. vol. I-III.
- (5) *Multimédia Kiszótár*. Írta és szerk.: Kiss János. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1998.
- (6) *Számítástechnikai lexikon. Az alapok*. Főszerk.: Horváth László, Pirkó József. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1996.
- (7) *Informatikai Tudástár*. Szerk.: Horváth László, Pirkó József. Kiskapu Kiadó, Budapest, 2001.

A számítástechnikában is és a köznyelvben is nagy gyakorisággal alkalmazott szavak az *analóg* és *digitális*. A számítógépre vitt adataink nagy részét analóg módszerrel határozzuk meg, a gépi feldolgozás pedig digitális adatbevitelt ír elő, ezért e két fogalommal gyakran találkozunk a számítástechnikai eszközök felhasználója. Mielőtt e szavak jelentésének szakszótárakban való megfogalmazását megnézzük, tekintsük át röviden az adatok méréssel történő meghatározásának módszereit.

A fizikában és általában a méréstechnikában analóg mérési eljárásnak nevezik, ha egy mennyiség meghatározásánál úgy járnak el, hogy a mérendő mennyiség értékét egy vele egyértelmű kapcsolatba hozható másik mennyiséggel adják meg. A mérőszámok kapcsolatát a mérési utasítás adja meg, amely tartalmazza a mennyiségek átszámítási módját is. Például az időtartamot egy egyenletes sebességgel forgó test szögelfordulásával mérjük: a Föld saját tengelye körüli egyszeri körülfordulása 1 nap, a Nap körüli egy teljes keringésének időtartama 1 év. Az időmérésre szerkesztett műszerek (órák) konstrukciójától függ az időtartam és a vele analóg módon változó szögelfordulás kapcsolata, amit a mérési utasítás ad meg. Elterjedt az a mérőberendezés, amelyben egy motor egyszerre három mérő testet (mutatót) forgat különböző sebességgel, s ezek elfordulása különböző viszonyban van az eltelt idővel: 360 fokos elforduláshoz a kismutatónál 12 vagy 24 óra, a nagymutatónál 1 óra, a másodpercmutatónál 1 perc szükséges. Bármely időtartam, az analóg kapcsolat alapján, a kényelmesen leolvasható szögelfordulásból meghatározható. Hasonlóan méri az áramerősséget egy tekercs mágnespólusok között történő elfordulása alapján, vagy a hőmérsékletet folyadék térfogatának vagy pálca hosszának változása segítségével. E mérési módszer esetében, ha az egyik mennyiség folyamatosan változik, akkor azt követi a másik mennyiség folyamatos változása. Az analóg módszerrel előállított mennyiségek diszkrét értékeit a mérési utasítás szerint mérőszámmal megadott egységekben fejezik ki, az esetek többségében a mérőműszer skálája az átszámításra hitelesített. Például az óra számlapjáról nem a kiindulási helytől való elfordulás szögét, hanem az elfordulás alatt eltelt időtartamot lehet leolvasni.

Az analóg mérési eljárással tehát valamilyen közvetlenül nem mérhető mennyiséget úgy tudunk megmérni, hogy visszavezetjük egy olyan mennyiség mérésére, amelynek értéke a meghatározandóval ismert módon kapcsolatban áll (arányosan, „hasonló” törvényszerűségek szerint változik), és mérési módszere rendelkezésünkre áll. Valamennyi analóg módon rögzített jel (például a fotólemez feketedésének mértékével meghatározott fényintenzitás, a mikrofon-membrán rezgése által indukált áram intenzitásával mért hangerősség) digitalizálható. Kifejlesztettek úgynevezett digitális mérőműszereket, ame-

lyek a mért mennyiségek értékét közvetlenül mérőszámmal adják meg (például digitális óra, ampermérő, szobamérleg). A modern számítógépek digitálisan megadott adatokkal és kettes számrendszerben dolgoznak. A vizsgált szócikkek esetében az *analóg* fogalom meghatározásaként a fent jellemzett kölcsönös megfeleltetést kellene leírni.

Az alábbiakban az egyes szótárakból idézem a szócikkeket, a pontatlan megfogalmazásokat pedig különböző típusú aláhúzással jelölöm. Az idézett szövegek után a meghatározásokban található problémákat elemzem. A többször előforduló pontatlanságokat csak az első esetben analízálom. Széles körű elemzésre ebben az előadásban nincs lehetőség, emiatt kizárólag a tartalmi elemek vizsgálatára szorítkozom.

(1)-ben

analóg (*analog*) Olyan eszköz vagy jel jelzője, amelynek (amely jellemzőinek) erőssége vagy mennyisége folyamatosan változik. Ilyen, pl. a feszültség vagy a hang. *V.ö.*: digitális(2).

E meghatározásban két alapvető problémát találunk. Pontatlan az a meghatározás, hogy eszköz vagy jel „erőssége vagy mennyisége” változik. Ebből a meghatározásból tévesen arra lehetne következtetni, hogy csak folyamatosan változó jeleket lehet analóg jelzővel ellátni. Ezzel ellentétel két példa nem változó mennyiségek analóg mérésére: 1) a *rugós mérleg* úgy mér tömeget, hogy a statikus állapothoz tartozó megnyúlás szolgáltatja a mérési adatot; 2) a *fotolemez* állandó értékre fixált feketedésének értéke adja meg a fényintenzitás értékét.

(2)-ben

analóg (valamilyen mennyiségre vonatkozóan): Minden olyan jel, amely az elektromos feszültség értékeivel reprezentálható. Az olyan bemeneti mennyiségeket, mint például a hőmérséklet, fényerősség, hangerősség, könnyedén jellemezhetjük a feszültséggel, melynek amplitúdója arányos az input amplitúdójával. Ezzel szemben a digitális reprezentáció bináris jelértékeket használ, mely az input mennyiség adott pillanatbeli amplitúdó-számértékének felel meg, s ezt a számértéket minden időpillanatban meg kell határozni.

Mivel minden jel reprezentálható az elektromos feszültség értékeivel, még a digitális jelek is, ezért ebből az értelmezésből – tévesen – az következne, hogy minden jel analóg. A „könnyedén jellemezhető” kifejezés szakmai szövegben idegen. Az input több értelemben szerepel a szövegben, ezzel megnehezítve a megértést.

(3)-ban

analóg Megfelelő, hasonló. Az elektronikában folytonos, el-lentéte a → digitális.

A „megfelelő, hasonló” köznyelvi értelmezés, és nem felel meg a szakszótári jelentésmegadás követelményeinek. Az analóg szó nem csak az elektronikában használatos. A „folytonos” meghatározást már megvizsgáltuk, itt is ugyanaz vonatkozik rá, mint az (1) esetében. A digitális nem ellentéte az analógnak, egyszerűen az adatok más módon való megadását jelenti.

(4)-ben

analóg (ANALOG)

1. Olyan adatok, eszközök, eljárások stb. jelzője, amelyek folytonos mennyiségeket ábrázolnak, illetve dolgoznak fel.

(A szó alapjelentése: hasonlóságon alapuló)

2. Folytonos fizikai mennyiséggel ábrázolt.

Megjegyzés:

a) Az ábrázolási vagy feldolgozási tartomány megfelelő-tethető a valós számok egy intervallumának.

b) Az analóg jelző ellentéte a számítástechnikában a digitális.

→ digitális (D199)

A „fizikai mennyiségekkel ábrázolt” kifejezés tartalma nem érthető. A megjegyzés a) részének a címszóhoz való viszonya nem érthető. A „folytonos”-ra ugyanaz érvényes, mint (1) és (3) esetében. Egy szakszótárban nem szükséges a szavak „alapjelentés”-ét megadni: nem ad olyan pluszinformációt, amely segítene a szó mai jelentésének értelmezésében. Arra, hogy az analóg ellentéte-e a digitális, ugyanaz érvényes, mint a (3) esetében.

(5)-ben

analóg A görög analogosz szóból származik, magyar jelentése: hasonló. Ez alatt azt értjük, hogy a közvetített jel hasonlít az eredeti jelhez vagy az eredeti információhoz (például egy analóg óra a mutató folyamatos körbefordulásával jelzi az időt). Technikai értelemben az analóg azt jelenti, hogy egy jel vagy egy információ különböző nagyságú feszültségként kerül közvetítésre.

(6)-ban, (7)-ben:

analóg: a görög analogosz szóból származik, magyar jelentése hasonló. Ez alatt azt értjük, hogy a közvetített jel hasonlít az eredeti jelhez vagy információhoz. Technikai értelemben az ~ azt jelenti, hogy a jel vagy információ folytonos függvénnyel leírható feszültségként kerül közvetítésre.

Az etimológia megadása a fogalom értelmezése szempontjából felesleges. Az hogy „hasonlít” értelmezhetetlen (fizikai mérések esetén semmi jelentése), helyette az *arányos* volna megfelelő: pl. az óramutató elfordulása és az idő között arányosság van, és nem hasonlóság. A „feszültség szint” valószínűleg elírás, helyette *feszültségérték* a helyes megfogalmazás.

(1)-ben

digitális (digital) A számítástechnikában binárisat jelent, mivel a legtöbb ember számára ismert számítógép az információt bináris számjegyek (bitek) kombinációjaként dolgozza fel. V.ö.: analóg.

Láthatjuk, hogy ebben a meghatározásban zárójelben az angol megfelelő szerepel (mivel számítástechnikai szótárról van szó, ez jó megoldásként értékelhető). A digitális azonban nem egyenlő a binárisal, még a számítástechnikában sem, és analóg számítógép is létezik (erre nem csak szakkönyvekben találhatók példák, de kétnyelvű szótárak példamondatainak tömkelege vonatkozik az analóg számítógépekre). Igaz azonban, hogy ma többségében digitális számítógépekkel dolgozunk. A bináris azonban 2-es számrendszerben dolgozót jelent. A „mivel” kötőszóval összekapcsolt két mellékmondat nincs egymással ok-okozati kapcsolatban.

(2)-ben

digitális: Általában bináris számjegyek használatát, illetve olyan rendszert jelent, amelyben az adatok bináris formában vannak tárolva.

A digitális = bináris (!) értelmezése estében az (1) szótár definíciójáról leírtak itt is igazak. Ez alapján a definíció alapján a mérési eredményeket a decimális rendszerben megadó műszereket (óra, mérleg, vérnyomásmérő stb.) nem lehetne digitálisnak nevezni. A „rendszer” főnév, míg a „digitális” melléknév, a digitális pedig nem egy rendszer.

(3)-ban

digitális 1. Az információk számokkal való ábrázolásának neve. **2.** Valamely mennyiség diszkrét értékek sorozatával való jellemzése.

Pontatlan megfogalmazás: pl. mivel a digitális melléknév, nem lehet egy ábrázolás „neve”; a „diszkrét értékek” helyett pedig a *diszkrét számértékek* pontosítás szükséges, hiszen ha diszkrét hosszúságú vonallal adunk meg valamit, az még nem digitális.

(4)-ben

digitális = számjegyes, numerikus (DIGITAL)
Számjegyekkel ábrázolt, pl. olyan adatok, eszközök, eljárások jelzője, amelyek változó mennyiségeket diszkrét módon, számjegyekkel ábrázolnak, illetve dolgoznak fel.

Ebben az esetben is inkább csak pontatlanságot vehetünk észre: a „változó” szónak sokféle értelme van, ennek elhagyásával pontosabb lehetne a meghatározás. A „digitális” jelző az adatok numerikus megadására vonatkozik, ábrázolásként csak átvitt értelemben helyes értelmezni.

(5)-ben

digitális A latin digitus szóból származik, magyar jelentése: az ujj. Mivel az emberek mindig az ujjukat használták a számoláshoz, hamarosan ez a szó is új jelentést kapott: „számok által ábrázolt”. Pont erről van szó a digitális jelek és adatok esetében: az információkat, illetve a tartalmat számjegyekként tárolják.

Ugyanúgy, mint az analóg esetében, az etimológia megadása nem kívánatos. A meghatározás sok felesleges információt tartalmaz, és helyenként pongyola a szóhasználata.

A *digitalizálás* pedig a tárolásnál többet jelent: rögzítik, továbbítják, feldolgozzák az adatokat. A „pont erről van szó” megfogalmazás szakmai szövegben idegen hangzású.

(6)-ban

digit: A decimális helyi értékes számírás egy számjegye: 0, 1, ..., 9. A szó eredeti jelentése: ujj (latin: *digitus*).

digitális: a latin *digitus* szóból származik. Eredeti jelentése: ujj. Hamarosan ez a szó új jelentést kapott: számjegy. Az elektronikában manapság a számok által ábrázolt információként értelmezzük. Más szóval: az információkat, adatokat, illetve azok tartalmát számjegyek formájában tároljuk.

A meghatározás elejére ugyanaz érvényes, mint (5) esetében. A digitális szó nem értelmezhető semmilyen információként. Ebben az esetben is pontatlan a megfogalmazás.

(7)-ben

megegyezik a (6)-ban adott definícióval, és kiegészítették még az alábbi (pontos) információval:

„(...) általában kettes számrendszert alkalmazva, 1-esek és 0-ák felhasználásával. Ezt a tárolási módot nevezzük ~ tárolásnak”

Ennek, és a több kapcsolódó témájú szócikknek a pontatlan megfogalmazása azt sugallja, hogy nem a mérési eljárás, illetve a mérési adatok megadási módja dönti el a jel analóg vagy digitális jellegét, hanem az analóg vagy digitális jelleg bizonyos területen adott, mint a példaként felhozott „feszültség” vagy a „hang” esetében.

A két egymással is szoros kapcsolatban lévő címszó különböző szótárakban való értelmezése sok tanulsággal szolgálhat. Jól látszik a közös források használata, ennek következtében a pontatlan megfogalmazások terjedése. Az egyik alapvető probléma, hogy a megjelenő szótárakban a szócikkekben adott információ nem pontos, a szócikkek megfogalmazása félrevezető. Sok a feleslegesen megadott információ, miközben a címszavak értelmezése nem történik meg. A szaknyelvből a köznyelvbe átkerült szavak jelentésének hiteles megadását segíthetnék a szakszótárak. A vizsgált szakszótárak esetében azonban ez a lehetőség nem áll fenn, nem használhatók hiteles forrásokként, nem segítik a megértést, a bennük megadott információ pontatlan és nem elégséges. Sok esetben nem derül ki, milyen szótárszerkesztési elvek alapján készítették a szótárat, ki a célközönség: szakemberek vagy laikusok, ennek következtében nem tudni, valójában szakszótárral van-e dolgunk, vagy szakszavakat köznyelven értelmező szótárral.

Irodalom

- Fóris Á. 2003. Lexikográfia és oktatás. Elhangzott: *Papp Ferenc Baráti Kör*, Budapest, 2003. december 15.
- Fóris Á. 2004. Hitelesség, pontosság, aktualitás: a szaklexika szótári rögzítésének néhány kérdése. Elhangzott: *Dictionary Users and Makers. Szótárak használói és készítői*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2004. március 23.
- Fóris Á. MNY. A szakmai hitelesség kérdése a magyar köznyelvi szótárakban. Közlésre elfogadva: *Magyar Nyelv*

Jézus felségcímei (Dávid fia, Emberfia, Messiás) a Máté-evangéliumban

Galambossy Endre

A bibliai szövegek olvasásakor gyakran találkozunk első látásra érthetőnek tűnő kifejezésekkel, szavakkal és nevekkel, amelyeknek mélyebb értelmű vallás- és irodalomtörténeti háttere van. Ezek ismerete nélkül a szövegek kommunikatív tartalmából is csak lényegesen kevesebb dekódolható. Ilyen nevek a bibliai szövegekben Jézus Krisztus személyére alkalmazott felségcímek, mint a *Dávid fia*, *Emberfia* és *Messiás*.

A kereszténység Isten revelációjának, önkinyilatkoztatásának, sőt szavának tekinti a Szentírást. A több könyvből álló műalkotás az egyetemes művelődéstörténet megkerülhetetlen része, a keresztény egyházak istentiszteleteinek mindennapi olvasmányai.

Ezek a szövegek azonban nem csak a kinyilatkoztatás részeként értelmezhetők, hanem kommunikációs szempontból is elemezhetők. Dolgozatomban a Biblia Újtestamentumának Jézus-életrajzai között szereplő Szent Máté apostolnak tulajdonított görög nyelven írt evangéliumának felségcím-használatára fókuszálok. Kommunikációs szempontból elemzem a szövegekben előforduló, Jézus személyét megnevező nyelvhasználatot.

A vallás- és irodalomtörténet *Evangéliumnak*, Örömhírnék nevezi az Újszövetségnek azt a négy kötetből álló görög nyelven írt könyvét, amely azzal a céllal íródott, hogy Jézus életének és tanításának bemutatásával az olvasót a hit elfogadására vezesse.

Szerzőiknek –a hagyomány alapján- az apostolokat vagy azok közvetlen munkatársait tekintjük.

1. Szent Máté evangéliuma

Az elemzésre kiválasztott Evangélium (Nestle 1937) valószínűleg a szíriai Antióchiában vagy Föníciában keletkezett. Görög nyelven, koiné dialektusban jegyezték le kb. az I. század 80-as éveiben. A négy evangélium közül a Máté által írt könyvet idézi az egyház leggyakrabban. A művet gazdag képanyaga, Jézus példabeszédeinek választékos bemutatása méltán tette olvasottá és népszerűvé. Jézus Krisztus személyére alkalmazott felségcímek közül három típus található a Máté-evangéliumban: *Dávid fia*, *Emberfia* és *Messiás*.

1. A Dávid fia felségcím használata Szent Máté evangéliumában

1.1. Az elnevezés eredete: Dávid király személye

Dávid, Júda és Izrael királya (uralkodott Kr. e. 1004-965) a júdeai Betlehemből származott, mint Izáj legkisebb fia. A név jelentése máig ismeretlen. Egyesek szerint 'kedvelt', 'szeretett', illetve 'apai részről testvér', mások szerint elődjétől, Saultól átvett uralkodói

név. Eszményképe lett népének azáltal, hogy legyőzte a filiszteus Góliátot, megalapította a nagy és egységes Izraelt. Dávidot mintegy 73 zsoltár szerzőjeként is számon tartják. Előképe lett Izrael szabadítójának.

2.2. Dávid fia mint a Messiás előképe

Legkorábban az ószövetségi könyvek utalnak Dávid jelentőségére: közülük Izajás ír a legbővebben róla: „Vessző kél majd Izáj törzsökéből” (Iz 11, 1.10.). Dávid uralkodása során tervbe veszi, hogy templomot épít, amelyet csak később, fia, Salamon valósít meg. Az írás szerint Isten azzal válaszol neki, hogy ő akarja megépíteni örök leszármazását: 2 Sám 7, 27: „Én építek házat neked.” Ennél a kinyilatkoztatásnál az Izraelben jelen lévő Isten akkortájt Dávid dinasztiája által vezette és fogta össze népét. Krisztust is *Dávid fiának* hívták. A *Dávid fia* felségcím elsősorban Isten népe iránti hűségét és szeretetét fejezte ki. A Dávidnak tett isteni ígéretek beteljesedése kijelenti Jézus nagyságát Dávid fölött, mert annak ura, maga az Isten, aki eljön, hogy mint népének pásztora üdvözítse népét.

3. Az Emberfia felségcím alkalmazása a Bibliában

3.1. Az Emberfia-tradíció az ószövetségi Dániel könyvében és az apokaliptikus irodalomban

A Máté evangéliuma előtt keletkezett írásokban is találkozunk az *Emberfia* kifejezéssel. Dániel könyvének 7. fejezetében az Ószövetség biblikus hagyományaihoz képest egy későbbi tradíció nyomát találjuk Jézus felségcíme szempontjából. A névhasználatban megjelenik Isten *eszkhatalogikus* (végidős) ítélkező szerepe, valamint a végidős uralomban részesülő közösség képviselését összeköti ő az *Emberfia* alakjával: „Láttam az éjjeli látomásban, hogy íme az ég felhőin valaki közeledik. Olyan volt, mint az *Emberfia*. Amikor az Ősöreghez ért, színe elé vezették. Hatalmat, méltóságot és királyságot adott neki.” (Dán 7, 13.) Az *Emberfia* Dániel könyvében nem üdvösségközvetítő, hanem Izrael megváltott közössége, amely Krisztus korára individualizálódik. Ehhez képest az apokaliptikus irodalomban az *Emberfia* mint üdvösségközvetítő jelenik meg, sőt kapcsolatba kerül a *Messiás* szerepével.

3.2. Az Emberfia-hagyomány az Újszövetségben, különös tekintettel Máté evangéliumára

Az *Emberfia*-hagyomány az Újszövetségben kap igazán jelentőséget. Az evangéliumok Jézusra, annak a személyét, cselekedeteit, sorsát, szenvedését és a végítéletben betöltött szerepét érintve gyakran hivatkoznak úgy mint az *Emberfiára*.

Máté az evangéliumában az *Emberfia* címmel utal Jézus földi életének kimenetelére: kinszenvedésére, kereszthalálára, föltámadására és második eljövételére: „Idou anabainomen eisz Ieroszolüma, kai ho hüiosz tou anthrópou paradothészetai toisz arkhieúszin kai grammateúszin, kai katakrínuszin auton eisz thanaton, kai paradoszouszin auton toisz ethneszin eisz to empaiksza kai masztigószai kai sztaurószai, kai té trité hémera egerthészetai.” Most fölme gyünk Jeruzsálembe, ott a főpapok az

írástudók kezére adják az *Emberfiát*. Azok halálra ítélik, és kiszolgáltatják a pogányoknak, hogy kigúnyolják, megostorozzák és keresztre feszítsék. De harmadnap föltámad. (Mt 20, 18-19. P. 53.)

3.2. Az *Emberfia* megnevezés etimológiája

A szentíráskutatás az *Emberfia* megnevezés etimológiáját és tartalmi jelentését a kifejezés újszövetségi formájából (ho hüiosz tou anthrópou) kiindulva keresi, amely a görög nyelvhasználatban csak valamelyik szemita nyelvből készült fordításként értelmezhető. A görög forma háttérében a héber és az arám „fiú” (hüiosz) és „ember” (anthróposz) szavak és összetételük „*emberfia*” állnak. Az *emberfia* szó elemei a kollektív értelmű embert, emberi fajt és a fiút, mint individuumot jelentik, összetételben pedig az emberi fajból egy egyedet lehatárol. A kifejezés az egyes ember megjelölésére szolgál „egy ember, valaki” jelentéssel. Máté evangéliumában olvashatunk az *Emberfia* megnevezésére egy olyan görög szóösszetételt (ho hüiosz tou anthrópou), amely nem jellemző a görög nyelvre. Inkább az arám 'az embernek a fia' túlzott szó szerinti fordítása. A kifejezés használata kiemeli az ember Isten előtti kicsinységét, olykor bűnös voltát.

4. A Messiás szó jelentése

A biblikus terminológiából jól ismert *Messiás* kifejezés kölcsönszó. Az arám *mesiha* szó hellenizált átírása. A *ho Messziász*, amely a héber megkenni ige passzív participium perfectuma (melléknévi igeneve) „felkent” jelentésű. A görög nyelvben szenvedő forma névszói használatban egy személy helyzetét vagy állapotát, esetleg tevékenységét jelölte. Az Ószövetségben Jézus megnevezésén kívül is használatos volt e kifejezés. 38-szor fordul elő még. (Sámuel 1. és 2., illetve a Zsoltárok könyvében.) Egy-egy hivatalt viselő személy felkenttségének tényére alkalmazták. Esetleg egy megnevezett uralkodó, pl. Saul (1. Sám 12,3,5 és 24, 7,11) vagy Dávid megnevezésére (2 Sám 19, 22 és 23, 1), olykor névmegjelölés nélkül is egy dávidi dinasztiából való uralkodó megjelölésére is volt használatos a *Messiás* szó. A főpapon (Lev 4, 3.5.16 és 6, 15) és a pátriárkákon (Zsolt 105, 15) kívül Izajás még egy pogány uralkodót, a perzsa Kúrosz királyt is e szóval illette.

4.1. A Messiás felségcím az Újszövetségben és Máté evangéliumában

Jézus követőit meghökkentették Krisztus cselekedetei és csodatételei. Hatalmat és tekintélyt sejtettek. Ez a tény felvetette bennük a kérdést: „Vajon nem ez a Messiás?” (Jn 4, 29), amely ekvivalens a mátéi „Métei houtosz esztin ho hüiosz Daid Vajon ő Dávid fia?” (Mt 12, 23. P. 29.) kérdéssel.

A szinoptikus evangéliumok (Máté, Márk és Lukács) ünnepélyes formában hozzák Péter hitvallását: „Te vagy a Messiás.” (Mk 8,29), de ez a hit még a földi királyságban értelmezhető. Jézus nem adja magának a Messiás címet, sőt másoknak is megtiltja, hogy így nevezzék: „Tote epetimészen toisz mathétáisz hina médeni eipószin hoti autosz esztin ho khrisztosz.” Lelkére kötötte tanítványainak, ne mondják el senkinek, hogy ő a Krisztus. (Mt 16, 20. P. 43.) Meghurcoltatásakor a főpap kérdésére már nem utasítja

vissza a *Messias* megjelölést, de a kifejezést transzcendens távlatba helyezi. „Ho arkhieus z eipen autó: Ekszorkizó sze kata tou theou zóntosz hina hémin eipész ei szü ei ho khristosz ho hüiosz tou theou.” A főpap folytatta: „Esküvel kényszerítelek az élő Istenre, mondd meg, te vagy-e a *Messias*, az Isten fia?” (Mt 26, 63k. P. 76.) Ezen kijelentés miatt ítélik el és gyalázzák meg messiási címét. Csak föltámadása után válik világossá és egyértelművé tanítványai számára felségcímének az Ószövetségihez képest emelkedettebb, természetfölötti tartalma: „Hát nem ezeket kellett elszenvednie a *Messias*nak, hogy bemeheessen dicsőségébe?” (Lk 24, 26)

Az egyház a názáreti Jézusban látta beteljesedni az Ószövetség messiási várakozásait. Hittel vallotta, hogy Jézus a *Messias*, a Krisztus, a Fölkent. Az ősegyházban –főleg a páli alapítású egyházközsegekben- idővel állandósult jelzője lett Jézusnak, és második személynévként kezdték használni: Jézus Krisztus (Róm 1, 6), aki tehát maga a *Messias*, a Fölkent, így kizárólagossá válva már másokat nem jelöltek e címmel.

Az Újszövetség, különösképpen Máté evangéliumának áttekintése alapján úgy tűnik, hogy Jézus nevének és személyének kiemelésére három felségcímet, mint *Dávid fia*, *Emberfia* és *Messias* szóalakváltozatot alkalmaztak a szerzők. A *Dávid fia*, *Emberfia* megnevezések Jézus személyének földies, dinasztikus eredetét, a *Messias* jelző a természetfölötti voltát hivatott kiemelni adott kontextus teológiai mondanivalójának tükrében. Az előforduló felségcímek tartalmi megismerése többet enged megismerni a Megváltó személyéből, akinek tanítását elemezve újabb kutatási területek nyílnak meg előttünk.

Irodalom

- Benyik Gy. (szerk.) 1997. *A messiási kérdés*. Szegedi Biblikus Konferencia, 1995. Szeged: JATEPressz. 132 p.
- Biblia. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás*. 1987. Budapest: Szent István Társulat. 1455 p.
- Nestle, E. (szerk.) 1937. *Novum Testamentum Graece et Latine*. Stuttgart: Privilegierte Württembergische Bibelanstalt. 675 p.
- Jakubinyi Gy. 1991. *Máté evangéliuma*. Budapest: Szent István Társulat. 344 p.
- Chevallier, M.-A. 1958. *L' esprit et le Messie dans le bas-judaïsme et le Nouveau Testament*. Presses. Universitaires de France. 154 p.
- Rózsa H. 2001. *Üdvösségközvetítők az Ószövetségben*. Budapest: Szent István Társulat. 347 p.

Kultúraközi kommunikáció és menedzsment spanyol nyelven

Győri Anna

Az oktatási kormányzat egyik preferenciája, amely szerint szívesen látott a szaktárgyak, vagy azok egyes részeinek idegen nyelven történő oktatása. Így született az ötlet, hogy a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karának hallgatói, akik előzőleg a középiskolában spanyolul tanultak, a Kultúraközi kommunikáció és menedzsment című tárgyat spanyol tannyelven tanulják. A tantárgyfejlesztés egy az Oktatási Minisztérium által meghirdetett Világ-Nyelv pályázati program Nyelv+szakma felsőfokon alprogramjában nyertes projekt keretében folyik tanszékünkön. Az előadásban a fejlesztő munka és a projekt valóra váltásának állomásairól, első tapasztalatairól számolok be.

„Ha nem ismersz idegen nyelveket, soha nem értheted meg az idegenek hallgatását”
Stanislaw Jerzy Lec

Bevezető

2003-ban, a MANYE XII. Kongresszusán hangzott el a szakmai nyilvánosság előtt az Oktatási Minisztérium államtitkárának előadásában a minisztérium idegennyelv-oktatás politikája és stratégiája ismertetésekor a Világ-Nyelv program neve. A programban az oktatási kormányzat stratégiájának sarkpontjai fogalmazódtak meg. A Világ-Nyelv program a stratégia rövid, promóciós célú megfogalmazása, koncepciójában a súlyt az alapszint és a középfokú nyelvvoktatásra helyezi. A koncepció helyességével kapcsolatban ne álljon itt egyetlen kritikai észrevétel sem, azt viszont könnyű megállapítani az arányokból is, hogy a felsőoktatásban az oktatási kormányzat nem látja, hogy hol is van az idegen nyelvek oktatásának a helye. A kifejezetten a felsőoktatásnak ajánlott egyik alprogram a *Nyelv+Szakma felsőfokon*.

Az alprogram pályázati úton történő bevezetését az oktatási kormányzat a következő megállapításokra alapozta:

- Az általános nyelv oktatásának a középfokú intézményekben van (csak) helye
- Az 1995-ben bezárt és azóta csak részben visszaállított idegen nyelvet oktató egységek nem mindenhol tudnak megfelelni az új, a hallgatók igényelemzésén alapuló nyelvvoktatás elvárásainak
- Az idegen nyelvek oktatása nem szerves része a szakképzésnek
- A szaknyelvi képzésnek a felsőoktatási tanulmányokat kell elősegítenie (ld. szakirodalom olvasás, követés)
- A szaknyelvi képzés során olyan készségeket és funkciókat kell megtanítani, amelyek lehetővé teszik a nemzetközi tudományos életben való aktív részvételt.
- Cél még az integrált egységek jobb kihasználása (energiatakarékosság)
- Valódi szaknyelvi képzés csak a szakoktatás bevonásával tud megvalósulni.

Mindezek előre bocsátása mellett a program a következő két terület támogatását tűzi ki célul:

- a) A szakterület idegen nyelven történő oktatása, a szaktanszékek által
- b) A szakterület idegen nyelven történő művelése a nyelvi képzést adó egységek által

Ez utóbbi megvalósítására vállalkozott a BGF KKFK spanyol nyelvet oktató egysége, az Ibér-amerikai Intézet. A feladat a szaknyelvi oktatást elősegítő tanmenet és tananyagok kidolgozása, valamint egy szemeszterre kiterjedő kísérleti modul lebonyolítása.

Pályázatírás és a feladatok megfogalmazása

A pályázati kiírás megismerése után intézetünk kollektívája mérlegelte, hogy érdemes-e pályázni és ha igen, akkor milyen szakterületen. A marketingben bevált SWOT analízis szerint vázoltuk fel, hogy milyen erősségeink, gyengeségeink vannak, illetve oktatásunkat milyen tényezők fenyegetik és helyzetünkben mely lehetőségek ígérnek kimozdulást. (Melléklet)

Elemzésünk alapján kiderült számunkra, hogy erősségeink és lehetőségeink számottevőek, a gyengeségek leküzdhetők és javunkra fordíthatók, és jóllehet a külső fenyegetéssel szemben nem védekezhetünk hatékonyan, a szaktanszékekkel sikerülhet megállapodnunk és további gyümölcsöző együttműködést alakíthatunk ki velük.

Miután egyetértés alakult ki a pályázat benyújtása tekintetében, megkezdtuk a pályázatírás, a tervezést. Ideiglenes munkanevet adtunk a fejlesztendő tantárgynak, mely végül a Kultúrákőzi kommunikáció és menedzsment elnevezést kapta. Meghatároztuk a célközönséget. Vélekedésünk szerint a tantárgyat azok hallgatták volna, akik a középiskolából már legalább középszintő nyelvtudással érkeztek, tehát Nemzetközű Marketing szakosok, ugyancsak középfaladó szintő spanyol nyelvismerettel. A potenciális célközönség körébe kívántuk sorolni azokat a külföldi hallgatókat, akik a KKFK angol vagy francia nyelvő képzésén tanulnak, de van spanyol nyelvismeretük és azokat is, akik spanyol anyanyelvűek és ugyancsak az idegen nyelvő tagozatokon tanulnak. A külföldi hallgatók bevonásával célunk a valós interkulturális kommunikáció elérése volt.

A hallgatói igények felmérése

Felmértük a hallgatói igényeket. A fogadtatás nagyon pozitív volt. A külföldi hallgatóknak csak a tárgyfélőben tudtuk felkínálni a kurzust, ők is szívesen fogadták.

Beszéltünk terveinkről a szakvezetőkkel, a magyar nyelvő tantárgyat gondozó Kommunikációs Intézet vezetőjével és kialakítottuk az együttműködés lehetséges formáit.

Kidolgoztuk a programot, megírtuk és benyújtottuk a pályázatot.

Kidolgoztuk a részleteket, egyeztetttük a tantárgynak a képzési struktúrába illesztéséről, az óraszámokról, a teljesítés feltételeiről és a kreditértékekről.

Felkészülés és tananyagképzítés

Közben a pályázat kedvező elbírálása megtörtént, ekkor előjelentkezéssel meghirdettük a kurzust.

A felkészülés második szakaszában meghatároztuk a tematikát és felosztottuk a tervezett tananyagot. Megkezdődött az elméleti alapozás. Bibliográfiát készítettünk és az alpművek (Hall, Hofstede, stb) spanyol fordítását is igyekeztünk beszerezni. Ez utóbbi nem volt akadálytalan, mert a művek régebben jelentek meg a spanyol könyvpiacra és így egyes műveket csak egyetemi kapcsolatokkal sikerült spanyolországi könyvtárokból másolatban beszerezni.

A megvalósítás szakaszába érve megtörtént a kurzushirdetés, az órarendi egyeztetés, amelynek nehézsége miatt néhányan kénytelenek voltak lemorzsolódni a jelentkezettek közül. Kialakítottuk a csoportokat. A nagy érdeklődés és a nyelvi szintkülönbségek miatt ki kellett alakítanunk egy nyelvilag kevésbé magas szintű csoportot is. Az oktatás menete a heti 1+2 szerkezetben történt, azaz kéthetenként előadás, hetente szeminárium. Beosztottuk az oktatók között az előadásokat és szemináriumokat. A kollégák folyamatosan konzultáltak egymással.

A kurzus céljait a következőkben határoztuk meg:

1. Új ismeretek közvetítése idegen nyelven. Ez a kultúraközi kommunikáció elméletét jelenti, a szakirodalom alapján.
2. A kommunikáció szaknyelvének elsajátíttatása. Olyan kifejezések, definíciók elsajátíttatása történik ebben a keretben, mint például a „hatalmi távolság, a proxémika, a kinézia, az idő és térkezelés, vagy a monokronikus és polikronikus, az individualista és kollektivisták társadalmak leírása, vagy az ugyanezekben történő kulturális sokk és terápia alkalmazása.
3. Készségfejlesztés. Nyelvi kompetencia kialakítása. Az előadások hallgatása során a szövegek hallás utáni megértése, illetve az idegen nyelvű jegyzetelés. A mindezekről való beszéd készségének elsajátíttatása nyelvi-szaknyelvi kompetencia, ugyanakkor viselkedéskultúra is.
4. Az interkulturális érzékenység fejlesztése is a célok között szerepel. Ezt a legjobban esettanulmányokkal illetve szemináriumi gyakorlatokkal érhetjük el.

Módszertan

Az oktatás szerkezete: 1+2, értékelése gyakorlati jeggyel történik.

A teljesítés feltétele: órai aktív részvétel, esszé beadása

Az előadások közősek, a szemináriumok a nyelvi szint szerinti beosztásban történnek. A szemináriumi foglalkozásokon szerepjáték, esetek feldolgozása, képek, cikkek, film, regényrészletek szerepelnek. A feldolgozás egyéni, páros, kiscsoportos és csoport szinten folyik.

Tematika

Az előadások tematikájába a következő fejezeteket vettük fel:

- A KKK mint interdiszciplináris tárgy tudományterületi besorolása, a kultúra természete, sajátosságai.
- A kultúra rétegei, a kulturális relativizmus.
- A nemzeti kultúrák összehasonlítása (Hofstede és Trompenaars dimenziók)

- Alkalmazott kultúraközi kommunikáció a társadalomban és az üzleti szférában.
- Kulturális sztereotípiák, hatásuk.
- Hasonlóságok és különbségek a nemzeti és szervezeti kultúrákban.
- Országspecifikus megközelítés: Magyarország – Spanyolország – Latin-Amerika.

A szemináriumok témái a következők:

- Spanyolország kulturális öröksége, a spanyolok értékei, szokásrendszere, ezek rövid-és hosszú távon tapasztalt változásai.
- A hatalmi távolság, az individualizmus-kollektívizmus, a maszkulinitás-feminitás, a bizonytalanságkerülés a spanyolnyelvű országokban.
- Az időkezelés és a térkezelés.
- Magas és alacsony kontextusú kultúrák.
- A verbális és nem verbális kommunikáció sajátosságai és a magyar/egyéb kultúráktól eltérő vonásai.
- A társadalom és a munka, a társadalmi érintkezés terei.
- A szervezeti kultúra: vállalati kultúra, hierarchia és vezetési stílus eltérő vonásai.

A feldolgozás módja

Álljon itt néhány példa arra, hogy hogyan folyik az interkulturális érzékenyítés:

Az első szemináriumon a hallgatók megtapasztalhatták, hogy hogyan alakulnak ki az előítéletek, a mássággal szembeni idegenkedés. A foglalkozás alapjául egy a *Noveltyben* 2000-ben megjelent írás szolgált (Holló-Lázár 2000).

Egy a 30-as évek Spanyolországában játszódó spanyol játékfilm megtekintése, majd elemzése adott alkalmat a kultúra értékeinek vizsgálatára, illetve azok változó jellegének megállapítására.

(*La lengua de las mariposas*, spanyol film). Egy regényrészlet olvasásával közelebb is láthatták a hallgatók, hogy milyen reflexiókat vált ki egy amerikai lányból a spanyol társadalom mássága, amikor leveleket ír barátnőjének spanyolországi tartózkodásáról. Ez a kulturális relativizmus tárgykörébe tartozó tapasztalat.

A szakmai és vállalati-üzleti külső és belső kommunikáció részét képezi a márkák megjelenítése és a hirdetések világa. A kulturális konnotációk összetéveszthetlenné teszik a spanyol hirdetést, vagy inkább globalizáltak?

Az interkulturális kompetencia terepen történő kipróbálása érdekes az olyan szokványos interperszonális helyzetekben, mint a meghívás, a meghívás elhárítása vagy elfogadása, a kínálás, és annak elfogadása, esetleg elhárítása, az ajándékozás aktusa, a beszédturnusok, az ünnepek és az ünneplés módja, a társadalmi érintkezés terei, az étkezések, ritmusa, az időbeosztás, stb.

A non-verbális kommunikáció számos példáját láthatták a hallgatók a gesztusokról szóló ismeretterjesztő filmben.

Feladatok, gyakorlatok gyanánt igyekeztünk az előadások témáit a szemináriumokon feldolgozni és tovább elemezni, illusztrálni.

Összefoglaló

Bár a program még nem ért véget, lassan összegezhetjük az eredményességet. Segédlet is készült az elmélet elsajátításához. Többnyire osztályozó – párosító – szövegpótló gyakorlatokat, többválasztós tesztek, fényképes anyagot, illusztráló szövegeket használtunk.

A program befejeztével és közben is egy alkalommal értékeltetjük a hallgatókkal a kurzust. A kollégák folyamatos konzultációval értékelik, korrigálják a kurzus menetét és tartalmát. Határozottan pozitív együttműködés alakult ki az intézeten belül, ahol minden tanár részt vesz a képzésben. A kurzus megvalósításának további hozadéka, hogy minden kolléga megtanult számítógépes-projektoros prezentációt készíteni és így előadni.

A kísérleti félév elteltével a tananyagot kiadjuk, majd a tantárgyat újabb alkalommal is letanítjuk, abban a reményben, hogy a kari vezetés hozzájárul végleges tantervbe iktatásához. Ezzel a szakmai oktatás és a nyelvvoktatás kínálati palettája is színesebb, szélesebb lesz.

Irodalom

Holló D., Lázár I. 2000. The Neglected Element – Teaching Culture in the EFL Classroom.

Integrating the teaching of language and culture, *novELTy* Volume 7, Number 1.

Világ-Nyelv pályázati felhívás és útmutató: <http://www.om.hu/>

Melléklet:**A pályázat benyújtásának mérlegelése és indokai (SWOT-analízis)**

ERŐSSEGEK	GYENGESÉGEK
▪ Korábbi tapasztalat tantervfejlesztésben hasonló tárgyak oktatásában ▪ Jelenleg: intézetek, szaktanszékek közötti együttműködés: a KKK oktatásában való részvételünk (magyar nyelven) ▪ Elkötelezettség nyelvi és kommunikációs kompetencia együttes fejlesztése mellett	▪ Elméleti ismeretek hiánya ▪ A vállalkozás újszerűsége ▪ Az új tárgy módszertani aspektusai
LEHETŐSÉGEK	FENYEGETÉSEK
• OM preferenciái (ld. pályázat) ▪ Feltételezett hallgatói igény ▪ Új terület lefedése ▪ Több óra ▪ Szakmai együttműködés ▪ Kreditrendszer (szabadon választható tárgyak)	Külső ▪ OM nyelvvoktatással kapcsolatos irányelvei a felsőoktatásban ▪ Oktatási feltételek megváltozása (nyelvi-szaknyelvi órakeret) ▪ Munkaerő feleslegessé válása Belső ▪ Kialakítható-e az együttműködés? ▪ Elfogadtatás, képzési struktúrába beillesztés nehézsége

Retorikai funkciók elemzése betegtájékoztatókban

Hegedűs Anita

1. Bevezetés

Előadásom témája az angol és magyar nyelvű betegtájékoztatókban alkalmazott retorikai funkciók komparatív-kontrasztív elemzése. A retorikai funkciók (beszédszándékok) fő típusai: definíció, leírás, utasítás, osztályozás, magyarázat, vizuális-verbális kapcsolatok (Trimble 1985). A retorikai funkciók alkothatnak önállóan retorikai lépéseket, vagy pedig több retorikai funkció alkothat egy lépést (Coulthard 1993), azonban terjedelmi okokból ebben az előadásban a retorikai funkciókra összpontosítok.

A vizsgálatot egy 30 angol ill. 30 magyar nyelvű betegtájékoztatóból álló korpuszon végeztem manuális eszközökkel, mivel ez lehetővé tette, hogy egy adott funkciót szűkebb és tágabb kontextusban is megvizsgálhassak. A betegtájékoztatók műfajának kommunikatív célja, hogy hasznos információkat adjanak a gyógyszer szedőinek egy bizonyos gyógyszer szedésének menyniségéről, módjáról, várható mellékhatásairól és remélt pozitív hatásairól. Előadásom következő részében egyenként bemutatom, hogy az egyes funkciók milyen mértékben érhetők tetten az angol és magyar nyelvű betegtájékoztatókban.

2.1. Definíció

Az összes általam vizsgált betegtájékoztató tartalmazza az adott gyógyszer definícióját, azonban ezt az angol és a magyar nyelvű betegtájékoztatók eltérő módon teszik. A magyar nyelvű betegtájékoztatók az első mondatban definiálják, hogy a gyógyszer mire használatos, de a gyógyszer márkanevét nem említik még egyszer, pl. *„Szorongásos állapotok kezelésére alkalmazott gyógyszer”*, vagy *„Kórosan sűrű nyák-és köpettermeléssel járó légúti betegségek kezelésére szolgáló köptető hatású készítmény”*.

Az angol nyelvű betegtájékoztatók félformális definíciót alkalmaznak, azaz a definícióból kimarad az osztály vagy csoport megnevezése (pl. gyógyszer, készítmény), és a definíció a gyógyszer márkanevét és használatát tartalmazza, pl. *„Dobutamine is a heart stimulant”* (azaz a Dobutamine szívstimuláns) vagy *„Cystenne is used to relieve the symptoms of cystitis which is an inflammation of the bladder”* (a Cystenne a hólyaghurut tüneteinek enyhítésére használatos, ami a húgyhólyag gyulladása).

2.2. Leírás

A leírás funkciója szintén megtalálható az összes általam vizsgált betegtájékoztatóban, ám az angol nyelvű betegtájékoztatókra jellemzőbb, itt a kezdő retorikai lépés a gyógyszer összetételének és kiszerezésének leírása. A második retorikai lépés a gyógyszer

használatának megnevezése, majd ismét egy leíró szakasz, a lehetséges mellékhatások bemutatása, következik.

Ezzel szemben a magyar betegájékoztatókra nem annyira jellemző a leírás retorikai funkciója. Egyharmaduk semmilyen információt nem közöl a gyógyszer összetételét, kizserelését illetően, és kettő betegájékoztató mindkét retorikai lépést, a gyógyszer összetételének leírását és a lehetséges mellékhatások bemutatását kihagyja, és csak ennyit közöl: „Amennyiben a gyógyszer szedése során bármilyen szokatlan tünetet észlel, erről a kezelőorvost értesíteni kell.”

2.3. Utasítás

A betegájékoztatók összehasonlító vizsgálata során arra az eredményre jutottam, hogy a magyar nyelvű betegájékoztatókra leginkább jellemző retorikai funkció az utasítás, ami többféle retorikai lépésben is előfordul. Utasítás formájában van megfogalmazva a gyógyszer szedésére, tárolására, az orvos megfelelő tájékoztatására (fennálló betegségekről, allergiáról és párhuzamosan szedett gyógyszerekről) vonatkozó információ vagy a felszólító mód, vagy egy felszólító értelmű segédige (kell, szabad) használatával, pl. „A gyógyszert csak a csomagoláson feltüntetett lejáratú időn belül szabad felhasználni. A gyógyszert gyermekek elől gondosan el kell zárni!” Az Ursofalk nevű gyógyszer betegájékoztatójában az első mondat kivételével csak utasítást találhatunk, az Isoptin nevű gyógyszer betegájékoztatójában pedig az első két mondat kivételével szintén.

Ezzel szemben az angol nyelvű betegájékoztatókban jóval kevesebb utasítást találunk. Az általam vizsgált betegájékoztatók fele a gyógyszer tárolására és felhasználására vonatkozó információt nem felszólító mondatok, hanem modális segédigék segítségével közli. Pl. „The product will not be used after the expiry date shown on the label”. Itt a „will” segédige funkciója annak megállapítása, hogy mi fog történni a jövőben, vagyis ahelyett, hogy utasítanánk a beteget, hogy a lejáratú időn túl ne használja fel a gyógyszert, egyszerűen megállapítjuk, hogy a gyógyszer nem lesz felhasználva a lejáratú időn túl, vagyis feltételezzük, hogy a beteg számára ez az információ egyértelmű. Egy másik gyógyszer betegájékoztatója pedig ugyazet az információt a „should” segédigével közli, amely javaslatot, tanácsadást fejez ki: „It should not be used after the expiry date shown on the label”. A „should” használata nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy az általa kifejezett esemény nem fog bekövetkezni (Palmer 1993), így a betegájékoztató áthárítja a felelősséget a betegre, vagyis nem vállal felelősséget azért, hogy a beteg betartja-e az utasítást.

A gyógyszer tárolásával kapcsolatban az angol nyelvű betegájékoztatók négyféle módon közlik az információt: felszólító móddal, a „should” és a „will” segédigékkel, valamint két betegájékoztatóban találkozhatunk a „should” múlt idejű alakjával („This product should have been stored at room temperature and protected from light”), vagyis a segédige erősségét még a múlt idő is topítja itt.

2.4. Magyarázat

Mind az angol, mind a magyar nyelvű betegájékoztatókban gyakran előfordul, hogy egy-egy idegen szó, vagy betegség neve után zárójelben találhatjuk a magyarázatot az adott kifejezésre, pl. „*anaphylaxiás shockot (túlérzékenységi reakciót)*” vagy „*electrolyte imbalance (i.e. high or low salt levels in your blood)*”. Az angol nyelvű betegájékoztatókban azonban hosszabb magyarázó szakaszokat is találhatunk azzal kapcsolatban, hogy a gyógyszer milyen módon hat, míg ez a funkció a magyar nyelvű betegájékoztatókból hiányzik.

3. Összegzés

Az angol és magyar nyelvű betegájékoztatók összehasonlító elemzése során megállapítottam, hogy míg a két nyelv betegájékoztatói sok hasonló vonást is tartalmaznak (pl. mellékhatások felsorolása, a gyógyszer definíciója): a legalapvetőbb eltérés közöttük az, hogy a magyar nyelvű betegájékoztatók utasító jellegűek, míg az angol nyelvű betegájékoztatók leíró jellegűek. A fő vonása a magyar nyelvű betegájékoztatóknak, hogy megszabja a betegnek, mit tegyen és mit ne tegyen. Ebben a tekintetben az általam vizsgált betegájékoztatók közül az Ursofalk és az Isoptin nevű gyógyszer betegájékoztatója a legmagyarosabb, mivel főleg utasításokat tartalmaznak. Az angol nyelvű betegájékoztatók leírás és magyarázat formájában több olyan plusz információt is közölnek, ami hiányzik a magyar nyelvű betegájékoztatókból, és a gyógyszer tárolására és használatára vonatkozó információt is tompított formában közlik.

Irodalom

- Coulthard, M. 1993. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
Palmer, F. R. 1993. *Mood and Modality*. Cambridge: CUP.
Trimble, L. 1985. *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. Cambridge: CUP.

Miért kelt megütközést, hogy a szakmai idegen nyelvi óra „szórakoztató”?

Jármai Erzsébet Mária

A tudományos kontextusban kissé profánnak hangzó kérdést szándékosan azokhoz intézem, akik úgy gondolkoznak, hogy a nyelvvizsga elegendő motiváló erő és a diák hibája, ha ezt nem látja be. Vannak olyan nyelvtanárok is, akiknek a tanítási gyakorlatában természetes a szórakoztató nyelvóra. (Például a kommunikatív nyelvtanítási stratégiát előnyben részesítők.) Ők azt kérdezik, miért lenne meglepő, hogy a tanulók jókedvűen, szinte szórakoztató módon tanulhatnak, annál is inkább, ha ez eredményesebb. Azoktól viszont, akik megütköznek ezen, azt kérdezném, hogy mi az oka felháborodásuknak, ellenkezésüknek?

Valóban oly nagy a szakadék elmélet és gyakorlat között, amely a gyakorló tanár számára áthidalhatatlan? (Bárdos 2003) Ebben is van igazság. Milyen megnyilvánulásait tapasztaljuk? A hétköznapi pedagógiai nézetek terjedésének nincsenek korlátai; az iskolában, az iskolán kívül is lehet velük találkozni:

- „Az iskola nem szórakoztató intézmény.” – mondta a műsorvezető az oktatásról szóló telefonos rádióműsorban, ahol a rádióhallgatók felvetették, hogy sokszor unalmas órákat tartanak a tanárok és a gyerekek ezért nem figyelnek.
- „Ma nem tanultunk semmit, csak játszottunk az órán.” – hallottam nyelvóra után a gyerekek summázatát, holott tudtam, hogy többet tanultak azon az órán, mintha deklinációkat magoltattak volna velük.
- „Nem játszom el semmiféle szerepet, mert én nem a Színművészetire jelentkeztem!” – utasított el egy hallgatólány a szakmai nyelvórán, mert mint utóbb kiderült, soha nem adott elő még csak egy-két mondatos párbeszédet sem idegen nyelven.
- És végül: „Az nem tanít, az színházat csinál az órájából!” – hallottam egy kollegáról, akire irigykedtek a többiek az órai sikerei miatt.

De mit is jelent voltaképpen, hogy szórakoztató? Természetes egy TV-műsor, egy könyv, egy színházi előadás esetében, de a köztudatban pejoratív hangzású az oktatás vonatkozásában, visszatetsző a tanítás/tanulással kapcsolatban.

Pedig csak arról van szó, hogy az órák ne legyenek unalmasak, félelmet keltők, stresszelők; hogy legyen ingergazdag, nyitott, bátorító, tanulóközpontú, vidám hangulatú oldott munkalégkör, – ahová a diák örömmel jön és meg mer szólalni –, ami persze nem azonos a lazasággal, szabadfoglalkozással és fegyelmezetlenséggel! Sok nyelvtanár azt mondja erre, hogy ez természetes, mindenki tudja, hogy ilyennek kell lennie a nyelvórának, ez nem újdonság! (És persze minden nyelvtanár ilyen minőségű órákat vindikál magának.)

A szakirodalomban tallózva azonban eltérő véleményeket is találtam. Három felmérés eredményének affektív vetületét ragadtam ki, melyből a levont következtetések arra készítetnek, hogy legyünk egy kicsit szkeptikusak hétköznapi nézeteink tudományosnak vélt tartalmát illetően.

I. Kutatás: Az 1999 őszén végzett felmérés eredményeit Nikolov Marianne és Nagy Emese elemezte. Magukat sikertelen nyelvtanulónak tartott felnőttek retrospektív élményeit gyűjtötték össze az iskolai nyelvtanulásról.

Minta: 16-50 év közöttiek, a többség huszonéves; több idegen nyelvvvel is próbálkoztak.

1. csoport – 94 fő – 74% nem létezőnek érzi tudását
/interjú/ – 100% sikertelennek tartja magát
– 58 fő nyelvvizsgával rendelkezik
2. csoport – 91 fő – 53% semmisnek érzi a tudását
/kérdőív/ – 70% tartja magát sikertelennek
– 7 fő nyelvvizsgával rendelkezik

Kellemes élményeik között sokan említették az alábbi órai tevékenységeket: csoportos beszélgetések valamilyen témáról, szerepjáték, szituációk eljátszása párban, kisebb csoportokban; fantáziát igénylő, versengésre készítő feladatok, nyelvi játékok, sikerélményt nyújtó foglalatosságok. Előfordultak olyan extra rendezvények, mint ünnepek, iskolai műsorok, célnyelvi kultúrához kapcsolódó szabad programok, amelyekre szívesen gondoltak vissza. Kevesebb volt a csoporthoz kötődő és a tanár személyével kapcsolatos kellemes emlék. A középiskolai kellemes élmények hasonlítottak az általános iskolaiakhoz, de többen egyáltalán nem éltek át ilyesmit a középiskolában.

A kellemetlen élmények a feleléshez, a dolgozatíráshoz, a számonkérés legkülönbébb „szadista” formáihoz, a sok nyelvtanozáshoz, a hajszolt tempóhoz, a dicséret és a sikerélmény hiányához kötődtek a többségnél. Felidéztek a tanár személyével, nem megfelelő viselkedésével (pl. fizikai bántalmazás) kapcsolatos kellemetlen emléket is.

Kevesen nyilatkoztak úgy, hogy nem szorongtak. Az okok között szerepelt a felelés, a rossz jegy, az értékelés néha „brutális” módja; attól való félelem, hogy nem tudnak megszólalni, teljesíteni, vagy, hogy hibáznak és a tanár megszégyeníti őket a társaik előtt. A tanár személye és viselkedése is szorongási forrás volt.

Érdekes megfigyelni, hogy a nyelvtanulásban elérhető sikert ők inkább olyan akaratú tényezőknek mint szorgalom, kitartás, türelem, tulajdonították. Fontos számukra a motiváció – ami azonban nézetük szerint azonos a kitartó, szorgalmas tanulással – és nem elhanyagolható tényező a sok gyakorlás, az idő és a pénz. Mindössze 19 és 4 fő (a 2 csoportban) véli úgy, hogy a tanár is közreműködik a sikerben (Nikolov–Nagy 2003).

II. Kutatás: A felmérést (kérdőívvel) 2000 tavaszán végezte Válóczy Marianna 82 neolatin nyelveket tanuló orvosegyetemista körében. Az összesen 127 nyelvvizsga az előző mintáénál már sikeresebb nyelvtanulási életutat bizonyít. A legkellemesebb nyelvi órai tevékenységeik közé hasonló elemeket soroltak, mint a fenti felmérés résztvevői:

beszélgetés a csoporttal valamilyen témáról, szerepjáték, szimuláció, kommunikációs gyakorlatok, kreativitást igénylő feladatok.

36%-uknak szorongásos tüneteket okoz, „ha mások előtt kell idegen nyelven beszélni”, 71%-uk pedig vallja, hogy a nyelvtanulásnak szórakoztatónak kell lennie. Összehasonlítva véleményüket a sikertelen nyelvtanulókéval, ők úgy gondolják, hogy a nyelvtanulás sikere (hatékonysága) elsősorban a nyelvóra légkörétől (stresszmentes, tanulóközpontú), a tanár személyiségétől, módszereitől és csak harmadsorban a nyelvtanuló motiváltságától, szorgalmától függ. Nem tartják meghatározónak a nyelvérzéklet, az intelligenciát és a tankönyvet (Válóczi 2000).

III. Kutatás: 2003-ban szakmai (gazdasági) idegen nyelvet tanuló 3 intézmény (BGF, Szolnoki Főiskola, EKF Eger, 200 fő) hallgatói kérdőíven nyilatkoztak érzelmi élményeikről a nyelvórákra vonatkozóan. A szakmai nyelvvizsga letétele számukra a diploma megszerzésének a feltétele. Többségük már rendelkezik általános középfokú nyelvvizsgával (Jármai 2004).

Az 1. ábrán látható 3 oszlop azokat a kategóriákat képviseli, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az óra ingergazdag, motiváló, oldott hangulatú legyen. A *szereplés és siker-élmény* az önbizalmat erősíti, ezáltal a teljesítményt javítja. A *játék* ritkán fordul elő ezeken az órákon. Ami pedig a *feladatok sokféleségét* illeti, a nyelvórák látogatói kevesebb, mint 50%-ban részesülnek a témákat változtatatosan feldolgozó kontakt órákból. Látható, hogy a teoretikusan elfogadott tanítási alapelvek gyakorlatba történő átültetése valójában milyen eredménnyel valósul meg.

A 2. ábrán az órai félelemforrások adatai láthatók. A diákok egynegyede rendszerelesen fél a megszólalástól olyan órán, ahol éppen azt kellene megtanulniuk, hogy leendő munkájuk során idegen nyelven kommunikáljanak. Közel ilyen arányban vannak azok, akiket a szereplés frusztrál. E problémák okai nem a kognitív, hanem a személyes és szociális kompetenciák nem megfelelő fejlesztésében keresendők. A megkérdezettek egyharmadának pedig saját meglátásuk szerint hiányosságai vannak és problémái az elvárásokkal olyan intézményekben, ahol a kontakt órák további csökkentése várható, mert az újabb reformok, változtatások a közoktatásra testálják a nyelvtudás tökéletesítését.

A fent bemutatott 3 kutatás érzelmekre fókuszáló példái után vizsgáljuk meg, hogyan is állunk az elmélet és gyakorlat kérdésével. Az elmúlt években annyira erőltetett kognitív kompetencia dominancia nem hozta meg a várt eredményt, pontosabban fogalmazva a személyiség affektív vetülete háttérbe volt szorítva, nem kapott kellő hangsúlyt. Ha a nevelési-oktatási folyamatban az egész személyiségre koncentrálnunk (Nagy 2001), akkor nem lehet különválasztani a kognitív és affektív (személyes és szociális kompetenciák) képességek fejlesztését, mert ezek állandó interakcióban vannak és egymást segítik. Neurofiziológiai adatok szerint a pozitív és negatív érzelmeket különböző agyi rendszerek közvetítik, amelyek döntően eltérő hatást gyakorolnak a figyelemre, a megítélésre, a motivációkra és a viselkedési készenlétekre. (Mark. R. Leary 2001: 343) Tehát a kognitív kompetencia (Nagy 2001) – megismerés képessége,

információ-feldolgozás, kommunikációs és gondolkodási képesség, tanulási képesség – fejlesztése az érzelmek nélkül nem valósulhat meg.

A pedagógiai szempontú elvárásnak, azaz a személyiségfejlesztésre való törekvésnek megvan a sajátos pszichológiai háttere, magyarázata. A fenti kutatások mindegyikében a személyiség érzelmi oldala lett „megérintve”. (Például: negatív énkép kialakulása a sikertelen nyelvtanulóknál, szorongás az egész mintánál.) Az énkép, a helyes önértékelés, az önbecsülés kialakulását a korrekt tanári visszajelzés, az értékelés, a megerősítés (nem feltétlenül jutalommal, akár metakommunikációval) erősen befolyásolják, alakítják. Az önbizalom növekedésével javul a teljesítmény, ami hozzájárul a pozitív énkép formálódásához. „Kognitív kiértékelés útján történik a személyközi leértékelés. Az el nem fogadást vagy az elutasítást jelző ingerek negatív affektusokat és alacsonyabb önértékelést váltanak ki” (Mark. R. Leary 2001: 346). Az is igaz, hogy a pozitív énkép önmagában még nem garancia a jó teljesítményre, de az alacsonyabb önértékelésű tanulók sokkal rosszabbul teljesítenek, mint amennyire képesek lennének (Kőrössi 2002). Megemlítek egy egyszerű példát, amire talán oda sem figyelünk az órán, de vizsga-szituációban is tanúja voltam: A hallgató a feladatmegoldásra összpontosít, amikor a tanár rákérdez egy szóra, gondolván, hogy segíti. A diák nem ismeri a szót, ami a tanár méltatlankodását váltja ki: „Még ezt sem tudja?!” A kérdést kísérő metajelzések – tónus, arckifejezés – leértékelők, elutasítók. „A folyamat figyelemelterelő hatású; olyan negatív érzelem jön létre, amely az egyént figyelmezteti egy lehetséges személyközi probléma fennállására, és figyelmét átirányítja magára a releváns interperszonális eseményekre” (Mark R. Leary 2001: 347). Az órákon ilyen apróságnak tűnő esetek idézik elő, hogy a diák nem mer megszólalni és kerül a szereplést, visszahúzódóvá válik. Az énkép alakulásán, a szorongáson túl – a pszichológiai kutatások eredményei szerint – „az érzelem alapvetően befolyásolja a kognitív működés minden aspektusát”. Ezek a felismerések kamatoztathatók a szakmai idegen nyelvi órák „szórakoztatóbbá” tételében. Empirikusan bizonyított, hogy a tanulást kísérő „pozitív érzelmi hatások segítik a problémamagoldást, a kreatív feladatok megoldását. Maga a szituáció és feladat is érzelmeket hoz felszínre, amely későbbi asszociációkat indít el, befolyásolja az információ-feldolgozást, aktiválva a gondolkodási stílust” (Forgács 2003: 77–99).

A szakmai nyelvórak keretei között lehetőség van olyan munkavállalói kompetenciák fejlesztésére is mint a kapcsolatteremtő, együttműködési készség, befolyásolás, konfliktus kezelés, empátia – a szociális készségek közül. El kell fogadni azonban, hogy „a nyelvi kompetencia fejlesztéséhez szükséges területek közül nem lehet mindent operacionalizált céllá alakítani (például a szociokulturális kompetencia fejlesztésének egyes elemei – értéktételek, attitűdök)” (Kurtán 2002).

Az affektív célok megvalósulásai a kognitív komponensek fejlesztésén keresztül érhetők tetten a szakmai idegen nyelvi órán direkt vagy indirekt módon (miközben idegen nyelvi kommunikációs készségeket fejlesztünk meghatározott tematikus tartalmi keretek között):

- a tanári személyiségen, viselkedésen keresztül
- a tananyag kiválasztásában, szervezésében

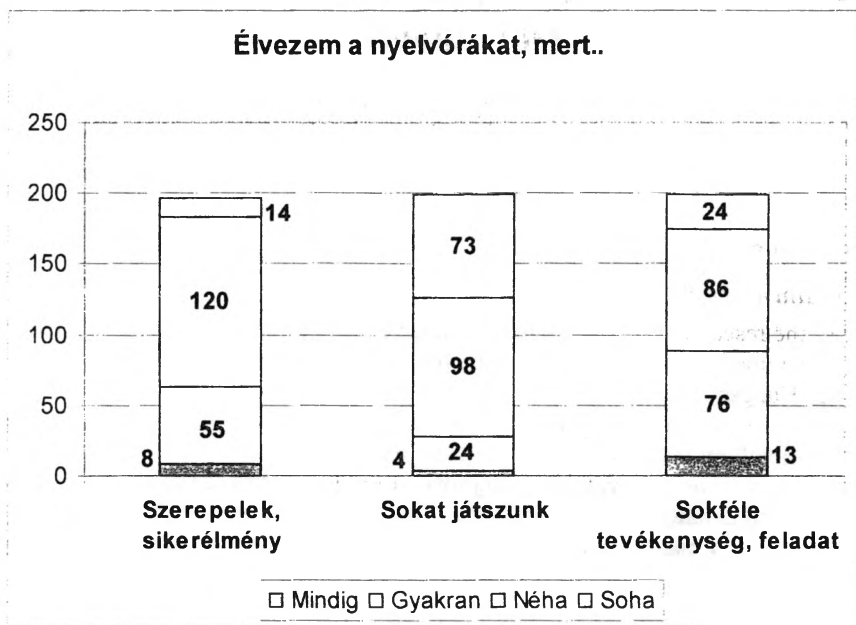
- a munkaformák kialakításában
- a tanítási módszerekben
- a tanulási stratégiákban

Összegzés: A pszichológia legújabb megállapításai szerint a képesség alapú érzelmi intelligencia fogalom a tudásra és a tudásnak az érzelmekkel való kölcsönhatására összpontosít. (Mayer 2003: 34) Érzelmi intelligenciával rendelkezni azt jelenti, hogy tudatában vagyunk az érzelmi hatásmechanizmusoknak és kezelni tudjuk az indulati reakcióinkat. Minden neveléssel-oktatással foglalkozó tanárnak a felelőssége, hogyan használja fel szakmai tudásával ezeket az ismereteket. Ennek tudatos érvényre juttatása a szakmai nyelvórán szolgálhatja a személyiségfejlesztést és növeli a nyelvtanulás hatékonyságát.

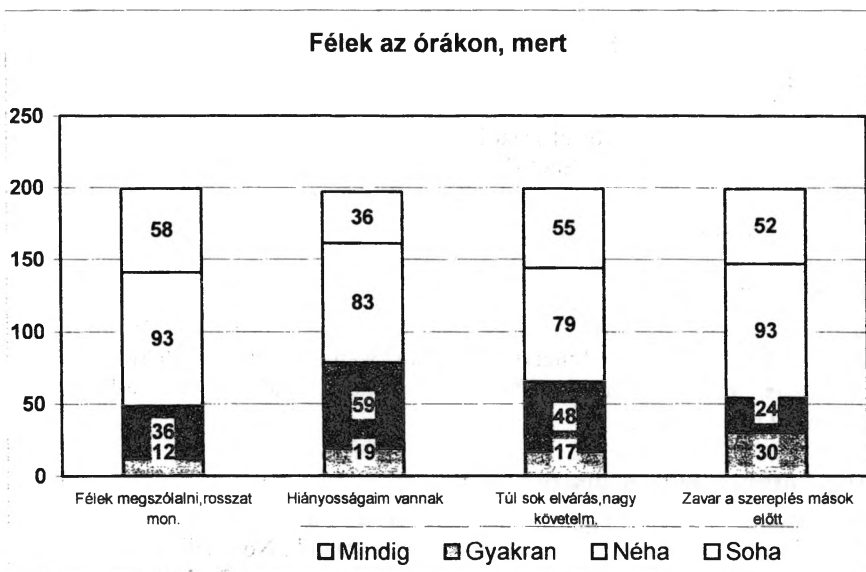
Irodalom

- Bárdos J. 2000. Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában. *Modern Nyelvoktatás*. 9. évf. 2-3 sz. 3–12.
- Ciarrochi–Forgács–Mayer (szerk.) 2003. *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Kőrössi J. 1997. Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.). *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kurtán Zs. 2002. Követelmények és kompetenciák a nyelvoktatás tervezésében. In: Kárpáti E., Szűcs T. (szerk.). *Nyelvpedagógia*. Pécs: Iskolakultúra.
- Lantos É. 2001. A kommunikatív nyelvoktatás tapasztalatai. In: Bartha M., Stephanides É. (szerk.). *X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai* kötet. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
- Mark. R. Leary 2001. Érzés, megismerés és társas érzelmek In: Forgács J. (szerk.). *Érzelem és gondolkodás*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Nagy J. 2002. *XXI. Század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nikolov M., Nagy E. 2003. Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova. *Modern Nyelvoktatás*. 9 évf. 1 sz. 14–39.
- Válóczi M. 2001. A nyelvtanulás eredményességét befolyásoló affektív tényezők. In: Bartha M., Stephanides É. (szerk.). *X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai* kötet. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.

1. ábra



2. ábra



Some Results of the Research into Information Technology Language Use of the Help Desk Documents

Juhász Kálmán Attila

1. Introduction

1.1. The Aim of the Research

The *aim* of the research was to explore the characteristic features of IT language use at a company (hereinafter the Company) that provides IT services for a heavy industrial company in Hungary.

Why do this research ? The pace of technical innovation has become very fast. New and new terminology appears day by day. It seems to be hopeless to keep pace with all this development. The overwhelming majority of the new terms are in English and one is first informed about them probably in English through different electronic channels. However, the effect and influence of the conventional media also must be taken into consideration..

The terms are rarely translated into the local languages. Instead, they start their career in different languages causing a lot of problems in many respects to the given languages.

1.2. Use of New Vocabulary

The use of the new vocabulary is problematic, with regards to *semantics*, as the meaning of a given and new term is not clear. Even if people start to use a new word or phrase are on one hand IT experts - or at least have solid knowledge of the area - and on the other hand their knowledge of English is fair enough to understand ESP language as well. However, for non-experts the use of the original terms can cause confusion, not to mention the acronyms and abbreviations.

1.3. Use of English Words

The use of the English words causes *morphological* problems as well. In an agglutinational language like Hungarian, it is awkward to see English stems combined with Hungarian prefixes and/or suffixes which often leads to the violation of the orthographical rules as well.

1.4. Rules of Hungarian Syntactics

Consequently, the rules of Hungarian *syntactics* are also affected.

All these contribute to the corruption of the mother tongue. No civilized nation can give up its demand for cultivating any science in its own scientific language. There are

countries that set good example of how to protect their mother tongue: Iceland and Turkey, among others. In these countries a carefully selected board of scientists, consisting of IT experts as well as linguists, create and define the new term in their mother tongue as soon as they appear. The terms spread fast through all modern media, and from that point they are published in all ways in that form, and people start using them both in oral and written communication. In this, I can see the signs of a consequent and succesful language planning. The same attitude can be applied in Hungary as well. The time factor is important, and the new words have to be competitive, too. They must sound Hungarian, preferably they should not be longer than the English version and of course they must adequately reflect the technical meaning. Everybody could benefit from such a practice, as it could eliminate the chaos that now can be observed in relevant textbooks, software descriptions, the formal language use in offices, at schools of all levels, on the Internet and in private discourse as well, just to mention a few areas.

2. The Methods of the Research

2.1. Corpus Linguistics

Corpus linguistics- that form part of *Natural Language Processing (NLP)*- is suitable for analysing IT language use at the Company as corpora can provide the basis of accurate, empirically justified linguistic observations.

2.2. Corpus of the Company

The corpus of the “Company” contains different sub-corpora, one of which is the “Help Desk Documents”. It is not a finite size corpus. I chose the method of a *monitor corpus* as I did not want a “snapshot” type of synchronic research, for the corpus is not big enough to provide me with all the representativeness of the IT language use (however, it is representative with respect to the Company). Therefore, by collecting the documents of the Company I could construct a reasonably large and broad sample.

2.3. Annotated Corpus

The corpus is an annotated one. Processing was carried out in different steps. First, the raw material was lemmatized and then part-of-speech parsed.

It soon became evident that a *problem-oriented tagging* would best serve my research goal. To reach my goal, I had to separate irrelevant “general Hungarian” from the IT ESP language. With the help of Hungarian-English and English-Hungarian IT electronic dictionaries, and by applying a special software, I managed to filter out the IT vocabulary by running them against the whole corpus (see: acknowledgements).

2.4. Use of Simple Concordance Program

After this I used the Simple Concordance Program (SCP) and applying a *KWIC concordance* I was able to comfortably analyze the semantics, morphology and syntactics of the IT language use.

3. The Results of the Research

3.1. Analysis of the Speech Parsed Help Desk Documents

The Help Desk documents appear in Excel format at the Company. After lemmatisation a part of speech parsing has been done.

After a thorough examination of the parsed text it became evident that the Hungarian IT and other words were used correctly in terms of morphology, syntactics and apart from a few mistakes there were no problems with spelling either (most of them are pure mis-typing). Sentences were grammatically formed and can be regarded to be part of the Hungarian language. It is natural in case of Hungarian native speakers to have a full language competence. As we see their performance is also complete.

The use of English IT terms proved to be very problematic for the first sight of the parsed text. It became evident and inevitable to select the ESP vocabulary and examine them morphologically. The use of English terms with Hungarian affixes did not cause syntactic problems but their morphology showed very unusual and mixed variations contradicting the spelling rules of the Hungarian language.

After filtering 465 keywords out of the text we can come to a conclusion that only a small proportion of the words are ESP words. It must be considered that the genre of the texts at the Help Desk, probably, considerably differs from the language of a manual or a software description, being less technical.

3.2. Results of the KWIC Analysis

The detailed analysis of the corpus appears in the results of the KWIC concordance program within Simple Concordance Program (SCP).

The project statistics underlines the previous statements which I made in the last paragraph of 3.1. The key words represent 9.88 % of the total word count and only 17.87% of the whole vocabulary. See:

Project statistics:

Analysis based on the keywords

Total vocabulary = 2601 types

Project wordcount = 129328 tokens

KeyWords selected = 465 types (17,87773933 % of whole vocabulary)

KeyWords wordcount = 12784 tokens (9,88494371 % of total word count)

Types/tokens = 0,03637359

Types/sqrt(tokens) = 4,11262936

Yule's k = 217,10577971

In the following section a selection of keywords will be presented grouped around the typical morphological phenomena. To sample the KWIC concordance format a few examples will be presented, otherwise only the keywords will be shown with remarks and interpretation of the characteristic features of their use.

3.2.1. Concordance – key word – 2535 citations

(a selection of keywords to sample the morphological features in concordance)

(a) As it was stated above no morphological or syntactic problem can be observed in case of the Hungarian words. There will be remarks and interpretation mainly with regards to the English word forms. The KWIC concordance was arranged in the alphabetical order of the appearance of the keys (the order was sometimes re-arranged by me.) The number in front of the key indicates the number of occurrences in the corpus. The second number refers to the line it appears in the text.

2 **adatbevitel** 17 key="Vakor44"><leftcontext>**Adatbevitel** nem lehetséges a</

(b) A general structure in many cases is the Hungarian prefix + English stem + hyphen + Hungarian suffix(es) Hereinafter S (structure)1. According to Hungarian spelling rules the use of the hyphen is incorrect.

S1:10 **bepatch-elni** 994 leftcontext>Hálózatot kellene **bepatch-elni** és kábelezni.</2

-The same as the previous one without hyphen. Meaning: We have patched it in (somewhere). Prefix *be* (means in) + Stem+ Infix *el* (verb inflection form, to form a verb from a noun) + *t* (Infl. form to indicate past tense) + *ük* (to indicate first person in plural) All these types are very strange and look and sound awkward. Generally speaking the core of the morphological problems stem from the fact that English is an analytical language, while Hungarian is an agglutinational language with a very rich and varied set of inflections, suffixes, infixes, prefixes etc. to express person, time, mood, even (in)transitivity etc. and for example case of nouns.

S2: 7 **bepatcheltük** 14172 aljzatokat</leftcontext><key>**bepatcheltük**.</key></1719

-An unjustifiable version with a hyphen after the prefix *be*. Otherwise it is the same as S2.

S3: 6 **be-patch-elt** 13792 >A gépet</leftcontext><key>**be-patch-eltük**.</key></1521

-An example for a stem+suffix with an incorrectly applied hyphen meaning: He/she/it is booting or boots or has been booting depending on the context. In Hungarian language there are only three tenses. In this context it has a present progressive meaning.

S4: 6 **boot-ol** 1428 atalakito</leftcontext></2 **boot-ol**/2017 </

The remaining samples represent S1-S4 variations.2 **bootolni** 143</key><rightcontext>be./1 **bootolni**/11108 **ol**</key><

8 **domain-be** 4828 key="HP_VIR"><leftcontext>**domain-be** való bejelentkezést.

15 **driverrek** 4926 70"><leftcontext>, hálókártya **driverrek** újratelepítése,</140

- *egere* means its mouse. *Egér* is a mirror translation of the English word. Its use in Hungarian is general. This Hungarian term is deeply rooted in the language and it is exclusively used in Hungarian. It serves as a good example for the possibility of successful use of Hungarian terms. Its use was implemented from the very early days and has appeared in that form in writing as well as in speech ever since.

- 13 **egere** 4959 </key><rightcontext>gépének **egere** rossz</rightcontext></7

- The suffix *ok* does not conform with the rules of vowel harmony. The diphthong „ei” is not pronounced in Hungarian, instead it is pronounced „é”, and after this a suffix *ek* must be used. The erroneous suffixation probably derives from a bad

pronunciation of the word mail. I must make a remark here that the use of villám-posta is spreading, though in this corpus there is no evidence of it.

8 e-mailok 1742 @</key><rightcontext>címre az e-mailok nem érkeznek/1931 <

- It is an example of an acronym (hard disc drive) for *merevlemez*. It is short and well established, though as we can see from the next example the Hungarian version also can be found here.

90 hdd 186 >/6314 : "<leftcontext>HDD csere, adatmentés-visszaá

4 merevlemez 42968 merev semmire nem reagál</1 merevlemez/10360
="particioná

-Before closing the series of examples and turning to the conclusions, let me draw attention to a phenomenon, the so called „nickname-ization” of a –usually- longer word. Processor is spelt with double sz, (the pronunciation is the same as the pronunciation of the s in English.) that is according to the rules sz+sz must be written ssz. The loan words of latin origin do not sound strange in our language because of cultural and historical reasons. See: professor is also spelt professzor. But it is called proci which sounds friendly and is much shorter than processor. The same applies to the short form of winchester, vinyó or vinci. See the next example. Letter v stands in the place of w as no w is pronounced in Hungarian just the vowel v. However, in writing we always preserve w-s. But vinyó or vinci is under the influence of the pronunciation and probably is felt to be a „Hungarian invention, if not „Hungaricum”.

4 processzor 6558 >szerver ventillátora leállt.Processzor ventillátor</1

3 proci 46561 </key><rightcontext>I gépben proci ventillátor rossz.</2

6 vinci 39885 a megfelel?</leftcontext><key>vincsit.</key></14763 ?</

127 vinyót 49989 <leftcontext>nem ismeri fel a vinyót.</leftcontext><key>CF</

4. Conclusions

The most important conclusion is that what was relevant to examine from the whole corpus – the use of the language of information technology, especially the ESP terms of it – represents only a small proportion of the text.

The genre of the Help Desk documents was not to be expected to be too technical or specific. People with presumably – and really – little knowledge of information technology informed Help Desk workers about problems they had to face with mainly in their offices. No wonder that the most frequently used word was *nyomtató*, the printer. Help Desk workers are experts but the measures they had to undertake were restricted to the narrow scope of the problems they had to react to.

Nevertheless, the language that was used in the document, fully represents the IT language used at that segment of the Company.

The results of the research show and prove that the use of IT language terminology is mixed, the overuse of English words, with or without Hungarian affixes, cause major morphological problems and this kind of language (ab)use probably can be described as „Hunglish” or at least „Englarian”.

Bibliography

- Alexin Z., Csendes D. (szerk.) 2003. *Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Egyetemi Nyomda.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 1968. *Language and mind*. New York: Harcourt Brace.
- Language Learning and Technology* (2001) Special Issue on Using Corpora in Language Teaching and Learning 5, 3: <http://llt.msu.edu/vol5num3/default.html>
- McEnery, T., Wilson, A. 1996. *Corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tribble, C. Barlow, M. (eds.) 2001. Special Issue, *Language Learning & Technology* 5, 3 (September 2001), „Using Corpora in Language Teaching and Learning”: <http://llt.msu.edu>

Acknowledgements

I wish to express my very special thanks to the company of Morphologic for their invaluable assistance.

Motiváció a szaknyelvoktatásban: empatikus kommunikáció

Kassainé Tar Ildikó

A tanár viselkedésének alapvető elemei a kongruencia, a pozitív elfogadás, az empatikus hozzáállás és mindezen képességek hatékony kifejezése a tanár-diák kommunikációban. A pszichoanalízis ezt alapul véve, további, az orvostudományban vett tapasztalati eredményeket kínál az oktatás-tanulás folyamatának hatékonyabbá tételére. Ha a tanulást aktív és nem passzív folyamatnak tekintjük, melyben a diák kreatívan vesz részt, a mai autokratikus tanítási struktúrát magunk mögött hagyva, hallgatóinkat elfogadó légkörben oktatva, valódi élethelyzetekkel szembesítve valóban igényes szakmai (emberi) munka végzésére motiválhatjuk.

Előző tanulmányomban részletesen szóltam a tanár személyiségének a hatékony oktatáshoz nélkülözhetetlen elemeiről, melyeket röviden a következők: a) kongruencia, azaz a tanár őszinte, önmagával azonos, hiteles viselkedése az oktatás minden folyamatában, tantárgyának és hallgatóinak valódi szeretete, tisztelete, megbecsülése; b) pozitív elfogadás, abból kiindulva, hogy tanár és diák alapvetően együttműködő partnerek, akik a megélt tapasztalatok és a szerzett tudásanyag mennyiségében különböznek csupán, s a tanár gondoskodik hallgatója előrehaladásáról; c) a tanár saját határait, esetleges ellenérzéseit, ellenvéleményét, azaz saját határait átlépve megértést tanúsít hallgatója iránt, tehát empatikusan közeledik feléje; d) mindezt képes hatékonyan, a kommunikáció minden lehetséges módszerével hallgatójának egyértelműen tudomására hozni.

Mindezeket megélve és napi gyakorlatá téve érdekes továbblépést jelenthet a pszichoanalízis eredményeinek megismerése a tanulás folyamatáról, ahogyan azt pl. Rogers (1995) Valakivé válni (A személyiség születése) c. könyvében leírja. A pszichoanalízis eredményeit az élet minden területén széles körben alkalmazzák: csupán néhány példát említve, erre épülnek pl. az üzleti életben, a vezetéstudományban alkalmazott technikák, a rendőrök, a nyomozók munkáját elősegítő tréningek stb., de a reklámpszichológia is jócskán merít belőlük. Furcsa módon azonban úgy tűnik, az oktatásban mi, tanárok kevésbé figyelünk ezekre az eredményekre, nem véletlen, hogy Magyarország nemzetközi eredményei az oktatási felmérésekben egyre romlanak, diákjaink pedig egyre több kudarcot szenvednek el a teljesítmények hajszolásában. Hogy ezt a tanárra, diákra egyaránt káros folyamatot megállíthassuk, sőt előre léphessünk, meg kell vizsgálnunk, mit is értünk **tanuláson**.

A tanulásnak a mai felfogással ellentétben aktív és nem passzív folyamatnak kellene lennie, hiszen a szerzett tudást a saját magunk továbblépésének céljaira, azaz kreatív felhasználás céljaira kellene elsajátítanunk. Az ilyen tanulási folyamat építi a személyiséget, belülről hatja át magát a tanulót, előbbre viszi és nemesíti. Ahogyan Rogers

(1995) említi, változást idéz elő a jelenlegi vagy múltbeli tudásanyagra alapozva, előkészítve a továbblépést.

Ezzel ellentétben a mai oktatási rendszert az autokratikus struktúra jellemzi, ahol a tanár központi szerepe, tekintélyelve, a diák passzív elfogadása a jellemző. Diákjaim körében végzett kutatásaim és saját gyerekeim példái is arra engednek következtetni, hogy még kérdeznüik sem szabad egy átlagos oktatási struktúrában, hiszen azzal csak „akadályozzák” a tanárt, aki ezt adandó alkalommal meg is torolja. Tapasztalataim azt mutatják, hogy egy teljes egyetemi félév kell az így nevelt első éves egyetemisták feloldására, kéredezésre tanítására, és még akkor is előfordul, hogy én állítom meg az órát, látván, hogy további információra vagy személyre szabott magyarázatra van szükségük, nem pedig ők. A mai struktúrához szoktatott diák nem motivált, hiszen a tudást az ő aktív közreműködése nélkül is a fejébe töltik, ráerőltetik, ő pedig egy idő múlva ehhez lustulva ezt el is várja tanáraitól! Érdekes kísérletek bizonyítják ezt: frissen az egyetemi padba került diákok kezébe egy tananyag vagy előadás megszervezését, levezetését vagy bármilyen kreatív tevékenységet adva szívfájdító látni, mihez lettek szoktatva... Mindez pedig a mai Magyarország iskoláiban olyan komolysággal és kellemes, elfogadó légkör nélküli rideg légkörrel van körítve, hogy még a szülők nagy része sem szeret gyermeke iskolájába bemenni, nem is beszélve gyermekeink pszichoszomatikus tüneteiről. Mindehhez, kommentár nélkül Lin Yutang, a Kínában nevelkedett, de tudományos munkásságát Nyugaton végző tudós szavait fűzöm: „A túlzott komolyság valójában az erőlködés jele, az erőlködés pedig a tökéletlen vagy hiányos tudásra utal.”/ Az élet sója/ Ez pedig senkinek sem jó...

A szaknyelv oktatása különös szakmai kihívást jelent: aktív diákot feltételez, aktív pedig csak az a diák lehet, akit megfelelő motivációval kreatív cselekvésre nevelünk. Tapasztalataim azt mutatják, hogy a pozitív motiváció kialakításának a következő lépései vannak:

1. Ráerőltetés helyett szaktudásunkkal, szakmai anyagainkkal, saját esetemben az általam gyűjtött glosszáriumokkal, weboldalakkal, linkekkel, szótárgyűjteményekkel, glosszáriumokkal diákjaim **rendelkezésére állok**: bármikor hozzám fordulhatnak, ha elakadnak, ha efféle segítségre van szükségük; óráinkon (de azon kívül is) saját kedvenceim listája rendelkezésükre áll, azt szabadon használhatják;
2. Az ismeretek felkutatásának útját, pl. egy nehéz szakszó felkutatásának útját, az előbb említett források felhasználásával **együtt** járjuk be, ezután már ő próbálkozhat kreatívan;
3. **Ismeretforrásként** fogadom el diákjaimat: kérem és bátorítom saját ismeretforrások felkutatására, amit aztán órán megosztunk egymással, így ő is hasznosnak és eredetinek érezheti magát - és valóban az! Így jutottam például értékes – és humoros amerikai jogi weboldalakhoz;
4. Saját szakmai tapasztalataimból – jelen esetben valós fordítási megbízásokból származó – életből vett helyzetekkel szembesítem őket, például egy jogi szerződéssel, motivációként a jogi nyelv tanulására és manapság nélkülözhetetlen voltának bemutatására.

Az említettekkel kapcsolatosan azonban még most, a huszonegyedik század elején is döbbenetes ellenállás és éppen ellenkező hozzáállás tapasztalható főleg a középiskolákban és a felsőoktatási intézményekben, ahol a tanár még mindig megközelíthetetlen, rettegett személy. E szemlélet szerint a tanár irányítása nélkülözhetetlen, mert ő tudja, mi kell a diáknak, a tanóra nem lelki tanácsadás, nem kötelessége (!) a tanárnak diákjai lelki rezdüléseire figyelnie, vagy ahogy egy középiskolai kollega szó szerint fogalmazott: „nincs nekünk ilyenekre időnk...”. A tanár ilyenkor csak leadja az anyagot, kellő szigorral, persze, mert másként nem tud „fegyelmet” tartani, valamint sűrűn kér számon, mert szerinte ez motivál... S nem veszi észre, hogy tanári hivatásának nemes gyakorlása helyett csak anyagleadó géppé válik.

Aki látott már értelmes, gondolkodó diákot, azt a fajtát, amelyik igenis kérdez, gondolkodik, sőt netán véleményt is nyilvánít, az levonja a megfelelő következtetéseket. Rogers nyomdokain elindulva, azt saját napi gyakorlatomba átültetve a következőket állapítottam meg a diák motivációjának elősegítésére:

1. Ha a tanár és a diák közösen alakítják ki (nyilván adott, értelemszerű kereteken belül) a tantervet, s a diáknak abba tényleges beleszólása van, az nagymértékben növeli a hallgatói aktivitást.
2. Rogers kutatásai számadatokkal bizonyítják, hogy megengedő légkörben még a tények és adatok elsajátítása is közel azonos, mint amikor mindez autokratikus légkörben történik, viszont az alkalmazkodóképesség, a kreativitás, a felelősség és a motiváció hosszú távú eredményei drámaian jobbak.

A tanárok szempontjából pedig talán nem mindegy annak az egyszerű ténynek a megállapítása, hogy ellazult légkörben a tanár nem erőlködik, nem kell „fegyelmeznie”, hiszen a felmerülő problémás helyzeteket a bizalom légkörében **humorral** elegánsan meg lehet oldani. Ilyen hangulatban a diák nem érzi szükségét, hogy ellenálljon és a tanár ellen fordítsa összes energiáját, tehát számottevő mennyiség szabadul fel értelmes tevékenységekre. Ez pedig a tanárra is pozitívan visszahat minden lehetséges módon, hiszen nem oktatógépek vagyunk, hanem remélem, elsősorban emberek.

Irodalom

- Goleman, D. 1995. *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Magyar Könyvklub.
- Rogers, C. 2003. *Valakivé válni*. Budapest: Edge
- Faw, V. 1954. „*Evaluation os student centered teaching.*” Unpublished manuscript.
- Jacob, P.E., *Changing Values in College*. New Haven: Hazen Foundation.
- Buda B. 1978. *Az empátia – a beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat.
- Tringer L. 1991. *A gyógyító beszélgetés*. Budapest: VIKOTE
- Pintér G. 2000. Személyközpontú pszichoterápia. In: Szőnyi G., Füredi J. (szerk.) *Pszichoterápia*. Budapest: Medicina.
- Lin Yutang. 2000. *Az élet sója* Budapest: Tericum.

A tudományos írás és olvasás kompetenciáiról

Koltay Tibor

A tudományos írás és olvasás önmagában nem hivatásszerűen végzett tevékenységek, amelyek azonban a spontán tevékenységeknél tudatosabb hozzáállást tételeznek fel. Kisebb-nagyobb rendszerességgel ismétlődő folyamatokra, tanulható és tanulandó képességekre, készségekre, attitűdökre épülnek.

A tudományos írás és olvasás feltételezi a tudományos közlés és - zömében írásbeli – műfajainak ismeretét. Vannak ezeken túl terjedő, főként a tudományos tevékenység feltételeinek megteremtéséhez szükséges műfajok is, amelyek kapcsán sokszor jó, ha ismerjük a divatokat is.

A tudományos közlés műfaja például a tudományos cikk, a kutatási jelentés, a „támogató” műfajoké a pályázat, az önéletrajz, a pályázati jelentés. E műfajok elsajátításához és alkalmazásához nem elég, ha csak a fogalmazások közismert szerkezetét (Bevezetés – Tárgyalás – Befejezés) ismerjük, hanem alaposabb ismeretekre kell szert tennünk.

Sok műfaj persze nem határolható pregnánsan körül, hanem heterogén rész-műfajok alkotják, emellett a műfajok egy-egy megvalósulása többé vagy kevésbé prototipikus példát képvisel (Samraj 2004).

A tudományos írást és olvasást célszerű az információs írástudás kontextusában elhelyeznünk.

Hagyományosan írástudás alatt az írott anyagokból nyert információk hasznosításának képességét értjük. Ez messzemenően érvényes a tudományos írásra és olvasásra.

Ezen túl többféle írástudást (literacy) különböztethetünk meg:

- információs írástudás;
- számítógépes írástudás;
- média-írástudás;
- hálózati vagy internet-írástudás;
- digitális írástudás.

Ezek közül kiemelkedik az információs írástudás. Információs írástudónak azt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra, aki megtanulta, hogyan kell tanulni, ismeri, hogy miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban. Az információs írástudás kapcsán egy sor szükséges készséget jelölhetünk meg:

- az információszükséglet felismerése;
- az adott probléma megoldásához szükséges információ azonosítása;
- a szükséges információ megtalálása;
- a megtalált információ értékelése;
- az információ szervezése;
- az információ hatékony felhasználása az adott probléma megoldására;
- az információforrások kritikus kezelése (Bawden 2001).

Az információs írástudás készségek integrált készlete, amelynek nyilvánvalóan magába kell foglalnia a számítógépek tág értelemben vett használatával kapcsolatos ismereteket és készségeket is, tehát jól kiegészíti az információs írástudás fogalmát a számítógépes írástudás, a digitális írástudás és az internet-írástudás.

Az írástudást egyúttal komplex szituációkhoz köthetjük, így viselkedésmintákat is jelent. Az információs technológiák gyorsan változnak, ezért az információs írástudás egész életen át történő tanulást tételez fel (Geisler et al. 2001).

A multimédia terjedésével egyre inkább szükség lesz arra is, hogy a verbális szövegek mellett a képek közvetítette komplex információkat is kezelni tudjuk (Handa 2001).

Az információs írástudás egész életünket áthatja, a tudományok művelésében pedig nyilvánvalóan kiemelkedő fontossága van. A kutatók a leginkább „literátus” emberek.

A tudományos írásban gyakran kap szerepet a szerzők közötti együttműködés, amit számos számítógépes technológia szolgál mindenek előtt azzal, hogy lehetővé teszi, hogy megjegyzéseket fűzzünk a szövegekhez, és ezeket szerzőtársaink is megnézhessék. Ezeket is ismernünk kell.

A tudományos szövegek tanulmányozása speciális olvasási technikák alkalmazását követeli meg. Ahogy Polzovics (1962) megfogalmazza, az olvasás céljainak megfelelő módszereket, technikákat kell alkalmaznunk. A tudományos kutatási célból végzett olvasás a szöveg elmélyült, és egyben kritikai tanulmányozását igényli. Az ismert tényeket ismert módon tárgyaló szövegrészeket azonban nem olvassuk el, hanem csak áttekintjük. Ez az olvasás tehát szándékoltan válogató jellegű. A kiválogatott, alaposabb olvasásra érdemesnek minősülő szövegrészeket nem memorizáljuk, hanem kijegyzeteljük, aláhúzzuk.

A tudományos kutatási célból végzett olvasásban szerepet az kereső olvasás, amelynek lényege, hogy egy hosszabb szövegben vagy több szövegben meghatározott tényeket, adatokat, részleteket kívánunk megtalálni. Számításba jöhet az áttekintő olvasás is, amelynek lényege, hogy nem szó szerint olvassuk el a szöveget, hanem csak szavakat, szókapcsolatokat, egy-egy mondatot kiragadva olvasunk el, hogy a szöveg globális tartalmáról tájékozódhassunk (Gósy 1999).

A tudományos célú olvasás részműveleteit eltérő gondossággal és ütemben végezzük. Aki tehát az olvasás technikáit nem ismeri, azt hiheti, hogy gondatlanul jár el, ha nem szóról-szóra olvas át valamit.

A tudományos írásban és olvasásban lényeges szerepet játszanak a nyelven kívüli tényezők. Ezek igen differenciáltak. A pályázatírással kapcsolatos vizsgálatok például azt mutatják, hogy az információ azonosításában a szakismeret csak akkor jut jelentősebb szerephez, amikor már az információkeresésben megfelelő tapasztalattal rendelkezünk (Vakkari et al. 2003).

A tudományos írás és olvasás kompetenciáinak egy jövőbeli, hármas tagozódású felsőoktatásban, minden szinten, de eltérő mértékben kell jelen lenniük. A doktori képzésben például a korábban elsajátított – esetenként csak passzívan ismert – műfajok alaposabb megismerésére kell sort keríteni. A kompetenciák különböző módon és különböző szinteken jelenhetnek meg:

- általános „értelmiségképző” jelleggel;
- a szaktárgyakba integrálva (a Writing Across the Curriculum módszertanhoz hasonlóan);
- a kutatás-módszertani képzés részeként

Irodalom

- Bawden, D. 2001. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*. Vol. 57, No. 2, 218–259.
- Geisler et al. 2001. ITex. Future directions for research on the relationship between information technology and writing. *Journal of Business and Technical Communication*. Vol. 15, No. 32, 269–308.
- Gósy M. 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
- Handa, C. 2001. Letter from the guest editor: digital rhetoric, digital literacy, computers, and composition. *Computers and Composition*. Vol. 18, 1–10.
- Polzovics I. 1962. *Bevezetés a szakirodalmi dokumentációba a műszaki és természettudományok terén*. Budapest: OMKDK.
- Samraj, B. 2004. Discourse features of the student-produced academic research paper: variations across disciplinary courses. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 3, 5–22.
- Vakkari, P. et al. 2003. Changes of search terms and tactics while writing a research proposal. A longitudinal case study. *Information Processing and Management*. Vol. 39, 445–463.

A gazdasági szaknyelv szociolingvisztikai megközelítése az utóbbi évek magyar, német, orosz nyelvészeti szakirodalom tükrében (Az elmélet és a gyakorlat kapcsolódása)

Kovács Ilona Julianna

Korábbi konferencia előadásaimban és cikkeimben már jeleztem a nyelvészeti szakirodalomban jellemző szociolingvisztikai vonásokat másféle megközelítésekben. Jelenlegi feldolgozásom azok kiegészítése és csoportosítása az elméleti és pragmatikai sajátosságok alapján.

A **szociolingvisztika** szociális (társadalmi) nyelvészetet jelent, amely vizsgálja a nyelv létezését, valamint rámutat a **szociális (társadalmi) különbségekre**. A szaknyelvi kutatás és ezen belül a gazdaság nyelvének nyelvészeti jellemzésére a legmegfelelőbb diszciplína a szociolingvisztika.

A gazdaság nyelvével a német és az orosz nyelvészeti szakirodalom szociolingvisztikai aspektusban az utóbbi kb. 20 évben foglalkozik, egyre intenzívebben, a magyar szakirodalom csak az utóbbi években folytat ilyen jellegű kutatásokat.

A szaknyelveket *Magyarországon* szociolingvisztikai aspektusban tárgyalják az MTA Szociolingvisztikai Intézetében, a tudományegyetemeken, egyes főiskolákön, részlegesen érintik disszertációkban, szakcikkekben. A leginkább hasznos, a szaknyelvek vizsgálatában felhasználható véleményeket a Lengyel–Navracsics–Szabari–Szépe (1996) szerzők kiadásában megjelent „Szociolingvisztika” című egyetemi jegyzetben találjuk. Ebben a könyvben szerepel a szaknyelv, mint a nyelvi tervezés tárgya (:31), s a különböző megközelítésekben, mint pld. a társadalmi rangsorban, mint az adott csoport, réteg nyelvhasználati sajátossága (:59). A többi magyar nyelven megjelent szociolingvisztikai könyv csak érintőlegesen tárgyalja a szaknyelveket, ld. kivétel Kiss Jenő (1995), Ronald Waldraugh (1995).

A *német* nyelvű szociolingvisztikai szakirodalomban Werner Veit (2003) könyve a legátfogóbb, tanítási célra (is) írt monográfia.

Az ELTE Germanisztikai Intézete Doktori programjában szerepel lexikológia, lexicográfia és szociolingvisztika (a kutatásomhoz szükséges alapfogalmak tisztázása is), amelyek közt a szaknyelvkutatás is helyet kap. A szociolingvisztika tudományelméleti aspektusai között a szociológia, a nyelvészet és a szociolingvisztika kölcsönkapcsolatát vizsgálják.

Az *orosz nyelvű szakirodalomban* forgalomban van két szociolingvisztikai, felsőoktatásra szánt tankönyv: Mechkovskaja (2000), és Belikov–Krysin (2001), mindkettő címe: „Szociolingvisztika”. Ezekben a könyvekben a szociolingvisztikai irányvonalakról részletes információhoz jutunk. A Belikov–Krysin szerzőpáros hasznos

általános ismereteket rendszerez. Mechkovskaja könyve univerzális jellegű, főleg külföldi szociolingvisztikai anyagot elemez, kevésbé oroszokat. Fontos az a megállapítása: a szociolingvisztika a **szociumok** egymásra hatását vizsgálja. Meghatározza a szociológus, a pszichológus és a nyelvész szerepét a vizsgálódásokban. A nyelvész (szociolingvista) vizsgálódásában a nyelvi kölcsönhatás a kontaktus szociális feltételétől függ (:170).

Az utóbbi időben az orosz nyelvészeti kutatásokban „divatos” a metanyelv – pszicholingvisztika – szociolingvisztika egybevetés, ez Magyarországon is teret nyert, pl. Debrecenben a metalingvisztikai work shop, Balatonalmádiban a Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem.

A szaknyelveket az utóbbi időben próbálják professzionális nyelvnek nevezni az orosz nyelvben, azonban nem mindig egyértelmű, mit foglal magában a terminus. Erre írott formában van visszaigazolás.

A következőkben ismertetem a 2003 szeptemberében, Moszkvában, a Meta – pszicho – szociolingvisztikai nemzetközi konferencián elhangzott előadások tézisei szerint a témához kapcsolódó ellentmondásokat az előadók megnevezésével.

A professzionális nyelvek státusa a nyelvészetben itt sem tisztázódott. **Sharipa** előadásában egyértelmű volt, hogy szaknyelvekről beszél. **Mishonkova** a professzionális lexika anyagának a tanórákon való jegyzeteléséről tartott előadást, **Mahanjkova** a professzionális képzés céljait taglalta. **Karasajeva** a bilingvizmus professzionális kompetenciája elemeként a terminológiai lexika használatát és identifikálását elemezte (szándékosan nem magyarítom a fogalmakat ez esetben). A felsorolt tematikában benne rejlik a „professzionális” szó sokjelentésűsége, sőt, el kell gondolkodni azon, mit értettek az előadók a szón. **Mishonkova** és **Mahanjkova** szóhasználata valószínűleg a professzionális (szakmai) képzést jelenti. **Karasajeva** szóhasználata jelentheti a szakmára utalást és a terminológia speciális elsajátítását. Ugyanígy nem egyhangú az előadók „gazdasági nyelv” értelmezése. **Dorzhinova** a gazdasági nyelvről beszélt. Véleményem szerint ez a helyes szóváltozat. **Mohanu**, a bukaresti Gazdasági Akadémia professzora az orosz üzleti nyelvről tartott előadást. Úgy vélem, ha a munkahely elnevezése utal a tevékenységi kör profiljára, a tanított idegen nyelvet is aszerint kell nevezni. Az „üzleti” nyelv szóhasználatáról az álláspontom szerepel ebben a fejezetben. Az „üzleti” szó jelentése az általam vizsgált első 62 szótárban 90 %-ban az adminisztratív ügyekre vonatkozik. Több előadásban foglalkoztak a „zsargon”-nal. Ez a szó az ellentmondások kereszttüzében áll a szociolingvisztikában. **Trubina** előadásában nem világos, milyen zsargonról van szó. Tudjuk, hogy ezt a szót több nyelvváltozatban is használjuk (gondolom, minden nyelvben). A gazdasági szóhasználatban a terminus az egyes szakmákra utal. Ez a fő jelentésmezeje. Ezt hangsúlyozták a konferencián **Latu** (katonai nyelv), **Gluskina** (gombák, bogyók), **Budko** (orvostudomány), **Nagornaja** (reklám). Az én értelmezésemben a professzionális zsargonizmus minősítése magában foglalja a gazdasági tevékenység speciális szótári jelzettel ellátott részterületeit is, mint pl. a bank, logisztika, stb. A „professzionális” nyelv megnevezést nem tartom szerencsésnek, mert megintcsak nem kizárólag szakmákra vonatkozik, hanem különböző tudományos területekre is.

A *szaknyelvek összessége* olyannyira bonyolult és szerteágazó, hogy egységes jelölése – meghatározása nagyon nehéz, ld. Kemény Gábor (2002). Valószínűleg ezért sem kaptunk igazán egyértelmű képet a gazdasági nyelv státuszáról napjainkig se.

A gyakorlati feldolgozást a szociolingvisztikában a szociometriának nevezzük. Ez a tudomány méri a szociális kapcsolatokat Werner Veith (2003: 233). A gyakorlati eredményeket pontos statisztikai adatokkal, helyes értékekkel kell ellátni: ld. kvantitatív szemlélet: Kiss Jenő (1995), Mechkovskaja (2001). Fontos az affektív (indulati), kognitív (megismerő), konatív (cselekményre vonatkozó) paraméterek elemzése, ld. Werner Veith (2003: 241)

Az empirikus adatok alapján összegyűjtött anyag alapján a szociolingvisztika megállapítja, milyen nyelvi változatok vannak az adott nyelvben. E nyelvi fogalomtárban kifejezésre jut gondolat transzformációval a szótárakban leírt magyarázatok nyelvezetének megkülönböztethetősége is. Maga a szótár fajtája is a közérthetőségre törekszik, ami nagyon fontos egy új diszciplína megérttetésekor (ld. Veith 2003: 233, Kugler–Tolcsvay Nagy 2000).

Az orosz nyelvű paronima szótárban, ld. Belchikov–Panjusheva (1994), az „üzleti” szó magyarázatát láthatjuk, nagyon tanulságos felsorolásban, amelyek között a kereskedelem is szerepel, ami szerint a szó jelentésmezeje a következő: „munkával, szolgálattal, foglalatossággal, foglalkozással kapcsolatos valami; valamilyen dolog céljára rendeltetett valami; gyakorlatilag hasznos valami, a dolog lényegére vonatkozó valami; tájékozott, tapasztalt valamiben elfoglaltságot, munkabeli gondoskodást fejez ki, komoly; kereskedelemmel, pénzügyi tevékenységgel kapcsolatos dolog, a dolog gyakorlati, kereskedelmi oldala; valamilyen termékek feldolgozására, gyártására alkalmas valami, hústenyésztésre való, stb.” (ford: Kovács Ilona). Ezeket a jelentéseket összehasonlíthatjuk az alábbi jelentésváltozatokkal, annak igazolására, mennyire sokjelentésű ez a szó.

A jelentéseket 62 szótár adatai alapján gyűjtöttem. A három nyelven külön gyűjtöttem a jelentéseket. Bevezetésük előtt a szám zárójelben azt mutatja, hány jelentésváltozata található a szónak a szótárakban. A jelentésváltozatok után zárójelben jelzem, hány szótárban fordul elő az adott jelentés. (A szótárakat nem sorolom fel, azok több cikkemben és PhD-disszertációmban szerepelnek.).

Lássuk a példát:

ÜZLETI — GESCHÄFTLICH – ДЕЛОВОЙ

(39) **üzleti** (21), ÜZLETI NYELV (2), agilis (3), cég- (1), értékesítési (költségek) (1), feldolgozásra alkalmas (1), foglalkozási (1), gazdasági (4), gyakorlati (1), hézag /műsz./ (1), hivatali (3), hivatalos (8), hivatásos (1), hivatásszerű (1), hozzáértő (1), iroda- (1), irodai (1), kármegállapítási (1), kereskedelmi (4), kereskedői (2), kisipari vagy egyéb gépi foglalkozás (1), munka- (1), műszaki , országok közötti kereskedelem (2), pálya (munkában) (1), rak/ rakódási (vasúti szer.) (1), szak (1), szakértő (1), szakma (1), szakmai (5), szakoktatással kapcsolatos (1), szakszerű (3), szolgálati (1), tárgyilagos (1), termelő /bánya/ (1), tevékeny (3), tényálladási /vasút: jkv./ (1), utazási /vasút, sebesség/ (1), ügyes (1), üzletileg (2), üzletszerű (3).

(41) **geschäftlich** (13), Abzugs- (2), Acquisiteur (1), amtlich (1), amtsgemäß (1), amtsmässig (1), Amtssprache (1), beruflich (1), Berufs- (1), berufsmässig (1), dienstlich (1), erwerbswirtschaftlich (1), fachgemäß (1), fachgerecht (1), fachlich (2), Fachmann (1), fachmännisch (1), freiberuflich (1), freiberuflich tätig (1), Geistesarbeiter (1), Geschäfts- (7), geschäftsmässig (1), gewerblich (1), gewerbsmässig (3), Handels- (5), handelsmässig (4), kaufmännisch (3), kommerziell (3), Kopfarbeiter (1), offiziell (1), ökonomisch (2), praktisch (1), professional (1), sachgemäß (1), sachgerecht (1), sachlich (2), technisch (1), Verkaufs- (1) Werbeagent (1), wirtschaftlich (3), Wirtschafts- (2).

(20) **деловой** (12), ДЕЛОВОЙ ЯЗЫК (1), бизнес- (1), ведомственный (2), дельный, должностный (2), канцелярский (1), коммерческий (4), коммерческое (1), легальный (1), объективный (1), официальный (2), по профессии (1), практичный (1), практический (1), профессиональный (1), связанный с ...профессией (1), служебный (2), торговый (2).

A szociolingvisztikai alapfogalmak között tárgyalja Krjuchkova (2001) a nyelvi változatokat. Egyik megállapítása a gazdaság nyelvéről, hogy az: официально-деловой стиль = a hivatalos-üzleti stílus. Ez a példa azt bizonyítja, amit én is gondolok, hogy ez a két szó mindkét nyelvben (s a németben is) olyan értelemben poliszém, ahogy az egyéni és a hivatalos szóhasználat is képtelen különbséget tenni köztük, sőt, keveri őket.

Kutatómunkámban kísérletet teszek a szociolingvisztika és a terminuskutatás közötti közös vonások megtalálására. A gazdasági terminusok sokoldalú, több irányú elemzésében bizonyítást nyer, hogy a szociolingvisztikát a lexikológiával, a lexikográfiával, terminuskutatással egybevetve lehet tárgyalni.

A többlépcsős elméleti és pragmatikai lexikai – terminológiai – és szociometrikus gazdasági terminuselemzés orosz-, német-, magyarnyelvű példákon keresztül, az interkulturális kommunikációáramlást mutatja. Meggyőződhetünk arról, pl., hogy a terminusok jelentésváltozatai a nemzeti nyelvekben nagy számban tükörfordítások. Felmeríthető, hogy az általam vizsgált jövevényszavak (Баланс – Balance – balansz, Вексель – Wechsel – váltó, Дивиденд – Dividende – dividenda, Индоссамент – Indossament – indosszó, Капитал – Kapital – kapitál, Контингент – Kontingent – kontingens, Облигация – Obligation – obligáció, Партия – Partie – parti, Портфель – Portfolio – portfólió, Продукт – Produkt – produktum, Процент – Prozente – procent, censzus, Транспорт – Transport – transport, Финансы – Finanzen – financia, Фонд – Fonds – fond (fundus), Фура – Fuhre – fuvar melyik tárgyalta nyelvben váltak a nemzeti nyelv részévé. Az orosz nyelvben teljesen, bár nem biztos, hogy a nagyközönség mindet érti magyarázat nélkül. A német nyelvben mind a 15 jövevényszó. megvan az élő szóhasználatban, s párhuzamosan a nemzeti nyelvi jelentésváltozat is. A német nyelvterületen is a pénzügyi interlektusok nagy részét csak a szakavatottak értik (valószínűleg) denotátumként. A magyar nyelvben a 15 terminus közül csak a **váltó** különbözik a többitől, nincsen meg nyelvünkben az interlektus. A többi jövevényszó interlektus formájában professzionális nomenként vagy zsargonizmusként él nyelvünkben.

Elemzéseim nyomán meg tudhatjuk, hogy a **portfolio** morfológiai és szemantikai változáson ment keresztül. A magyar nyelvben ez a változat már szintén denotátummal rendelkezik, míg a **портфель** és **Portefeuille**-t nemzeti nyelven használtuk, a szótári értelmezések alapján fordítottuk magyarra. A **партия**, **Partie**, **parti** alapértelmezései között található a legtöbb meglepetésként, a hagyományostól eltérő magyarázat. Szintén az alapértelmezésekből derül ki, hogy a pénzügyeknek az orosz: **финансы** és a német nyelvben: **Finanzen** „született” új értelmezése is. Ezek a kuriózumok. A többi interlektus jelentéseinek és alapértelmezéseinek sajátosságait ebben az ismertetésben mellőzöm.

A fenti tanulmány célja a címben és alcímben megadott kérdésfelvetésnek válaszolása a teljesség igénye nélkül.

Irodalom

- Беликов В. И., Крысин, Л. П. 2001. *Социоллингвистика*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет.
- Бельчиков Ю. А., Панюшева, М. С. 1994. *Словарь паронимов современного русского языка*. Москва: Русский язык.
- Kemény G. 2001. Szakszókincs – szaknyelv – tudományos nyelv. In: Balázs G., A. Jászó A., Koltói A. (szerk.) *Éltető anyanyelvünk* (Írások Grétsy László 70. születésnapjára). Budapest: Tinta könyvkiadó. 271–277.
- Kiss J. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kovács I. J. 2004. *Gazdasági terminusok szociolingvisztikai aspektusban (orosz, német, magyar anyag alapján)*. PhD-disszertáció. Budapest: ELTE. (védés előtt)
- Ковач, И. Ю. 2003. Описание одних гипотез о лингвистическом статусе терминов экономики для социометрической оценки. In: *Szakmai Füzetek – 12*. Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar. 87–103.
- Ковач, И. Ю. 2003. «Взаимосвязь металингвистики, психоллингвистики и социоллингвистики на основе русской, немецкой и венгерской спецлитературы» Тезисы: *Сборник оценки на основе 2 Международной конференции «металингвистики, психоллингвистики и социоллингвистики»*, статья в печати. Москва: 364-365.
- Крючкова, Т. Б. 2001. К построению социоллингвистической модели языковой вариантности. In: *Язык и общество на пороге нового тысячелетия, итоги и перспективы*. Тезисы докладов международной конференции. Москва: 23-25 октября 2001 г. 317–319.
- Kugler N., Tolcsvai Nagy G. 2000. *Nyelvi fogalmak kisszótára*. Budapest: Korona Kiadó.
- Lengyel Zs., Navrasics J., Szabari K., Szépe Gy. 1996. *Szociolingvisztika*. Pécs-Veszprém.
- Löffler, H. 1994. *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Мечковская, Н. Б. 2000. *Социальная лингвистика*. Москва: Аспект – Пресс.
- Veith, W. H. 2002. *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Kontrollfragen und Antworten*. Tübingen: Gunter Narr Studienbücher.
- Wardhaugh, R. 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris–Századvég.

Európai Unió, túlterminologizálás és a józan ész megmérettetése

Lengyel István

I. Bevezetés – a terminológiai mint társadalmi tényező

Ugyan létezik a nyelvészetnek olyan ága, amelyet terminológiatannak hívnak, de a cikk szerzője még sosem találkozott annak precíz meghatározásával, hogy mit nevezünk terminológiának és mit nem. A terminusok ismérveinek felsorolása megtalálható – és természetesen azonnal megcáfolható – tudományos értekezésekben, de még abban sincsen megegyezés, hogy mihez kapcsolódik a terminológia. Az elméletek többsége úgy gondolja, a terminológia általában egy-egy szakterülethez kapcsolódik (kiindulva a wüsteri hagyományból, és a „terminus technicus” kifejezés fordítása által vezérelve), a szociolingvisztikával foglalkozó nyelvészek többsége embercsoportokhoz is kapcsolja, míg a fordítók – gyakorlati tapasztalatból – úgy gondolják, hogy a terminológia sokban szövegfüggő.

Nincs olyan ember, aki ne alkalmazna terminológiát, de a fogalom tisztázását, következetes alkalmazását a legkiválóbb szerzőknél sem találjuk meg.

A Google internetes keresőn alapuló „definiológép”, a www.googlism.com többek között – internetes publikációkból kiindulva – a következő definíciókat adta:

terminology is a part of semantics and not part of lexicology

terminology is an interdisciplinary field of study

terminology is an ontology

terminology is invaluable when embarking on a project

terminology is confusing

terminology is the least of our problems

terminology is confusing me

terminology is itself used in several different respects

terminology is composed of nouns

terminology is needed for efficient communication to transfer accurate knowledge

terminology is the specialised vocabulary of a profession or of some other activity to which a group of people dedicate significant parts of their knowledge

terminology is a critical element for shaping a company's corporate image

terminology is in many ways like learning a foreign language

terminology is indispensable

terminology is the structured set of concepts and

corresponding terms or graphical symbols in natural languages

terminology is a vast subject upon which books are written

terminology is consistent between multiple translators working in the same target language
 terminology is needed to convey subtly different meanings
 terminology is required for concepts

A fentiekből látható, hogy nincs megegyezés arról, mi a terminológia, a terminológusok csak abban egyeztek meg, hogy egy szakterület terminológiájának tekintetében megegyezésnek kell lennie. Egyetértés van viszont abban, hogy mi a terminológia funkciója: a terminológia segíti a megértést és az információátadást, azaz segíti a kommunikációt.

Mindez arra enged következtetni, hogy a terminológia léte ábránd csupán, az emberiség közös ábrándja, és az ábránd létrejötte valószínűleg az oktatáshoz kapcsolódik. A tanulóévek – főképp az általános és középiskolai oktatás – során minden tantárgyat, szakterületet egységes, összegyűrt szemlélet hat át, és a tankönyvek pedagógiai okokból végig egységes terminológiát követnek. Mivel a tanárok a tankönyvekből tanítanak, az ő nyelvhasználatuk is egységesül, éppen ezért a diákok olyan ideális környezetbe kerülnek, ahol a terminológiának rendkívül nagy szerepe van, de nyelvészeti szempontból nem beszélnek róla. Innentől kezdve az emberek elhiszik, hogy létezik tudományágakhoz kötődő terminológia – holott a valóságban ez korántsem biztos.

Annyit viszont feltételezhetünk, hogy ha egy tudományágon belül nincs is egységes terminológiahasználat, akkor is van olyan csoport a tudományág művelői körében, amely egységes terminológiát használ – ha más nem, a középiskolai biológiatest és az osztálya. Ha ez így van, látható, hogy a terminusok terminológiaforráshoz kapcsolódnak ugyanúgy, ahogyan a jogszabályok jogforráshoz. Párhuzamot vonhatunk a kettő között: mindkettőnek a célja, hogy rendet és harmóniát teremtsen – az egyik a világban, a másik a fejekben.

Megállapíthatjuk, hogy a terminológia csoportalkotó eszköz, nyelvi eszköz az *összhang* és a *versengés* kifejezésére, azaz *elhatárol* és *összeköt*. Erre a legszükségesebb példát a magyar egyetemi fizikaoktatásban láthatjuk, ahol a Budapesti Műszaki Egyetem azáltal különül el a tudományegyetemektől és a középiskoláktól, hogy a képletekben más betűkkel jelöli az egyes fogalmakat.

A következő fejezetben e feltételezéseimet próbálom meg alátámasztani az egyik legnagyobb terminusalkotó szervezet, az Európai Unió példáján keresztül. Helyhiány miatt sajnos nincs lehetőségem a másik nagy terminuszgazda, a Microsoft példáját megvizsgálni. A II. részben bemutatom a központi és a Magyarországon kialakított uniós terminológiai adatbázisokat. A III. részben megvizsgálom a terminológia közösségépítő szerepét, azaz azt, hogy hogyan köt össze a terminológia, míg a IV. részben a terminológia és a versengés bemutatása révén arra próbálom rámutatni, hogy a terminológia elhatárol. Az V. részben a terminologizált fordítás lehetőségeit vizsgálom meg, míg a VI. részben összegzem és néhány gondolattal kiegészítem az uniós terminológia társadalmi hasznosságának bemutatását.

II. Uniói terminológiai adatbázisok Brüsszelben, Luxemburgban és itthon

Talán soha egyetlen szervezet sem hangsúlyozta annyira a terminológia kérdését, mint az Európai Unió. A Bizottság EuroDicAutomat elnevezésű adatbázisában nyelvenként körülbelül 1,2 millió terminológiai egység szerepel (érdekességgént említhető, hogy az unió hivatalos nyelvein kívül latint is tartalmaz), de a többi szervezet sem panaszkodhat: a Parlament által üzemeltetett EUTERPE (ami nem Apolló 9 múzsájának egyike, és nevében nem is szerepel az Európai Unió, hanem az Exploitation Unifiée de la TERminologie au Parlement Européen kifejezésből alkotott betűszó) 245000 bejegyzést tartalmaz, és a Tanács által működtetett TIS, az EuroNice, az EuroTerms és a JAA is értékes erőforrás. 1999-ben az Interchange of Data between Administrations program keretében elkezdődött az egységes adatbázis, az Inter-Agency Terminology Exchange (IATE) létrehozása, amely mára már tesztverzióban működik. Ez a kezdeményezés politikai fontosságú: a különböző szervezetek eltérő terminológiahasználatának kívánja elejét venni.

Ha megnézzük az Igazságügyi Minisztérium Fordításkoordináló Egységének hat terminológus munkatársa által létrehozott magyar adatbázist, az 2004. május 29-én 22301 szócikket tartalmaz. Vigyázzunk azonban, mert már a központi adatbázisokban is találunk magyar bejegyzéseket, amelyek esetleg eltérnek a www.eu-jogsab.hu-n található fordításoktól. Jelen pillanatban az IM adatbázisát tekinthetjük hivatalosnak, azonban az ő terminológiai munkájuk hamarosan befejeződik, és a további szerkesztés jogát átadják a Brüsszelben és Luxemburgban dolgozó magyar fordítóknak, terminológusoknak.

Az uniói joganyag fordítására 22000 terminus elég volt, a terminológia létezik, rendszeres és használható. Felmerül a kérdés: mi végre még 49-szer ennyi bejegyzés?

Hogy e furcsa jelenséget megmagyarázzuk, érdemes megvizsgálnunk a terminológia néhány társadalmi aspektusát.

III. Terminológia és közösségépítés

A terminológia, ahogy már láttuk, az emberi közösség kommunikációjának megkönnyítésére szolgál. Éppen ezért közösségépítő szereppel is rendelkezik. A terminológia alkalmazása – mivel a terminológiának intézményi forrása van – növeli az intézményességet (vagy éppen a bürokráciát), és a kritikus tömeg átlépése után kívánatos és lojalitásteremtő versengést indít, az eurokraták népes táborában ugyanis ki lehet tűnni azzal, ha valaki jól beszél „eurospeak”-ül. A terminológia megalkotása, átvétele és használata révén az államok között erősödik a kapcsolat, a művelet ugyanis elegendő bürokratikus teendőt jelent ahhoz, hogy az embereknek és intézményeknek foglalkozni kelljen az Európai Unióval. A terminológiaépítés elve és folyamata pedig analógiát mutat a közösségépítés elveivel és folyamataival: a hivatalos terminológiaépítéssel kezdődik, majd később – látván a terminológiaalkotás szabályosságait és ismétlődő mintáit – a közösség megalkotja a maga „puha” terminológiáját is. Aki megismeri az uniói terminológiát, és képes olyan terminust alkotni, amelyet nem lehet megkülönböztetni a hivatalos terminológiától, az valószínűleg megfelelő mélységben képes az unió elvei szerint gondolkodni.

A terminológia, amely a többnyelvű terminológiahasználat révén szorosan összekapcsolódik a fordítás problémakörével, „tudattágító” hatású: az idegen kultúrkörben alkotott terminus először általában idegenül hangzó fordítása az egyes országok lakóinak gondolkodását „nemzetköziesíti”, az egyéni vagy kultúraspecifikus szintaktikai-szeman-tikai hálókat átalakítja, kitágítja, az idegen nyelvi fordulatok átültetését segíti. Néhány éve még senki sem mondta volna, hogy „*én az Audi Hungáriával dolgozom*”, ma pedig már a legtöbb magyar érti, hogy ez a furcsa ragozás a vállalat iránti elkötelezettséget, a vállalat és az egyén közötti kapcsolat szorosabbra vételét, a vállalati és egyéni célok összehangolását kívánja sugallni.

Az információs társadalomban a kommunikáció és a tudásképződés felgyorsult. Szembekerül a nyelvvédelem és a kommunikációs naprakészség. Gyakran nincs idő megvárni, míg a nyelv megalkotja egy fogalomra saját kifejezését, a fogalomra szükség van, ha pozíciónkat megtartani vagy javítani kívánjuk. Még azok is, akik számára fontos az anyanyelvi logika megőrzése, gyakran kerülnek olyan helyzetbe, hogy elkerülhetetlen egy olyan fogalom használata, amely az anyanyelvben még nem honosodott meg. Ilyen esetben pedig az egyetlen megoldás a furcsán hangzó fordítás átvétele – és ha valaki sokszor hallja ugyanazt a furcsa terminust, egy idő után megszűnik az ellenállás, ez pedig azt vonja maga után, hogy a nyelvhasználók receptívebbek lesznek az idegen elvek iránt.

Deme László (1990) szerint az anyanyelv a fogalmaknak áttétel nélküli rögzítője és felidézője, ahol a mit és a hogyan egybeesik. Ha ez így van, azzal, hogy a nemzetközi terminológiát át kell ültetni saját nyelvre, a népesség közelebb kerül a globalizációs gondolatokhoz. A globalizációs gondolatokhoz kell ugyanis megtalálni a legalkalmasabb kifejező formát az anyanyelven, és ha ez megvan, a gondolat is közelebb kerül.

IV. Terminológia és versengés

Nem szabad elfeledni, hogy az Európai Unióban jóformán minden fontos intézménynek megvan a maga fordító- és tolmácsrészlege. Sőt, az információs izoláció olyan magas szintű, hogy például az Európai Parlamentben a fordítók és a tolmácsok semmilyen hivatalos kapcsolatban nincsenek. Az eurokraták hovatartozása ezáltal a szóhasználatban is érezhető lehet, és mindeztidáig általános az a vélekedés, hogy mivel a Bizottságnak van a legnagyobb fordító- és tolmácsszolgálat, a Bizottság szóhasználata a döntő.

Ha megvizsgáljuk a szóhasználatbeli eltéréseket, azt látjuk, hogy a fontos kifejezések fordítása általában megegyezik, a vita a részletekről folyik. Felmerül a kérdés: ez az európai politika leképződése a nyelvek szintjére? Lehet-e a terminológia politikai kérdés?

Fontos megjegyezni, hogy az Európai Unió kiterjedt terminológiája egyben belépési korlátot is emel az eurokraták köré. A hiteles közlés alapfeltétele ugyanis a terminológia ismerete, a terminológia pedig nap mint nap bővül, gyakran változik is. Az eurokraták pozícióját ezáltal óvja a túlterminologizálás, hiszen segít megtartani a munkahelyet és valamilyen szinten korlátot emelni a verseny elé. Ismét láthatjuk, hogy a terminológia fontos tulajdonsága, hogy **összetart** és **szétválaszt**. Kialakult az a jelenség is, amit én

EU-tudománynak neveznék. Gyakori ugyanis, hogy tudományos vagy politikai közléshez elegendő a sok kifejezés következetes összekapcsolása.

V. Terminológia és fordítás

A többnyelvűség elve miatt az Európai Unióban a fordítás kiemelten fontos terület. Több ezer kiváló fordító dolgozik azon, hogy a dokumentumok a hivatalos nyelveken megjelenjenek. Felmerül a kérdés, hogy az ő munkájukat segíti vagy hátráltatja-e a terminológia?

A terminológiának fontos tulajdonsága, hogy (elméletben) poliszemiát nem enged meg, éppen ezért a fordító a terminológiai egységeket valószínűleg akkor is helyesen fordítja adatbázis alapján, ha nem végzett előzetes kutatást az adott témában. Gond akkor van, amikor hétköznapi kifejezések terminológiai szerepbe kerülnek (pl. az angol *rules* jelenthet szabályzatot és egyszerűen szabályokat is), és az igényel háttérismereteket, hogy megállapítsa, az adott terminus vajon terminológiai szerepben szerepel-e a szövegben? További probléma a túlterminologizálás esetében, hogy új terminustípusok jönnek be, amelyeknek az észleléséhez tovább kell fejlesztenie terminológiai érzékenységét. Ilyen például az „*area of freedom, security and justice*” (a szabadságon, a biztonságon és a jog érvényesülésén alapuló térség) kifejezés – kevés hagyományos terminológus gondolná, hogy ezt szó szerint kell fordítani.

A gondosan összeállított, több ezer tételt tartalmazó terminológiai jegyzékekkel sajnos rontják a fordítási élményt, mivel a fordítást terminológiai egységek összegyűjtésévé teszik. Ilyen esetben előny, hogy géppel jobban kezelhetővé válik a feladat, a fordítómemóriák a terminusokkal teletűzdelt fordítást jól kezelik, más kérdés azonban, hogy a fordítók jól kezelik-e a fordítómemóriát... Nehéz azt is megmondani, hogy melyik fordítás a jobb: a szabványos vagy a könnyen értelmezhető?

Vajon van-e határa a terminologizálásnak? Nem vállalkozom arra, hogy e kérdést megválaszoljam, de elméletben nincs. Az Európai Unió fordítási infrastruktúrája ugyanis rendelkezik olyan számítógépes eszközökkel, amelyekkel gyakorlatilag korlátlan mennyiségű terminológiát tud következetesen kezelni – legalábbis az egyszerű morfológiával rendelkező forrásnyelvek esetében (Sager 1990). Ha lelassul a terminológiagyártás üteme, az vagy a fejlődés ütemének lassulásának tudható be, vagy annak, hogy az Unió terminusalkotási kedve alábbhagy.

VI. Az Európai Unió terminológia társadalmi hasznossága

Amint az előzőekben már láthattuk, az uniós túlterminologizálás közösséget épít, erősíti az országok közötti kapcsolatot, kitágítja és befogadóbbá teszi az egyes országok polgárainak gondolkodását, újfajta tudományt teremt, és belépési korlátot von az eurokraták köré.

A fordítók munkáját is átalakítja ez a jelenség. Észre kell venni azonban, hogy az Európai Unió terminológia nem a fordítók sajátja, valamilyen nyelven mindenki találkozik vele, aki kapcsolatba kerül az unióval.

Az uniós terminológia használata egyfajta összehasonlítási alappá válhat, hiszen ismerete egyben az integrációpárti gondolkodást is szimbolizálja. Ezáltal a terminológia összetart és szétválaszt.

Végezetül pedig ne feledkezzünk meg egy gazdasági szempontból igen fontos vonásáról sem: az Európai Unió túlterminologizálása munkahelyeket teremt, így hozzájárul a gazdaság fellendüléséhez.

Irodalom

- Wagner, E. 2002. *Translating for the Institutions of the European Union*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Heidinger, F. J., Hubalek, A., Pramberger, M., Helyes I., Sárközy P. 2000. *Bevezetés az Európai Unió jogába és nyelvezetébe*. Budapest: HVG-ORAC.
- Sager, J. C. 1990. *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam: Benjamins.
- Deme L. 1990. *Nyelveink jövője és jövőnk nyelve*. Budapest: Magyar Eszperantó Szövetség.
- Patterson, G. B. 1981. The Problems Arising from the Multilingualism of the European Community. *Lebende Sprachen* XXVI. 1. pp. 7-12.
- EC 2002. *A multilingual community at work*. 2002. Brussels, http://europa.eu.int/comm/translation/en/booklet_2002_en.pdf
- EP 2004. *Terminology Activity at the European Parliament*. Strasbourg, http://www.europarl.eu.int/terminology/default_en.htm
- ISO 1999. *Terminology work – Principles and methods*. Genf:ISO.
- Szabari K. 1998. Az EU-csatlakozás nyelvi dimenziója – A magyar nyelv mint az Európai Unió hivatalos nyelve. Elhangzott: XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Nyíregyházi Főiskola. Nyíregyháza. 2004. április 5-7.

Német nyelvű marketing-szakirodalom csatornapolitika témakörben

Mátyás Judit

Bevezetés

Szövegértés és tanulás

A szóbeli és írásbeli kommunikáció alapját képezik a szövegek, a szövegértés, az információk helyes értelmezése és napjainkban a számítógép segítségével történő információátadásnak és feldolgozásnak is nélkülözhetetlen feltétele a szövegek értő olvasása. Az értő olvasás készségének fejlesztése az anyanyelvi és idegen nyelvi oktatás során azért is fontos, mert a szakmai és általános nyelvvizsgákon szintén az egyik legalapvetőbb nyelvvizsga-feladat a szövegértés. A tanulás során pedig ugyancsak – elsősorban – olvasás segítségével bővítjük ismereteinket.

A felsőoktatásban tanuló diákok számára az idegen nyelvű szakirodalom olvasása, a jól informáltság - idegen nyelveken is - a diplomamunka része, és a szakember számára a tanulmányok befejezésével sem ér véget a szakmai szövegek olvasásának szükségessége, a munkahelyen ugyanis alapvető elvárássá vált az egy, sőt több idegen nyelven történő szóbeli és írásbeli kommunikációra való képesség.

Az előadást történelmi visszatekintéssel, a szaknyelvek megjelenésével, a gazdasági szaknyelv kutatás kezdeteivel, múltjával kezdem, ezt követően a szaknyelvi stílus általános jellegzetességeit, majd a marketing szaknyelv sajátosságait, illetve megfigyeléseim eredményeit mutatom be.

A szaknyelv kutatás múltja

A szaknyelvvoktatás és kutatás jelenleg a legaktuálisabb és legjobban vitatott, vizsgált témakörei közé tartozik az alkalmazott nyelvészeti konferenciák előadásainak, a szakmai fórumoknak. A szaknyelvvizsga azonban nem új téma, sőt gazdag múltja van, és úgy gondolom, hogy a jelen megértéséhez érdemes rövid történelmi visszatekintéssel kezdeni, és megismerni a gazdasági szaknyelv kutatásának gyökereit is.

Már 800 és 1000 között, tehát az ófelnémet időszakban megfigyelhetők a gazdasági munkamegosztás kialakulásának kezdetei, a specializáció, az egymástól elkülönülő, sőt izolálódó munkafolyamatok, és az ezekre jellemző szakszókincs. Különösen jelentős, és talán a legkorábbra tehető az építészetben a szakosodás, hiszen a román kori székesegyházak építése elképzelhetetlen lett volna munkamegosztás, és így szaknyelvi, csak az építészet elemeire, munkafolyamataira jellemző szókincs nélkül. Ugyancsak ekkorra tehető az orvosi szaknyelv megjelenése is.

Az építészet a reneszánsz idején, a XVI.-XVII. században is virágzott, az építészek és mérnökök, művészek, tudósok, kézművesek, kőművesek, feltalálók voltak egy személyben.

A technológia, a műszaki-tudományos fejlődés – természetesen – a gazdasági eseményekre is hatással volt. A XVII. században jelenik meg a merkantilizmus és német megfelelője a kameralizmus, melynek értelmében a gazdaságot drigisztikus módszerekkel kell tervezni és irányítani. 1727-ben Friedrich Wilhelm I. hozta létre az első tanszékeket „Cameralia und Oeconomica” névvel, melyek a modern gazdaságtudomány csirájának is tekinthetők. Christian Wolff és Johann Beckmann is jeles képviselői voltak a kameralizmusnak.

A XVIII-XIX. század ipari forradalmával hatalmas változások történtek a szakmai főiskolákon és egyetemeken is. Különösen a természettudományok robbanás-szerű fejlődése révén jelentek meg teljesen új szakágak, a szaknyelvi kutatások is új lendületet kaptak (Drozd-Seibike 1973).

Gazdasági szaknyelv

Az úgy nevezett gazdasági germanisztikát is a prágai nyelvészek hozták létre, és legjelesebb képviselője H. Siebenschein volt. A Prágai Kereskedelmi Főiskola kutatói – Saussure elméletéből kiindulva – a nyelvet struktúrájában vizsgálták, azaz egy strukturalista iskolát valósítottak meg. A prágai iskola által létrehozott strukturális-funkcionális szemlélet értelmében a Kereskedelmi Főiskolán megvalósított gazdaság-nyelvészeti kutatásokat olyan nevek fémjelzik, mint Čada, Kopeckij és Vančura.

A gazdasági szaknyelv-kutatással gyakorlatilag az alkalmazott nyelv-tudomány egyik ága bontakozott ki, mert specifikus nyelvi jelenségek szerepét vizsgálták a gazdaság-folyamatában.

A gazdasági lingvisztika eredményei különösen a terminológiakutatásban jelentősek, és az első olyan nyelv-tudományi irányzat, amelyik a nemzeti nyelv-funkcióit, tehát a kereskedelem, kereskedők és általában a gazdaság nyelvét vizsgálta.

A szaknyelv-kutatásban igazi áttörést Dieter Möhn kutatásai jelentették, aki megfigyelései középpontjába nem az elszigetelt terminológiát állította, hanem az adott szakma nyelvét („Sprache im Fach”) kommunikációs összefüggésekben. Véleményem szerint Dieter Möhn vizsgálódásai a mai szaknyelv-kutatás szempontjából is mérföldkönek számíthatnak, hiszen a szakma nyelvének célja a kommunikációs szituációkban történő alkalmazás. A mai kor alkalmazott nyelvészeti kutatásainak célkitűzése is a szaknyelv-elsősorban kommunikációs helyzetekben történő vizsgálata.

Stílusrétegek

Ha megvizsgáljuk az egyes stílusrétegeket, megállapíthatjuk, hogy nem létezik izolált irányzat, mivel a stílusirányzatok hatnak egymásra, és kapcsolatban állnak egymással, a nyelv ugyanis folyamatosan és állandóan változik, a mindig mozgásban lévő környezethez, az emberi társadalomhoz igazodva. Számos esetben megfigyelhetjük, hogy bizonyos szakkifejezések megjelennek hétköznapijainkban, a köznyelvben, és gyakran vesz át a szaknyelv is mindennapjainkban használt köznyelvi szavakat.

A köznyelv a stílusosan semleges nyelvi eszközök összességének tekinthető, amit egy adott nyelvközösség tagjai használnak, és ami különböző stílusrétegekben, szövegekben realizálódik. Minden stílusrétegben a semleges nyelvi eszközök mellett megjelennek a csak az adott stílusra jellemző karakterisztikus nyelvi eszközök is. A nyelvhasználat szempontjából meghatározó a társadalmi rétegződés, a munkahely, a szakma is, hiszen

másképp kommunikál egy értelmiségi, mint egy kevésbé iskolázott szakember (Wardhaugh 1995).

Bíró Ágnes szerint a nemzeti nyelv a következőképpen tagolható:

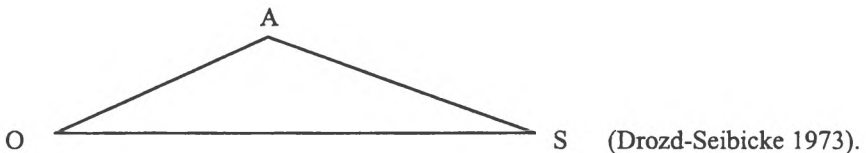
- Normatív nyelvváltozatok: irodalmi nyelv, köznyelv (főleg beszélt nyelv).
- Területi nyelvváltozatok: nyelvjárástípusok, helyi nyelvjárások.
- Társadalmi nyelvváltozatok (csoportnyelvek): szaknyelvek, hobbinyelvek, életkori nyelvváltozatok, argó (tolvajnyelv, jassznyelv) (Bíró 1989).

A nyelvi változatok regionális megjelenési formája a dialektus, aminek kutatásával a dialektológia foglalkozik. A szociolektus (Soziolekt) pedig egy bizonyos csoport nyelvhasználatát jelenti (Steinig 1976).

A szaknyelv, tudományos nyelv

A szakszavak abban különböznek a nem szakkifejezésektől, hogy alapjuk egy tudományos definíció, és egy bizonyos nyelven kívüli valóság közvetlen jelei. A nem szakszavak egyik fontos jellegzetessége változékonyságuk, tehát jelentésüket a – kontextus értelmében – változtatják. A nem szakszavak tehát poliszemantikusak, többjelentésűek.

A tudomány nyelvének rendszere Ogden és Richards háromszögének analógiájával fogható meg. A jelölt tárgy (O), valóságdarab és a szimbólum (S) közötti kapcsolat nyelvi megjelenítése egy, a tudományos igényességnek megfelelő magasabb szintű absztrakció (A) formájában történik:



A nyelv a kommunikáció céljának akkor felel meg teljesen, ha a nyelvhasználók értik egymást, tehát ugyanazzal a szimbólumrendszerrel, mondatokkal fejezik ki magukat. Éppen ezért a nyelvi norma létrehozása (Normierung) minden nyelv közös jellemzője, hiszen nélküle nem tudna létezni az érthető, egységes kommunikáció (Bahrdt 1978).

A szaknyelvek használatának is megvan ez a szerepe. A cél az, hogy segítségével a szakemberek a lehető legegyszerűbben megértsék egymást.

A szaknyelvi stílus

A szaknyelvi stílus jellemzőit sokan és sokféleképpen vizsgálták. A szaknyelvkutatás egyik kiemelkedő képviselője, Lothar Hoffmann véleménye szerint a szaknyelvkutatásnak különböző folyamatait, fejlődési stádiumait lehet elkülöníteni: lexikológiai-terminológiai irányzat, funkcionális-nyelvi, gazdasági lingvisztika (mint önálló kutatási ág is), funkcionális stilisztika, természettudományi-filozófiai irány, szubnyelvek tana (Hoffmann 1984).

A lexikológiai-terminológiai irány esetében a szaknyelv jellegzetes szókincsének vizsgálata történik. Napjaink szaknyelvkutatásának is egyik legfontosabb és legjelentősebb részét képezik a terminológiával foglalkozó megfigyelések.

Lothar Hoffmann szerint a szaknyelv három kritérium szerint osztályozható:

- a kommunikációs tárgy és a kommunikáció témája, célja
- a szakterületnek megfelelően
- a közlés médiuma szerint (Hoffmann 1984).

A szaknyelvek tagoltsága a következőképpen is megragadható: tudományos nyelv, szakmai köznyelv és üzemi, munkahelyi szaknyelv.

A szaknyelv szókinccse

A szaknyelv szókinccsére jellemző a szakterülethez tartozó terminológia. Már Leonardo da Vinci is küzdött a tudós nyelv nem egyértelműsége, tautológiája ellen. Galilei is hangsúlyozta a tudományos nyelv tiszta, egyértelmű terminológiájának fontosságát.

A terminológia kifejezést először Johann Beckmann (1777) alkalmazza. Maga a szakszó kifejezés Paracelsusnak köszönhetően, 1537/38-ban jelent meg, a XVII.-XVIII. században pedig a mai terminus technicus „elődjeként” a technicus válik használatossá.

H.E. Wiegand arra hívja fel a figyelmet, hogy míg a köznyelv prototipikus (Eleanor Rosch pszichológus nevéhez fűződik az ún. prototípuselmélet), addig a szaknyelv definitorikus, azaz ha a szakszó terminus, akkor jelentése definiálva van, és a terminusok sajátos rendszert alkotnak. Figyelemre méltó az a tény is, hogy ez a rendszer / rendszerek társadalmi berendezésenként, sőt országokként is különbözhetnek egymástól (Muráthné 2000).

A szaknyelvi terminológia megléte, bizonyos szövegtípusok és jellegzetes szövegfelépítés jellemzi a szaknyelvi szövegeket, ezen kívül jellegzetes a szaknyelvi morfológia, szintaxis és a szövegstruktúra is. Morfológiai szinten igen sok olyan nyelvi jelenség figyelhető meg, ami megkönnyítheti a szaknyelvtanítást (pl. igeidő, szám, személy, az elsősorban nominális stílus, a természettudományi-műszaki szövegekben a főnevek túlsúlya, a jellegzetes prepozíciók és mellé knevek).

A szaknyelv egyik alapvető ismérve a nominatív jelleg, tehát a szöveg szókinccsének többségét főnevek és mellé knevek alkotják. A stílus tömör, bár gyakran előfordulhat a többszörös birtokviszony és összetett, bonyolult mondatok. Az igemód elsősorban kijelentő, nagyon gyakori a szenvedő szerkezet, a befejezett szemléletű igék, a mellé knévi ige nevek, a képzett, összetett szavak dominanciája. Napjainkban pedig az anglicizmusok terjedése figyelhető meg, és ez különösen jellemző a német nyelvű szakirodalomra.

Marketing szaknyelv, csatornapolitika

A marketing szakírányt választó közgazdász hallgatók számára egyetemi tanulmányaik során, de különösen a szakdolgozat megírásakor elvárás az idegen nyelvű, főleg angol és ezt követően német szakirodalom olvasása és felhasználása. Mivel magam is marketing szakirányban folytattam a Pécsi Tudományegyetemen tanulmányaimat, ezért érdeklődésem a marketing szakirodalom felé fordult, és arra a kérdésre kerestem választ, hogy a marketing szaknyelvet csatornapolitika témakörben milyen jegyek, jellegzetességek jellemzik.

A megfigyelést azért is tartom fontosnak, mert a felismert sajátosságok megkönnyíthetik diákok és leendő marketing-menedzserek, azaz a gazdasági szférában dolgozó szakemberek számára a szükséges szakirodalom értelmezését és olvasásának tanítását is. A sajátosságokat a szintaktika és lexika szintjén vizsgáltam.

Vizsgafeladatok és szövegek csatornapolitika témakörben

Ötödéves, marketing szakirányt választó diákoknak vizsgafeladatok keretében az előzőleg megadott szakirodalom elolvasását követően a következő kérdésekre kellett választ adniuk:

Ismertesse a Franchising-szerződések 8 alapvető részét, és fejtse ki 2 pontot részletesen!

Mi a lényege a CPFR-módszernek a Supply Chain tekintetében? Sorolja fel a CPFR legalább 5 előnyét! Egyet fejtse ki részletesen!

Definiálja a Convenience Shops fogalmát! Fejtse ki részletesen a nyitva tartás és áru kínálat tekintetében. Említsen meg legalább két pozitívumát a vásárlók számára!

Mit ért a SCM fogalmán az elolvasott szakirodalom alapján? Milyen szempontok szerint lehet a SCM-tevékenységet osztályozni? Soroljon fel legalább négyet! Mi a SC-Controlling célja?

A diákok számára a válaszadást és a szövegek értelmezését nagymértékben megkönnyítették előzetes szakmai ismereteik, és legalább középfokú nyelvismeretük, és ez azért is volt fontos számukra, mert a megadott és vizsgán számon kért szakirodalom terjedelme (kb. 100 oldal) ezt szükségessé is tette. Szótár nélkül gyors, informálódó olvasással kellett a magas szintű szakmai szövegeket értelmezniük. A vizsga keretében tehát gyakorolhatták azt is, ami a szakember számára a későbbiekben is nagyon fontos szempont a munkahelyi elvárások során: idegen nyelvű szakirodalom információinak a gyakorlati életben hasznos alkalmazását. Jelen esetben a gyakorlati alkalmazás a vizsgán megfelelést jelentette, a munkahelyi feladatok során pedig az ismeretek adott szituációkban: a szóbeli, írásbeli kommunikáció során történő hasznosítását.

Két, a vizsgafeladat alapját képező szövegrészt (kb.20.000n, összesen 40.000n) vizsgáltam meg a szintaktikai és lexikai jellegzetességek tekintetében Thorsten Posselt: *Das Design vertraglicher Vertriebsbeziehungen am Beispiel Franchising* és Thorsten Posselt, Sonja Gensler: *Ein transaktionskostenorientierter Ansatz zur Erklärung von Handelsbetriebstypen – Das Beispiel der Convenience Shops*.

Szöveg 1.: (<i>Das Design vertraglicher Vertriebsbeziehungen am Beispiel Franchising</i>)	Műfaj: szerződés, Szintaktikai szint: világos, érthető, elsősorban egyszerű mondatok Lexikai szint: összetett szavak dominanciája
Szöveg 2.: (<i>Ein transaktionskostenorientierter Ansatz zur Erklärung von Handelsbetriebstypen – Das Beispiel der Convenience Shops</i>)	Műfaj: ismeretterjesztő szöveg, Szintaktikai szint: bonyolultabb, összetett mondatok dominanciája Lexikai szint: összetett és képzett szavak dominanciája

Az első szöveg műfaját tekintve tehát egy szerződés, és ennek megfelelően elsősorban egyszerű, világos, érthető mondatok, illetve az összetett szavak dominanciája jellemzi.

A második szöveg ismeretterjesztő jellegű, és ezért bonyolultabb, összetett mondatokat, lexikai szinten pedig összetett és főleg képzett szavakat tartalmaz.

Érdekesnek bizonyult számomra az, hogy szinte alig fordult elő a szövegekben anglicizmus, pedig a német szakirodalomban, különösen pedig a gazdasági szakirodalomban megfigyelhető az egyre több angol, „idegen” szakkifejezés.

Összegzés

Összegzésként megállapíthattam, hogy az általam vizsgált marketing szakirodalom sikeres, informálódó, szótár nélküli olvasásához a meglévő előzetes szakmai ismeretek, illetve a legalább középfokú nyelvtudáson kívül lehetőségként merül fel lexikai szinten a képzett, illetve összetett szavak tudatos megfigyelése és értelmezése. Az összetett és képzett szavak kiemelésével ugyanis a diákok felismerhetik a korábban tanult szóalakokat más formában is, tehát vagy egy képzett szó részeként, vagy pedig egy összetétel tagjaként. A szavak tudatos megfigyelésével ez a korosztály azért is lehet az értő olvasás során sikeres, mert több, adatokkal is alátámasztott vizsgálat eredményei is bebizonyították (1978, Samuels, La Berge, Bremer), hogy az életkor előrehaladtával, így például konkrétan, az egyetemista hallgatók esetében a szó egységként való kezelése, a szavak felismerésének sikeressége és gyorsasága növekszik (Tóth 2002). Az értő olvasás során azt a veszélyt, hogy lexikai szinten félreértelmezzenek, a szövegből kiemelt szavakat rosszul, a kontextustól elszigetelten kezeljenek, előzetes szakmai ismereteik és magas szintű nyelvismeretük teszi lehetővé. Az értő olvasás feltétele véleményem szerint tehát a lexikai szint segítségével, a szavak tudatos megfigyelésével történő, kontextusnak megfelelő szövegértelmezés.

Irodalom

- Bahrđt, H. P. 1978. *Die Normativität der bürgerlichen Nationalsprache*. In: Renate Haack-Wegener-Ingrid Lange. *Kommunikation/Sprache*. Frankfurt: Moritz Diesterweg. pp. 27–30.
- Bíró Á. 1989. *Szaknyelvi divatok*. Budapest: Gondolat. 17–55.
- Drozđ-Seibike. 1973. *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache, Bestandaufnahme, Theorie, Geschichte*. Wiesbaden: Oskar Brandstetter Verlag KG.
- Hoffmann, L. 1984. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Muráth F., Péntek J. 2000. *Zweisprachige Fachlexikographie*. (PhD-Dissertation). Budapest: ELTE Germanistisches Institut. pp. 69–73.
- Posselt, T. 2003. *Das Design vertraglicher Vertriebsbeziehungen am Beispiel Franchising*. Frankfurt am Main: J.W. Goethe-Universität.
- Posselt, T., Sonja G. 2003. *Ein transaktionskostenorientierter Ansatz zur Erklärung von Handelsbetriebstypen – Das Beispiel der Convenience Shops*. Frankfurt am Main: J.W. Goethe-Universität.
- Tóth L. 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Wardraugh, R. 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris-Századvég.

A nyelv és ami (aki) mögötte van: költői eszközök a marketingkommunikációs szaknyelvben

Menus Borbála

1. Bevezetés

A nyelv és gondolkodás között szoros kapcsolat van, így a nyelvi változások alapján következtethetünk bizonyos történelmi és gazdasági változásokra, valamint arra, hogyan csapódnak le a változások az adott beszélőközösség tudatában. A nyelvi változások legfontosabb színtere a szakmai nyelvhasználat. Az általunk vizsgált marketingkommunikációs szaknyelvből például sok mindent megtudhatunk a modern piacgazdaság aktorainak gondolkodásmódjáról, egymáshoz és munkájuk tárgyához való viszonyulásáról.

2. A marketingkommunikációban használatos költői eszközökről

A költői eszközök közül a metafora és a hasonlat a két leginkább ismert stílusalakzat, amelyet a retorikai és irodalmi szövegösszefüggésen kívül a mindennapi nyelv is használ. Miután a szakmai nyelvhasználat valahol a kettő között helyezkedik el, a marketingkommunikáció is sajátos helyet foglal el a stílus szempontjából. A továbbiakban megnézzük, milyen eszközök révén érvényesül ezen a területen a nyelvi kreativitás. A költői elemek esetenként rejtett közösségi tudattartalmakat is közvetítenek, ezért vizsgálatukkal bepillantást nyerhetünk úgymond a kulisszák mögé is.

2.1. Az állandó szókapcsolatok aktualizálása

A reklámszövegírók kedvelt trükkje az állandó szókapcsolatok, idiómák egy-egy elemének kicserélése (P. Csige 1997, Katus 2001). Ezt a műveletet, amikor a közismert szókapcsolat megtartja logikai és ritmikai szerkezetét, csupán grammatikai változtatásokat vagy lexikai cserét eszközölnek, a **frazeológiai egység aktualizálásának** nevezik. Íme egy példa: „Az utóbbi évben készült óriásplakátjaink közül a Spaten Sör a kedvencem. Szerencsés *brief* alatt született: [...] A pozicionálás nem irányult a lappangó kalandvagyak felszabadításra.” (*Mi újság? Outdoor!* 6; a továbbiakban *MűO*) Az állítás egy reklámkészítővel készült interjúból származik, azaz a nyelvi játék (a *csillagzat*-nak *brief*-re cserélése) úgymond versenyen kívül született.

Érdekes megfigyelni, milyen stilisztikai hatás érhető el, ha a zárt szemantikai egységet képező *nyomást gyakorol* szókapcsolat nominális tagját a német *Werbedruck* alkalmi tükörfordításával helyettesítik: „a közszolgálati [televízió] sokkal intenzívebb *reklámanyomást gyakorolt* a nézőre, mint amit az új csatornák jelenleg produkálnak.” (*Propaganda Reklám*. 98/1)

Sajátos stílusélénkítő hatás érhető el azzal is, ha egy hagyományosan átvitt értelemben használt kifejezést a kontextus révén aktualizálnak:

1. „Az *utcára került* berendezések számát tekintve a közterületi reklámozás dinamikus fejlődésen ment keresztül...” (Trendek és tendenciák...); 2. A kampány motívumaiból tehát párokat alakítottak ki, amelyek együtt *kerültek az utcára...*” (*Kreatív*. X/5. 19; a továbbiakban *Kv*) 3. „...kevés dohányreklám *került az utcákra.*” (*Kv*. X/9. 18.)

Az *utcára kerül* kifejezés a köznyelvi használatban azt jelenti, hogy valaki elveszíti az állását, miközben a kollektív tudatalattiból felsejlenek a 'kenyérkereső jövedelem nélkül maradni', 'utcán koldulni' járulékos jelentések. A táblák és egyéb reklámberendezések részben szó szerint az utcára, részben pedig egyéb közterületnek számító helyekre kerülnek. Az aktualizálás formálisan is megtörténik a 3. mondatban, ahol többes számú alak révén (az utcákra kerül) feloldódik a szókapcsolat állandó volta.

2.2. Megszemélyesítés

Megszemélyesítés alatt elvont dolgok, jelenségek, élettelen tárgyak élő tulajdonsággal való felruházását, élőkre jellemző cselekvés, érzés nem élőkhöz való kapcsolását értjük. Mindezt stílusélénkítésre, figyelemfelkeltésre, de reklámozás céljából is használják. Utóbbira remek példa a *GRP- gyártó média*¹ elnevezés (*MúO*. 65.).

Megszemélyesítésekkel természetesen a köznyelvben is találkozhatunk, lásd *az óra siet, a hőmérő 35 fokot mutat* stb. Ami a marketingkommunikációt illeti, a legszembeütőbbek a *fut* igés (feltehetően német hatásra keletkezett) megszemélyesítések. Amellett, hogy létezik *futófény-reklám*, az ige a *reklám*-mal közös szemantikai tartományban elhelyezkedő főnevekkel szaknyelvi szókapcsolatot alkot: „A city light hirdetések a [...] főssorral futnak.” (*Intern*. 2000/24. 11. 12.) „A reklámfilmek a hónap elejétől futnak a kereskedelmi csatornákon.” (uo.)

Külön figyelmet érdemel az a szemantikai eltolódás, amelyen a *támogat* köznyelvi ige ment keresztül szakszóvá válása során. A *Magyar értelmező kéziszótár* definíciójából azt látjuk, hogy a *támogat* ige csak elvtve használatos 'támaszt', 'alátámaszt' jelentésben, azaz *támogatni* főleg személy (ember), vagy szervezet szokott. Ha ez így van, akkor a következő idézetben megszemélyesítésről van szó: „A kampányt ezenkívül szórólapok, DM levelek és bolti posztterek is támogatják.” (*Intern*. 2001/4. 14.) A *támogat*-hoz hasonló megszemélyesítés egyébként más köznyelvi szóval is lehetséges, íme egy példa „A plakát fő funkciója itt az, hogy a kampány fő motívumát *sulykolja*.” (*Reklámgazdaság*. 91/11.) Hogy a *támogat* esetében nem rögzült szemantikai eltolódásról, hanem csak „kilengésről” van szó, mutatja a következő idézet: „A másik két húzóbrandet egyelőre nem tervezik kampánnyal támogatni.” (*Kv*. X/11. 41.) Itt az alany egy szervezet, azaz tudatos cselekvésről van szó.

A különböző eszközök halmozott alkalmazása a visszájára is fordulhat: „A hirdetések megformálása egyaránt figyelembe vette a közös cél, vagyis a 'márka' elvont fogalmának és a brandek érdekeit.” (*Kv*. X/7. 18.) Itt szemantikai nonszenszről van szó, hiszen a *hirdetések megformálása* nem lehet a *figyelembe vette* alanya. Helyesen így lenne: a *hirdetések megformálásánál figyelembe vették*. A mondat első tárgya is korrekcióra szorul; *figyelembe venni* ugyanis csak a közös célt lehet, a *cél érdekeit* nem. A második tárgy (az *elvont fogalom érdekei* birtokos szerkezet) egy formailag korrekt, ám

szemantikailag elfogadhatatlan szerkezet. Annál többet mond számunkra maga a *brandek érdekei* birtokos szerkezet: a *brand* a szakmai fogalomrendszerben ugyanis személyként (lásd *márkaszemélyiség*) szerepel, amit jól érzékeltet a megszemélyesítés.

A különböző költői képekkel negatív jelentések is jól sűrítethők: „két három évig ott van [engedély nélkül] egy óriásplakát és reklámoz.” (PR. 97/1. 9.) A megszemélyesített plakát feltartóztatathatatlannal reklámoz, mint egy engedély nélküli árus valamelyik aluljóróban.

2.3. Metafora és hasonlat

A metaforának többféle megközelítése, illetve tipizálása ismert. Esetünkben két nagy csoportot érdemes figyelembe venni: 1. az **eleven**, kreatív jelentésátviteleket; 2. a már **hagyományossá** vált, mintegy a nyelv által kínált metaforikus szavakat, idiómákat. (Fónagy 1999: 150) Utóbbi csoportba sorolhatók például az olyan *szaknyelvi metaforák*, mint a közterületi reklámeszközök elnevezésére szolgáló *kalapos/koronás oszlop* vagy a médiatervezésben használt *átfutó kampány* szókapcsolat.²

Sajátos alfajt képeznek azok a belső nyelvhasználatban keletkezett szóképek, amelyek valamilyen kellemetlen dologra utalnak. A közterületei reklámban például azt a reklámhelyet, amelyet hosszú idő óta nem bérelt ki senki, *befagyott helyszín*-nek vagy a citylight-vitrinben³ benne hagyott régi, illetve új, de ingyen kihelyezett plakátot *vatta-plakát*-nak nevezik.

Előfordul az is, hogy egy szóképpel felkapottá válik, de idővel kikopik a nyelvhasználatból. A *reklámtorta*⁴ esetében éppen ennek az ellenkezője áll fenn. Úgy tűnik, hogy a divatos publicisztikai zsargonelemből egyre inkább **szakszó** lesz: „A *reklámtorta* jelentős részét pillanatnyilag a tévés hirdetések teszik ki.” (Kv. X/12. 25.) Hogy a folyamat még nem zárult le, arra utal a zárójeles használat a következő idézetben: „...az árak a reklámidő piaci értékéhez közeledve emelkedtek, így a [...] reklámköltést mutató '*reklámtorta*' a televízió még jelentősebb túlsúlyát mutatja.” (Trendek és tendenciák a közterületi reklámozásban)

A publicisztikai stílus, a szaksajtó képi világa főleg főnevekből, illetve nominális képzésekből építkezik, de azért igei metaforák is előfordulnak; ilyen például a *kihasít*: „Az lenne a cél, hogy ez a médium is [mozireklám] megfelelő hányadot hasítson ki a reklámpiacról.” (PR 96/3. 26.). Külön figyelmet érdemel a *fogyaszt* igeének a csatornával való alkalmi egybekapcsolása: *közösen fogyasztott [tv] csatornák* szerkezetben (Kv. X/12. 26.).

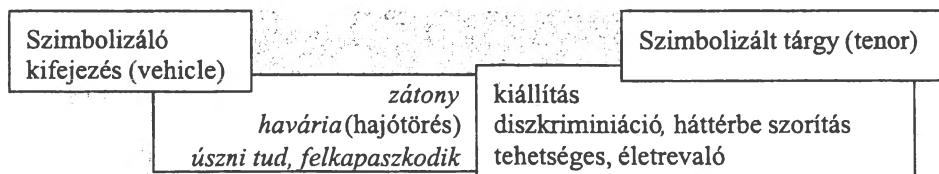
Egyes modern nézetek szerint a **hasonlat** és a metafora között nincs is lényegi különbség, ugyanis mindkettő két tárgy, illetve jelenség közötti **analógián** alapul. (Fónagy 1999: 131) Ilyen analógia például a *tolakodás* a következő idézetben: „Így aztán a [...] magányos filmmegszakító spotok olyanok, mint a tolakodó pincér.” (PR. 98/1. 1.) Az analógia tárgya természetesen nincs mindig explicite jelen: „... a külföldiek úgy állnak elélnk, mintha baby-sitterként jönnének ide nevelgetni a magyar reklámosokat.” (PR. 93/5. 20.) Itt a segítségre, nevelésre, tanításra szoruló kiskorú szolgál alapul a hasonlításához.

2.4. A metaforák szerkezetéről

A metafora rendszerint két részből áll, a **szimbolizáló kifejezésből (vehicle)** és a **szimbolizált tárgyból (tenor)**. (Fónagy 1999: 130) Ha utóbbi explicite is jelen van, akkor **kifejtett metaforáról** beszélünk. (uo. 141) Íme néhány példa, ahol a vehicle egy hátrányos családi státusz:

1. „Végül a '*mostohagyermek*', azaz a mozireklám, illetve szószólója [...] kért szót (PR. 96/3. 26.); 2. „...élni akarnak 'a szakma *Hamupipőkéjeként*' aposztrofált direct response nyújtotta lehetőségekkel is.” (PR. 94/4. 7.); 3. „...még nem világos, hogy olyan óriások, mint a Procter & Gamble magára hagyott *árvái igazi szülőkre lelnek*, vagy csak kihasználja őket egy versenytárs. Számos híres brand az Oxidoltól a Log Cabinon át a Vlassicig *fanyalodott az árvák keserű kenyérére*, miután *nagy hatalmú szülei* figyelme kizárólag a legjobban teljesítő termékcsaládokra irányult. [...] A kisebb gyártók gyakran nem rendelkezik a szükséges anyagi és egyéb erőforrásokkal, hogy sikerre vigyék *az árva brandeket*. [...] az új tulajdonosok megesküsznek, hogy *szárnyaik alá veszik a márkákat*...” (Kv. X/9. 14.)

Az első és második idézetben a *mostohagyermek* a méltatlan bánásmódra utal, míg a harmadikban olyan márkákról van szó, amelyeket a gyártók már nem futtatnak tovább. A már-már allegorikusan összefüggő szóképsorral (*árvák keserű kenyérére fanyalodik; szárnyaik alá veszik; szülőre lel*) a szerző ösztönösen utal arra a tényre, hogy a márka a szakmai köztudatban „él”. Ezt támasztja alá a következő idézet is: „Az egyre szegmmentáltabb, gyorsan változó világban a legnagyobb kincs, a jól ismert márkával kialakított tartós kapcsolat” (Kv. X/13-14. 48.).



A fenti ábrán a következő mondat grafikus megjelenítését láthatjuk „A kiállítás jelentőségét nagyban növelte számomra, hogy a szakma *kreatív haváriájának* idején mégiscsak van egy kis *zátony*, ahová felkapaszkodhatnak az *úszni tudó* kreatívok” (Kv. X/7. 4.). A mondatban két kibontatlan metafora van egy kibontottba ágyazva. A *havária* és az *úszni tudó* tenorja nincs jelen, ezért azokat az ábrán dőlt betűvel jelenítettük meg. A mondat értelme a következő: A magyar kreatív szakmát a globális ügynökségek diszkriminálják. A nehéz időket élő, csalódott kreatívoknak a kiállítás lehetőséget nyújtott arra, hogy a potenciális megrendelők megismerhessék munkáikat.

A **kifejtetlen metafora** értelemszerűen költészet szférájába tartozik, de azért a szakajtóban is akad rá példa:

1. „...nem a reklámtáblák plakátokkal *diszített innenső oldalát* mutatjuk meg, hanem *mögé pillantunk*.” (PR. 97/1. 1.); 2. „Látnivaló, hogy az új országos kereskedelmi tévék hatására az a sokat emlegetett *émelyítő édesség – a reklámtorta – nem*

lett lényegesen nagyobb. Épp oly *sületlen* maradt, mint volt.” (PR. 98/1. 1.); 3. „Ne várjuk, hogy *rákerülünk a reklámtérképre*.” (Kv. X/13. 4.)

Az első esetben a közterületi reklám-szakma kulisszatitkairól van szó. A tenor ugyanúgy nincs jelen, mint a 2. mondatban. Utóbbi kibontva annyit jelent, hogy a reklámköltségek megoszlása nem változott. A 3. mondat értelmezése pedig a következő: Ne várjuk el, hogy nemzetközi szinten jegyezzenek bennünket [magyar kreatívokat].

3. Tudattartalmak és történések a kreatív nyelvhasználat mögött

A szaksajtóban sok alkalmi metaforával találkozhatunk. Ezek a stilisztika szintjén az egyéni (publicista) nyelvhasználatot reprezentálják, a szemantika szintjén azonban sajátos módon utalnak a szakmán belüli gazdasági és kollektív tudatalatti történésekre, illetve állapotokra. A szavak „kettős jelentésével” kapcsolatban Fónagy Iván a következőket írja:

„A kétszintűség elengedhetetlen feltétele a viccnek és a metaforizálásnak. A felfüggesztett **manifeszt** kijelentés és a kikövetkeztetett **látens** kijelentés csak egymásra vonatkoztatva válnak értelmessé és hatásossá. [...] A kikövetkeztetett jelentés képezi a komoly mondanivalót, a tudatos állításfoglalást; a manifeszt (felszíni) tartalmazza a komolytalan, de érdekesebb elemeket. A felszín áll közelebb a tudattalanhoz mind a vicc, mind a metafora esetében” (Fónagy 1999: 128-129).

Ami a marketingkommunikációs nyelvhasználatot illeti, itt kifejezésre jut többek között az a **kíméletlen harc**, amit a cégek a piaci részesedésért vagy időnként a pusztá fennmaradásukért folytatnak, lásd *gerillamarketing*; *viral marketing*. (Előbbi a „szabadon választott”, utóbbi a „kötelező” kategóriába tartozik, azaz „jegyzett” szaknyelvi metafora.) A katonasághoz hasonlítja a „reklámos munkát” az a szerző, aki a nem szakmabelieket *reklámcivilek*-nek nevezi, de a *kihasít* ige is igen elszánt küzdelemre utal. Hasonló emocionális töltetűek még a *reklámharc*, a *médiaháború* vagy a *reklámhadjárat* szóösszetételek.

A sportból vett hasonlatok, mint például a *márkaépítés bajnokai* (Kv. X/10 43.) szintén **küzdelemre** utalnak. Aki a „globális *behemótok* piaci részesedéséről” (Kv. X/9. 14.) írt, bizonyára nem volt tudatában annak, hogy a „kis halaknak” a „nagyoktól” való féltelmét fogalmazza meg. A következő mondat szerzője is árulkodó módon értelmezi át a gasztronómia területén használatos *fogást készít* szókapcsolatot: „A legegységibb *reklám-fogást* a Carnation *készítette* a [www. barbon. hu](http://www.barbon.hu) oldalához.” (Kv. X/7. 26.) Tulajdonképpen a következő két kifejezés kontaminációjával van dolgunk: *csalit készít* és *halat fog*. Milyen csodálatos sűrítése a reklámtevékenység lényegének!

A reklám jelentésében alapjában véve benne foglaltatik valahogyan a **tolakodás**. Ezt a készítő és forgalmazók nem szívesen ismerik be. Ők – állításuk szerint – csak azokat akarják mindenképpen (!) elérni, akik potenciális vevők. Eközben azonban, nagy meddőszórás esetén nagyon nagy, jó targetálásnál kisebb, de mindenképpen számottevő nagyságú embercsoportot találnak el úgymond, akik ez ellen érthető módon tiltakoznak:

„A Carnationnál arra számítottak, hogy be tudnak indítani egy 'e-mail-lavinát', ami kellő népszerűséget ad a site-nak.” (Kv. X/7. 22.); „A reklám rátenyerelt az életünkre és mindent eláraszt.” (PR. 93/5. 23.)

A szóképek révén az is rekonstruálható, milyen **nyelvi érintkezések** kohójában vált a magyar reklámszakma olyanná, amilyen ma. Helyenként német hatás nyomait felfedezhetjük fel: *reklámtorta* (*Werbekuchen*); *utcabűtör* (*Stadtmobiliar*); *vadragasztás* (*Wildanschlag*). A mára már rögzült *burkolt reklám* helyett korábban használt metaforikus *becsempéztet reklámok* (PR. 98/4 10.) is feltehetően a német *Schleichwerbung* (*lopakodó reklám*) tükörfordítása. Mindez nem véletlen, hiszen a közép-kelet-európai rendszerváltást követő nagy „plakátrobbanást” osztrák és német cégek finanszírozták, tőkét és know-how-t biztosítva néhány ügyes hazai vállalkozó számára. A *táblaerdő*-ről is jó okunk van feltételezni, hogy osztrák tüköralakzat⁵ (*Tafeldsungel*). A *reklámtemető* (*hirdetőtemető*) a *táblaerdő*-vel rokon jelentésű, de valamivel expresszívebb: „A vizuális telítettséget, a reklámtemetőt mutatja az egy észlelésben összeolvadó plakátok sora.” (PR. 94/6. 9.) A szóképek arra a szomorú tényre utalnak, hogy a táblákat üzemeltető cégek mohó nyereségvágyból elpusztítják „az aranytojást tojó tyúkot” (Menus 2001).

A reklámból viszonylag kis munkabefektetéssel jól meg lehet élni, ez derül ki „a reklám által eltartott médiaszereplők” (Kv. X/7. 4.) megfogalmazásból. Akit ugyanis *eltartanak*, az a közfelfogás szerint kevesebbet, vagy egyáltalán nem dolgozik.

Befejezésül lássunk három, a hirdetőoszloppal kapcsolatos metaforát, amelyek az általános és **kollektív tudatalatti** létezésére utalnak: a hagyományos tetejű oszlopot *kalapos*, a külső megvilágításút *koronás* oszlopnak nevezik (a körben lefelé hajló lámpákra utalva). A „kalapos király” elnevezés köztudottan a magyar történelemhez kapcsolódik, ehhez jön még a *korona* és nem utolsósorban a *palást*, amellyel az oszlop plakátfelületét (*palástfelület*) jelölik.

4. Összefoglalás

A szóképek eredeztetésénél tapasztalt német hatás sajátos módon utal a német-magyar kapcsolatokra, amelyek a nagy multinacionális reklámügynökségek monopóliumát mintegy kijátszva máig érvényesülnek a közterületi reklám-szakmában.

Ami pedig a szóképek szemantikai elemzését illeti, legszembetűnőbb az a kíméletlen harc, amelyet az egyes médiumok a fogyasztók megnyeréséért, a piaci pozíciók megszerzéséért, illetve megtartásáért folytatnak. Érdekes utalásokat találhatunk arra vonatkozólag is, hogy hogyan viszonyulnak maguk a reklámozók munkájuk tárgyához, a reklámhoz; kimutatható például, hogy nem mindig dolgoznak tiszta eszközökkel és hogy minden hivatalos állásfoglalás ellenére a „tolakodást” a reklámtevékenység természetes velejárójának tekintik.

A metaforák és más költői eszközök gyakori használata a többek között azzal magyarázható, hogy a szakírók szoros kapcsolatban vannak a reklámszövegírókkal. A produktív, individuális nyelvhasználat. azonban általában terjed és ez alól a szakmai kommunikáció sem képez kivételt. Külön kiemelendők ebben a tekintetben a szakmai belső kommunikációban használatos zsargonszerű költői képek, amelyek kézzelfogható bizonyítékai a nyelvhasználók kreativitásának, nyelvteremtő és nyelvmegújító képességének.

Jegyzetek

¹A közterületi reklámot illetik ezzel a jelzővel, utalva ezzel annak hatékonyságára. A GRP (Gross Rating Point) egy reklámhatékonysági mutató; a célcsoporthoz tartozó kontaktusoknak a célcsoport egészéhez viszonyított arányát jelenti.

²Az elnevezéssel arra utalnak, hogy a kampány a szokásos havi plakátkiragasztási cikluson túlnyúlik.

³A villamos- és buszmegállókban és egyéb helyeken látható belső világítású plakátvitrineket nevezik így.

⁴A reklámköltségek megoszlását (tv, rádió, sajtó, közterület, web stb.) mutató körgrafikont nevezik így.

⁵A táblaerdők Ausztriában alakultak ki a túltelepítés következményeként; a problémát feltehetően az elnevezéssel együtt „importáltuk”. Hogy a *Dsungel*-t miért nem vettük át, annak az lehet a magyarázata, hogy az már (egy egészen közeli jelentésben) foglalt volt: „A zsúfolt utca képét idézi az a portréparádé, amely a választási posztterek dzsungeléből alakult ki.” (PR. 94/4. 20.)

Irodalom

Fónagy I. 1999. *A költői nyelvről*. Budapest: Corvina.

Katus E. 2001. Szólások használata a reklámszövegekben. In: Bartha M., Stepanides É. (szerk.) *A nyelv szerepe az információs társadalomban. A X. MANYE Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. Székesfehérvár: KJF. 333–337.

Menus B. 2001. A közterületi reklám Ausztriában, Németországban és Svájcban. In: Majoros Pál (szerk.) *BGF Tudományos évkönyv*. Budapest: BGF. 86–99.

P. Csige K. 1997. „Nem a puha teszi az embert”, avagy frazeologizmusok a reklámnyelvben. In: Polyák I. (szerk.) *Hetedik Alkalmazott Nyelvészeti Országos Konferencia, Budapest, 1997. április 3–5. II. kötet*. Budapest: KKF. 310–312.

Források

INTERN Marketing- és kommunikációs hírlevél. Budapest: Geomédia Rt. 2000/24. 2001/4.

Kreatív Marketingkommunikációs magazin. Budapest: Geomédia Rt. X. évf. 5; 7–13. számok.

Trendek és tendenciák a reklámozásban. ESMA belső kiadvány.

Mi újság? Outdoor! Az Outdoor Rt. havi rendszerességgel megjelenő hírlevele. 6; 65. számok

Propaganda Reklám A Magyar Reklámszövetség folyóirata. 93/5; 94/4–6; 96/3; 97/1; 98/1; 98/4. számok.

Reklámgazdaság. A Magyar Reklámszövetség negyedévente megjelenő kiadványa. 91/1. szám.

A terminológia szerepe a megértésben – példák a matematikából

Pelles Tamás

1. Bevezetés

Előadásom a nyelv és a gondolkodás bonyolult és többek által vizsgált kapcsolatrendszerének egy nagyon kicsi szeletével foglalkozik: néhány példán keresztül megpróbálok rávilágítani olyan kölcsönhatásokra, amelyek egy fogalom elnevezése és a fogalom megértése, valamint a róla való gondolkodás között állnak fenn. Nem azt fogjuk vizsgálni, hogy a tudományát magas szinten művelő tudós milyen kapcsolatban áll szakterületének terminológiájával, hanem arra keresünk példákat, hogy a kezdők, a diákok, az érdeklődő laikusok előrehaladását hogyan segítheti, vagy hátráltathatja a szerencsés, illetve a kevésbé szerencsés terminológia.

Mielőtt tovább lépnénk, hallgassuk meg, hogy a múlt század egyik legnagyobb gondolkodója – Albert Einstein – hogyan gondolkodik a gondolkodásról:

„Mi tulajdonképpen a «gondolkodás»? Amikor érzéki benyomások hatására emlékek merülnek fel bennünk, ez még nem «gondolkodás». Amikor a képek sorozatokat alkotnak, amelyek minden tagja újabbat kelt életre, az még mindig nem «gondolkodás». Amikor azonban egy ilyen kép sok ilyen sorozatban visszatér, éppen visszatérése következtében az ilyen sorozatok rendező elemévé válik, amennyiben az egyébként összefüggéstelen sorozatokat összekapcsolja egymással. Az ilyen elem szerszámmá, fogalommmá válik. Szerintem a szabad asszociációról vagy «álmodozásról» a gondolkodásra való átmenetet az a többé-kevésbé uralkodó szerep jellemzi, amelyet a «fogalom» ebben játszik. Önmagában véve nem lényeges, hogy egy fogalom érzékelhető és reprodukálható jegyhez (szó) kötődjék; ha azonban ez bekövetkezik, a gondolkodás másokkal közölhetővé válik” (Einstein 1985: 75).

2. Egy negatív példa

A kezdőknek egy új fogalomról való gondolkodását, a fogalom megértését lényegesen befolyásolhatja az a kép, amelyet a fogalom elnevezése felidéz bennük. Lássunk most erre egy negatív példát Csokonai korából. Idézet következik Szénássy Barna korabeli magyar nyelven megírt írásából, melynek címe: Jelentés a császári és királyi inspektor-nak az helvét vallású kollégium tiszta tudakosság leckéin végzett vizitációjáról.

„Hanem aztán az harmadik deák-klasszisban baj is lőn. Mikoron ugyanis junior Gyarmati praeceptor uram az lap-háromszögelléseket oktattván megkérdezé Toldallagi földmérő Ábris nevű fatytyát, mi jutna eszébe hallván eztet: *kebel* x , az

deák válaszoló, neki bizon nyugalmazott enzsenőr kapitán Bolyai János szépséges Szöts Júlia nevezetű szolgáló-leána. Továbbiglan az praeceptor uram meg sem kérdezé az *pótkebelt*, az *visszáskebelt* és az *visszás-pótkebelt*” (Staar 1990: 129).

Nyilvánvaló, hogy egy matematikai fogalom megnevezésére a *kebel* szó nem a legalkalmasabb, hiszen ez a diákokban, elsősorban a fiúkban, más jellegű asszociációkat ébreszt. A *kebel* egyébként a hasonló jelentésű latin *sinus* magyarítására tett kísérlet volt. A probléma gyökere azonban sokkal régebbi korokra vezethető vissza. Ptolemaiosz *Analemma* című művében már fejlett húrtrigonometria található. Az indiai matematikusok ezt továbbfejlesztve a húr hosszáról áttértek a félhúrra, amely az általunk szinusz-ként ismert fogalom bevezetésével egyenértékű. A Kr. u. 500 körül írt matematikai műveikben az *ardhadzsiva* (félhúr) elnevezést használták, amit később a rövidebb *dzsiva* (húr) váltott fel. Az arab nyelvbe ez *dzsiba* alakban került át, amit – mássalhangzóírásról lévén szó – később *dzsai*-nak kezdtek olvasni. Ez utóbbi jelentése: kebel, ruhakivágás, kidudorodás. A 12. század közepén néhány arab matematikai mű latinra fordítása eredményezte a *sinus* szót, ami lényegében az arab *dzsai*-bal azonos jelentésű (Juskevics 1982). Ebből lett a magyar *kebel*, ami a 18-19. században a *sinus* következő magyarítási kísérleteivel versengett: *közöböl*, *végtáv*, *félhúr*, *öböl*, *csüngöny*, *függöny*. (Keresztesi 1935) Egyes tankönyvírók odáig merészkedtek, hogy nemcsak a szót, hanem a jelölést is magyarították: *sin x* helyett *keb x*-et, *cos x* helyett *pkeb x*-et használtak (Szénássy 1974).

3. A magyar matematikai szaknyelv kialakulása

Korunk matematikája elsősorban görög, kisebb részben indiai alapokon nyugszik. Az ókori eredmények jelentős része azonban arab közvetítéssel és az arabok által továbbfejlesztve jutott el a középkori Európába. Ekkor kezdett kialakulni a matematika latin szaknyelve, amely kifejezéseinek jelentős részét a görögből, kisebb részét az arabból vette át. (A csillagászatban például ma is használatos az arab eredetű *zenit* és *nadír* szó.) Az első magyar nyelvű matematikai munka az ún. Debreceni Aritmetika 1577-ben jelent meg, amely címe szerint fordítás, az eredetivel egybevetve azonban kiderül, hogy jelentős részben önálló munka. Szerzője elsősorban még latin terminológiát használ, de tudatos magyarításra is törekszik:

„25 forintot ossd el hat embernek, ez annit téssön mint ha azt mondana, hogy az 25 forintot vagdald hat felé: az felső ssámot peng az Deac uraim mind Dividendusnac hijác, az az elosstandonac, mell’ ssámot ssüksegös keppen el kell osztani. Az másikat peng tsac Divisornac hijac, mellyet magyarul elosstanac hivunc, az mellyel valamit elosstunc” (idézi Keresztesi 1935: 13).

A következő másfél évszázad nem sok fejlődést hozott a matematikai szaknyelv kialakulása terén. Íródtak ugyan matematikai vagy matematikát is tartalmazó művek (például Apáczai *Encyclopédiája*), nyelvezetük azonban nehézkes, és a latin ismerete nélkül nehezen érthető volt. A magyar matematikai szaknyelv megalkotásának első jelentős

lépései – a többi tudomány szaknyelvének létrejöttéhez hasonlóan – a 18. századra esnek. Itt elsősorban Maróthi György és Dugonics András nevét kell megemlítenünk.

Maróthi 1743-ban kiadott *Arithmetikájában* nagyon sok ma is használt szakszót alkotott. Tudatosan törekedett a latin szavak magyarítására: „Minthogy még eddig a’ Deák-ság nélkül való Tanulóknak nagy bajt szereztek a’ Deák nevek, mint Additio, Subtractio, Quotiens, s. a’ t. én hasznosnak itéltem mind azok helyett Magyar szókat tenni, mellyeket még az Aszszony-nép is megérthessen.” (idézi Keresztesi 1935: 19) A szavak fordításában és az új szavak gyártásában praktikus elveket követ. A törtek esetében például a numerator és a denominator magyarra fordítása során a ma használatos számláló és nevező helyett a *felső* és az *alsó* szavakat használja, mert így a diákok nem fogják azokat összekeverni. (Véleményem szerint ez az elnevezés sokkal szerencsésebb, mint a mai.)

A magyar matematikai nyelv a legtöbbet talán Dugonics András 1784-ben megjelent *Tudákosság* című munkájának köszönhet. Dugonics II. József németesítő politikája elleni tiltakozásul írta meg kétkötetes művét gyönyörű magyarsággal. Feljegyzéseiben ezt olvashatjuk erről:

„A császár megparancsolta, hogy a deák és magyar nyelvet abbahagyván csupán németül taníttassanak a magyar gyerekek... Én ez igyekezetének ellene állván, csak azért is az algebrát és a geometriát magyar nyelven kiadtam, hogy megmutassam az ország előtt, hogy a német nyelv soha sem oly alkalmas a tanulmányok kimagyarázásában, mint a magyar nyelv” (idézi Keresztesi 1935: 21).

Ma is használatos szavai például: *szög, egyenlet, gömb, hasáb, tétel*. Sajnos néhány jól sikerült szavát később kevésbé szerencsével váltották fel, így például az *eliminare* helyett bevezetett *kiiktatni*t később kiszorította a nehezekebb *kiküszöbölni*.

A következő évtizedekben megszorodott a magyar nyelvű matematikai munkák száma, amelyek szerzői egymás jól bevált szóalkotásairól nem akarván tudomást venni szinte ontották az újabb és újabb szavakat, nem kevésbé hátráltatva ez által az egységes szaknyelv kialakulását. A Magyar Tudós Társaság létrejötte és működése a magyar nyelv egészen belül a matematikai szaknyelv fejlődésére is kedvezőleg hatott. Az 1834-ben elkészült *Mathematikai Műszótár* ugyan egyéb tudományterületek (hajózás, építészet festőművészet, bányászat, erdőszet és hadtudomány) leggyakoribb szavait is tartalmazza, mégis alkalmas volt arra, hogy összegyűjtse, és együtt láttassa az addig kialakult terminológiai sokszínűséget. Az egységesítés terén azonban nem hozott előrelépést a szótár, mert a szerkesztők nem határozták meg a követendő példákat.

Egységesnek tekinthető magyar matematikai szaknyelv csak a 19-20. század fordulójára alakult ki. A *Debreceni Aritmetikától* a 20. századig született magyar nyelvű matematikai művek szerzőinek azonban nem sikerült semmilyen egységes elvet követniük. Matematikai nyelvünk ennek következtében meglehetősen vegyes képet mutat: részben megtartja a görög-latin (vagy modern nyelvi) szavakat, részben ezek tükörfordítását használja, és nem kis részben újonnan alkotott szavakat alkalmaz.

4. Milyen a jó szakszó?

Keresztesi Mária szerint egy matematikai műszónak a következő tulajdonságokkal kell rendelkeznie: **szabatosság**, vagyis ragadja meg a fogalom lényegét; **magyarosság**, vagyis legyen nyelvtanilag helyes; **hajlékonyság**, azaz legyen könnyen ragozható, továbbképezhető; **rövidség**; **egyöntetűség**, vagyis egymással összefüggő fogalmak elnevezései tükrözzék vissza az összefüggést; **egységesség**, vagyis kölcsönösen egyértelmű kapcsolat a szavak és a fogalmak között (Keresztesi 1935). Ezek közül most, a megértést segítő funkciót, vagyis a szabatosságot emelném ki. Egy matematikai (és általában tudományos) fogalom megnevezésére használt szó akkor jó, ha magának a szónak, vagy annak, amiből származik, a köznyelvi jelentése olyan, ami az új fogalom irányába tereli a gondolkodást.

A magyar nyelvben jelentéssel nem bíró idegen szavak eleinte gyakran váltanak ki ellenérzést az általuk jelölt fogalommal kapcsolatban. A *hatvány*, *gyök* és *logaritmus* szavak egyike sem tartozik a jól sikerült szakszavak közé, hiszen nem segítik a közvetlen asszociációt a jelölt fogalom felé. A három fogalom szoros kapcsolatban áll egymással, és egyikük sem nehezebb lényegesen a másik kettőnél. Tapasztalataim szerint azonban az első kettőtől sokkal kevésbé ijednek meg a tanulók, mint a *logaritmustól*. Ennek okát abban látom, hogy míg a *hatvány* és a *gyök* köthető köznyelvi magyar szavakhoz, addig a *logaritmus* teljesen idegenül és ijesztően hangzik. Természetesen az idegen kifejezés megtartása még mindig jobb megoldás, mint az olyan magyartítás, amely rossz irányba viszi a gondolkodást (például a *kebel*).

Korábban már utaltam rá, hogy matematikai szaknyelvünk tele van következtetlenséggel (holott a matematika a tiszta logikai következtetés tudománya). Lássunk most erre is egy példát. Egy szám második hatványának megnevezésére gyakran használjuk a *négyszet* szót. Ennek az az oka, hogy egy a oldalú négyzet területe a^2 . Az a élű kocka térfogata viszont a^3 , ezért az előző logika szerint haladva a harmadik hatványt *kockának* kellene neveznünk, de e helyett a *köb* szót használjuk.

Jól sikerültnek tartom a *téglalap* és a *téglatest* szavakat. A téglalap latin neve *parallelogrammum rectangulum* (derékszögű paralelogramma), ami angolul *rectangle*, franciául *rectangle*, németül *Rechteck*, olaszul *rettangolo* és spanyolul *rectángulo*, mely szavak jelentése derékszögű. A *téglatest* latinul *parallelepipedum rectangulum* (derékszögű paralelepipedon), amit Dugonics már 1784-ben *téglánynak* magyartít. Mások a következő kísérleteket teszik: *mellékes sima szerűe*, *párlapos*, *űrlap-egyközény*, *űrállány*, *egyközű hatlap*, *hosszas hatoldalú test*, *egyközlapú*, *négy oldalú oszlop*, *négyszöges hasáb*, *egyenközlap*. A *téglatest* viszonylag új keletű elnevezés, hiszen Keresztesi többször idézett művében még nem szerepel, ugyanakkor egy 1923-ban kiadott tankönyvben a *derékszögű paralelepipedon*, egy 1935-ös tankönyvben pedig a *derékszögű négyszöges hasáb* kifejezés található.

Az nem baj, ha a magyar nyelvben használt kifejezés nem tükrözi az idegennyelvű elnevezéseket. Az viszont már nem szerencsés, ha ellentmondásba keveredik velük. Lássunk erre is egy példát. A derékszög latin neve *angulus rectus*, amiből származik az angol *right angle*, a német *rechter Winkel*, a francia *angle droit*, az olasz *angolo retto* és a spanyol *ángulo recto*, mely kifejezések mindegyike *egyenes szöget* jelent. A magyar

nyelvben viszont az egyenesszög két derékszögnyi nagyságú, és a latin *angulus plani* megfelelője.

5. Kitekintés és befejezés

Ha a matematika (és a tudományok) nyelvének fejlesztése közben támaszkodunk a köznyelv szavaira, számolnunk kell azzal, hogy a szaknyelv erőteljesebben visszahat a köznyelvre, mint egyébként. A *leveskocka*, vagy a *kockásfüzet* szavak matematikailag nem helyesek, a köznyelv azonban semmi kivetnivalót nem talál bennük. Egy matematikatanárnak talán még megbocsátható, ha *négyzetrácsos füzet*ről beszél, és diákjait is erre buzdítja – megjegyzem, én elsős diákjaim nagy meglepetésére a *kockásfüzet* szót használok –, de a legszörszálhasogatóbb matematikatanárt sem tudom elképzelni, amint *négyzetrácsos inget* kér a boltban. A *spirálfüzet* nevét sem szükséges megváltoztatni, annak ellenére, hogy az a rugó, ami a lapokat összefűzi nem *spirál*, hanem *csavarvonal* alakú – a *spirál* ugyanis síkbeli görbe. Az viszont már baj, hogy a fizikatankönyvek egy része *spirálrugó*ként emlegeti a *csavarrugó*t. Ugyanígy az is baj, hogy a biológiai könyvek, egy rossz fordítás következtében, a DNS-molekula szerkezetét *kettősspirálnak* írják *kettőscsavar* helyett.

Napjainkban az új tudományos felfedezések általában angol nyelven látnak napvilágot, ami magával hozza az angol terminológia elterjedését. A tudósok előszeretettel használják az angol (amerikai) köznyelv szavait tudományos fogalmak megnevezésére. A magyar tudósok, fordítók azonban nem bánnak ilyen bátran anyanyelvünk szavaival. Ahhoz, hogy a tudományok eredményei szélesebb közönség számára is érthetővé váljanak, szükséges a magyar terminológia folyamatos bővítése, karbantartása. Ez elsősorban nem új szavak gyártásával és nem idegen kifejezések átvételével, hanem a magyar köznyelv gazdag szókészletének felhasználásával valósítható meg. Marx György gondolatát idézve: „A költők színes szavakkal szólnak kedvesük szépségéről. Mi, fizikusok, szeretjük a természetet. Kutatjuk törvényeit, másoknak is be kívánunk számolni élményeinkről. Miért szégyelljük nyelvünk gazdagságát?” (Marx 1974: 66)

Irodalom

- Einstein, A. 1985. Önéletrajz. In: Bodó B. (szerk.) *Mit tettem mint fizikus?* Bukarest: Kriterion. 72–135.
- Juskevics, A. P. 1982. *A középkori matematika története*. Budapest: Gondolat.
- Keresztesi M. 1935. *A magyar matematikai műnyelv története*. Debrecen: Harmathy Nyomdavállalat.
- Marx Gy. 1974. Fizikus-nyelv. In: *Fizikai Szemle*. XXIV/2. február, 65–66.
- Staar Gy. 1990. *A megélt matematika*. Budapest: Gondolat.
- Szénássy B. 1974. *A magyarországi matematika története*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Egy magyar fejlesztésű szaknyelvi vizsga szintjei

Rébék-Nagy Gábor

A magyar fejlesztésű szintező szaknyelvi vizsgák elismertségének feltétele azok tartalmának és szintjeinek leírása. E munkát mélyreható szükségletelemzésnek kell megelőznie, amelynek a szakma képviselőitől szerzett információk és esetleg közvetlen munkahelyi megfigyeléseken kell alapulnia. Ezen összehasonlítás során tisztázni kell a nyelvhasználat önállóságának szintjét, az ahhoz szükséges szakmaiság mértékét valamint a nyelvhasználat absztrakciójának fokát. E tényezők sorrendisége is lényeges. Az előadás célja e módszer gyakorlati alkalmazásának bemutatása a PROFEX államilag elismert orvos-és egészségtudományi szaknyelvi vizsga példáján.

1. A szükségletelemzés szerepe a szakmaiság mértékének megállapításában

Az angol orvosi-egészségtudományi szaknyelv jól körülhatárolható diskurzus közösségeken belüli konszenzuson alapuló, viszonylag szűk skálán mozgó kommunikatív célok megvalósítása (vagyis szakterület-specifikus feladatok, problémák és helyzetek nyelvi megoldása) a diskurzus közösség által elfogadott nyelvhasználati konvenciók (kontextus, a kommunikációs partnerek által meghatározott műfajok és szövegtípusok) figyelembe vételével. Nem csupán szókincsében tér el az ún. általános nyelvtől, hanem azokban a kommunikatív célokban és funkciókban, amelyeket megvalósít (Ez utóbbi egyben oka az előbbinek). Ennek természetes következménye, hogy míg az ún. általános nyelvhasználat módjai a teljes beszédközösség birtokában vannak, addig a szaknyelvhasználat mikéntjét a teljes beszédközösségnek csupán egy szűkebb rétegét jelentő diskurzus közösség (biomedicinális szakterületen dolgozó elméleti és gyakorlati szakemberek csoportja) ismeri. Ezért egy orvosi szaknyelvi készségeket mérni kívánó vizsga tartalmát és szintjeit meghatározzuk, feltétlenül szükség van a szakma képviselőitől szerzett információkon, illetve közvetlen megfigyelésen alapuló szükségletelemzésre.

1997-ben a Pécsi Orvostudományi Egyetemen felmérést végeztünk az orvosi diskurzusközösség angol szaknyelvhasználatával kapcsolatos igényeinek, szükségleteinek és véleményének feltárására céljából. A felmérés eredményeinek elemzése alapján olyan következtetésre jutottunk, hogy a kifejlesztés előtt álló PROFEX angol orvosi-egészségtudományi szaknyelvi vizsgának nagyrészt a szakirodalomból már korábban ismert, ún. kommunikatív nyelvvizsgák számos tulajdonságával kell rendelkeznie, bizonyos tulajdonságok esetében azonban jelentős eltérések figyelembe vétele kívánatos. A következő táblázat az orvos- és egészségtudományi szaknyelvi vizsga jellegzetességeit mutatja be.

1. sz. táblázat
A PROFEX szaknyelvi vizsgarendszer kifejlesztésének irányelvei

1.	Inkább legyen integratív, mint analitikus jellegű.
2.	Inkább autentikus, mint idealizált vizsgafeladatokat tartalmazzon.
3.	Inkább a kommunikatív kompetencia, mint a kódismeret mérésére szolgáljon.*
4.	Inkább a funkció, mint a forma ismeretét mérje*
5.	Inkább a nyelvhasználatot, mint a nyelvhelyességet mérje.*
6.	Inkább holisztikus, mint diszkrét pont jellegű a feladatokat tartalmazzon.
7.	Inkább legyen kritérium- mint normafüggő.
8.	Inkább alkalmazzon közvetlen, mint közvetett tesztelési módszereket.
9.	Nagyobb hangsúlyt helyezzen az érvényességre mint a megbízhatóságra.

A fenti ellentétpárok vizsgafejlesztési alapelveként való értelmezésekor a hangsúlyt mindvégig az "inkább" szóra kellett helyeznünk, vagyis nem a fogalom-párok jobb oldali tagjának figyelmen kívül hagyásáról van szó, hanem a bal oldalon lévő tagok elsőbbségéről.

A táblázat 1. és 2. sora a szaknyelvi vizsga jellegét írja le általánosságban. A felmérésben résztvevő mintegy 50 orvosprofesszor véleménye e két kérdésben egységes, amiből látszik, hogy nem a nyelv mint kód oldaláról közelítették meg a kérdést.

A 3., 4. és 5. sor ellentétpárjai a szaknyelvhasználat jellegzetességeit tükrözi. E sorokban a baloldali tulajdonságok dominanciája korántsem volt olyan meggyőző a véleményt nyilvánító szakemberek körében, mint a táblázatban feltüntetett többi tulajdonság esetében. Ez valószínűleg a szaknyelvnek a szakirodalomból jól ismert pontosságra való törekvéséből fakad, más szóval, a kódismeret (3. sor) jelentheti például a pontos szakszóhasználatot, a 4. sorban a funkcióval szembeállított ismeret hangsúlyozása utalhat például a szaknyelvhasználatra jellemző műfajokkal kapcsolatos formai ismeretekre, az 5. sorban szereplő, a nyelvhasználattal szembeállított nyelvhelyesség ugyancsak a szakemberek pontosságra való törekvését mutatja.

A 6., 7., 8. és 9. sorban kifejezetten a nyelvi tesztelés filozófiájával kapcsolatos ellentétpárokat találunk. A szakmai informánsok döntő többsége helyteleníti a diszkrét pontos feladatok alkalmazását (6. sor) és a holisztikus megközelítést javasolja, ezzel együtt jár a kritériumfüggő tesztelés előnyben részesítése a normafüggővel szemben (7. sor), csakúgy, mint a közvetlen tesztelési módszerek alkalmazása a közvetettekkel szemben (8. sor). Mindezt a 9. sorban lévő, tisztán tesztelméleti fogalompár foglalja keretbe, melynek esetén az informánsok egyöntetűen az érvényesség elsődlegességét hangsúlyozták. Mivel ők nem a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek, erre megfogalmazásaikból lehetett következtetni. Ezen igény laikusoktól származó markáns megfogalmazása természetesen nem jelentheti a megbízhatóság elhanyagolását. A szakirodalmi adatok (Hughes 1989, Weir 1990, de különösen Davis 1990) arra engednek következtetni, hogy olyan komplementer fogalmakkal állunk szemben, amelyek közül egyik dominanciája illetve e dominancia mértéke a vizsga jellegét képes meghatározni.

2. A szakmaiság mértékének egy lehetséges, nyelvészeti megközelítése

A szakmaiságot Baumann (1994, idézi Kurtán 2003) nyolc hierarchikusan elrendezett szinten határozza meg. E szinteket Rébék (2003) a szaknyelvi vizsgák szintezése szempontjából a következőképpen értelmezi. Az interkulturális-szociokulturális szinten (1) a kulturális különbségekből fakadó eltérések magyarázata történik. A társadalmi szinten (2) a szaknyelvi kommunikáció résztvevőinek státuszára és a kommunikációs szituációra jellemző körülmények vizsgálatára kerül sor. A kognitív szinten (3) a szakmai gondolkodás és a szövegek szakmaisága közötti összefüggésre, míg a tárgyi / tartalmi szinten (4) a kommunikáció témája és a szakmaiság összefüggéseire irányul a figyelem. A funkcionális szint (5) a szakmai nyelvhasználat során megjelenő beszédszándékok azonosítása és csoportosítása, a textuális (6), valamint a stilisztikai (7) és szemantikai elemek (8) szintjein a különbségek azonosítása és értelmezése történik.

Az orvos- és egészségtudományi szaknyelvi vizsga követelményeit a fenti szinteken elvégzett elemzések segítségével kell kialakítani. Az angolszász és magyar orvoslás közötti különbséget a diskurzusközösség minden tagjának a munkájához szükséges mértékben kell ismernie. Az orvos - beteg viszonyban a betegkikérdezés során az orvosi (egészségügyi szolgáltatói) megítélés különbözőségéből fakadó nyelvhasználati különbségek tudatosítása éppen olyan fontos, mint az angol nyelven publikáló vagy előadó kutatók saját és mások közléseihez való viszonyát tükröző nyelvhasználati ismeretek. Az angol nyelvű szakmai diskurzusközösségekben használt műfajok formájával kapcsolatos ismerete (pl. tudományos közlemények, esettanulmányok, kongresszusi előadások struktúrája és stílusa) nem kevésbé fontosak, mint az anyanyelven rendelkezésre álló információ célnyelven történő megosztásának képessége. Természetesen – mint már korábban hangsúlyoztuk – a diskurzus közösség minden tagjának a saját szakterületén szükséges mértékű és irányú jártassági szintet kell elérnie a szaknyelvhasználatban. Erre Hoffmann (1984 idézi Kurtán, 2003) a szaknyelv öt kategóriájának megkülönböztetését ajánlja, amelyek közül akár mindegyik is jelen lehet egy szakember nyelvhasználatában, ez azonban nem szükségszerű. E rendszer szerint a legmagasabb absztrakció jellemző az elméleti alaptudományokat művelő tudósok közötti kommunikációra, esetünkben pl. a kutatók között folyó szóbeli és írásbeli kommunikáció minden fajtájára. Nagyon magas absztrakció jellemző a kísérleti tudományok művelése során a tudósok illetve a közöttük és az asszisztencia között folyó kommunikációra, amire jó példa az orvos és orvos, illetve egészségügyi szakemberek között folyó kommunikáció, melynek jellegzetes műfaja az a referálás, pl. egy ügyelet átadásakor. Magas absztrakciós fokon zajlik a tudós és a termelés vezetői közötti kommunikáció, ami az egészségügyben talán leginkább az instrukciók kérésében és adásában, a kórházi és egyéb, betegekkel kapcsolatos dokumentumok elkészítésében és értelmezésében nyilvánul meg. Viszonylag alacsony absztrakciós fok jellemzi az anyagi termelés közvetlen résztvevőinek, vagyis a termelést irányító műszaki vezetők és szakmunkások közötti kommunikációt, vagyis pl. az egészségügyi szakdolgozók (ápolók, műtősök, technikusok) kommunikációját, nagyon alacsony absztrakciójú a fogyasztási szféra szereplői közötti kommunikáció, amit esetünkben gyakran, bár manapság egyre kevésbé gyakran az egészségügy bármely betegellátásban résztvevő

dolgozója és a beteg illetve a betegek egymás közötti kommunikációként azonosíthatunk.

3. A vizsgaszintek készségek szerinti leírása

2. sz. táblázat

Az egyes készségfajtáknál ALAPFOKON megkívánt szintek leírásai

Megérti a hozzá intézett, normálisnál, lassúbb szaknyelvi beszédet (tehát a beszédszándékot képes azonosítani) a szakmájára jellemző alapvető műfajokban (pl. kliensek kérdései, kérései, munkahelyi vezetők utasításai, kérdései). A szöveg a megértéshez szükséges információt explicit módon tartalmazza.
Képes egyszerű szaknyelvi közlésekre a szakmájára jellemző alapvető műfajokban (válasz, eligazítás, tájékoztatás klienseknek, egyszerű, szakmával összefüggő szituációk és események leírása, körülmények deklarálása, az általa tapasztaltak összefoglalása, stb.). A lexikai variáció még nem elvárás. A normális beszédtempónál lassabban beszél, szünetekkel, ismétlésekkel, morfológiai és szintaktikai hibákkal, közlendője azonban érthető marad. Kiejtése idegenszerű lehet, intonációs és hangsúly hibákkal.
Megérti a szakmájára jellemző alapvető műfajokban írott szakmai közléseket (utasításokat, közléseket, egyszerűbb összefoglaló szövegeket). Szövegértése globális jellegű, képes a szövegben lévő legfontosabb konkrét információkat megtalálni és képes ezen információnak megfelelő viselkedésre.
Képes írásban rögzíteni elemi szintű szakmai információkat, képes a szakmájával kapcsolatos hivatalos dokumentumok elkészítésére, nyomtatványok kitöltésére, egyszerű, szakmájával kapcsolatos helyzetek, történések írásban való rögzítésére.
A vizsgázó képes alapvető szakmai szituációkról szóló olvasott szövegek lényegi közvetítésére, az anyanyelv és a célnyelv közötti átváltásra egyszerű közlések esetén, egyszerű nyelvi szerkezetek, de pontosan használt szókincs segítségével.

3. sz. táblázat

Az egyes készségfajtáknál KÖZÉPFOKON megkívánt szintek leírásai

Képes szakterületének általános témaköreiben, normál (rádióbemondó, standard egyetemi előadó,) beszédsebességgel elhangzó monológikus és dialógikus célnyelvi szövegből elsősorban tényszerű információ kivonására, a hangzó szöveg gondolati struktúrájának felismerésére illetve a beszélő saját mondanivalójához való viszonyulásának kiszűrésére.
Szakterületének általános témaköreiben képes önálló témakifejtésre, üzenetei világosak és képes az azokhoz való viszonyulásának nyelvi kifejezésére is. Helyesen alkalmazza szakmája diskurzus-közösségének alapvető beszélt nyelvi konvencióit (diskurzus markerek, kohéziós eszközök).
Szakterületén belül képes írott autentikus általános szaknyelvi szövegekből tényszerű és implikált információ kivonására. Képes a szöveg globális és szelektív megértésére, képes azonosítani az olvasott szakszöveg kommunikatív céljait, felismeri, és a megértésben hasznosítja szakmája diskurzus közössége által használt alapvető műfajok elemeit,

különbséget tud tenni a szerző nézőpontját alátámasztó érvek, illetve ellenérvek között, valamint a lényeges és lényegtelen információk között. Az ismeretlen elemek nem mindig explicit módon vannak jelen a szövegben.

Anyanyelvi olvasó számára is elfogadható írott szaknyelvi szövegeket képes alkotni a nyelvhasználati konvenciók figyelembevételével. A legfontosabb célműfajok: szakmai célú magánlevelek, kivonatok, hivatalos levelek, rövid szaknyelvi leírások és narratívák, stb. A létrehozott szaknyelvi szövegek világosak, koherensek, az adott szövegtípusra jellemző nyelvhasználati sajátosságokkal rendelkeznek.

Szakterületének általános témakörein, jellemző műfajain, illetve szövegtípusain belül ismeri mind anyanyelvének, mind a célnyelvnek alapvető lexiko-grammatikai struktúráit, illetve azok használati konvencióit. E témakörökben és műfajokban képes nyelvi közvetítő szerep betöltésére.

4. sz. táblázat

Az egyes készségfajtáknál FELSŐFOKON megkívánt szintek leírásai

Szakterületének a középfokú szinten meghatározottnál kevésbé általános témaköreiben jelentős információvesztés nélkül képes a diskurzus közösség által jellemzően használt műfajú, szövegtípusú, hangzó, átlagos vagy annál valamivel gyorsabb beszédtempójú szaknyelvi szövegből tényszerű és implikált információk kivonására, illetve azok hasznosítására. A vizsgáló képes megérteni a teljes szöveget, felismerni a beszédszándékokat és a stilisztikai árnyalatokat.

Szélesebb és szűkebb értelemben vett szakterületének jellemző témaköreiben önálló, kreatív szóbeli megnyilatkozásra képes, melynek során a kommunikációs célnak és a szituációnak megfelelő módon a diskurzus funkcionális szabályainak, illetve saját pragmatikai céljainak megfelelően viselkedik. Képes a szakmai nézetei, meggyőződése melletti érvelésre, a célnyelvi diskurzus közösség konvencióinak megfelelő vitára, tárgyalásra, elbeszélésre és leírásra. Beszédét választékos, pontos, idiomatikus szóhasználat jellemzi.

Képes a szakterületének megfelelő viszonylag hosszú írott szaknyelvi szövegekből viszonylag rövid idő alatt a tényszerű és implikált információ kivonására. Képes azonosítani a kommunikatív célokat illetve képes a globális és részletekbe menő szövegértésre. Szövegértési készségét a középfokon elvárttól elsősorban az ehhez szükséges idő viszonylagos rövideje és a megértés árnyaltabb jellege különbözteti meg.

Kreatív módon képes alkalmazni a szaknyelv írott módusának szakmájára jellemző műfajait, szövegtípusait és regiszterét.

Szakterületén belül anyanyelvihez közel álló módon képes nyelvi üzenetet közvetíteni mind anyanyelvéről célnyelvre, mind ellenkező irányban. Eközben figyelembe veszi az üzenet címzettjét és a szakma szocio-kulturális sajátosságait. Akár forrásnyelven akár célnyelven elhangzó vagy leírt szöveget rugalmasan, kreatív módon és minimális információ-vesztéssel képes a másik nyelven reprodukálni, tömöríteni és / vagy értelmezni.

4. Következtetések

Az előadás egy magyar fejlesztésű szaknyelvi vizsga, a PROFEX orvos-és egészségügyi szaknyelvi vizsga szintmeghatározása során figyelembe vett alapelvek és az ezekre támaszkodó szintleírások bemutatására vállalkozott. A szintleírások hazánk Európai Unióhoz történő csatlakozása után az Európa Tanács által kiadott ún. Közös Európai Referenciakeretben (KER) szereplő ajánlások szerint módosulnak. A módosításhoz minden valószínűség szerint elegendő lesz a KER szintleírásaival történő összehangolás, vagyis a PROFEX akkreditációjához elvégzett szintező munka szervesen beépülhet az új szintek leírásába.

Referenciák

- Baumann, K. D. 1994. The significance of the statistical method for an interdisciplinary analysis of professionalism in texts. In: Brekke, M., Anderson, O., Dahl, T., Myking, J. (eds.) *Applications and Implications of Current LSP Research*. University of Bergen. Fagbokforlaget, Bergen, Vol I. 1-15.
- Davies, A. 1990. *Principles of Language Testing*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hoffmann, L. 1984. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Hughes, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Közös Európai Referenciakeret. *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Európa Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strassbourg. Kiadja az Oktatási Minisztérium megbízásából a Pedagógiai Továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. 2002.
- Rébék-Nagy G. (ed.) 1999. *A PROFEX szaknyelvi vizsga akkreditációs pályázata*. Pécs: Pécsi Orvostudományi Egyetem Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet. (Kézirat)
- Rébék-Nagy G. 2003. A magyarországi szaknyelvi vizsgák szintjei a Közös Európai Referenciakeret tükrében. In: *Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvvizsgáztatási Konferencia Füzetei*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola
- Weir, C. 1990. *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.

Tudatosság-és készségfejlesztés az angol üzleti nyelv oktatásában

Vargáné Kiss Katalin

Bevezetés

Magyarországon az 1990-es évek elején lezajló politikai és gazdasági átalakulás a felsőoktatás számára is új kihívást jelentett. A gazdaság nemzetközivé válása és a rohamos technikai fejlődés következtében az általános nyelv oktatását egyre szélesebb körben váltja fel a szaknyelvoktatás. Az angol nyelv közvetítő szerepéből adódóan a gazdasági felsőoktatásban az angol üzleti nyelv tanítása alapkövetelménnyé vált.

Az angol üzleti nyelv jellemzése

Az angol üzleti nyelvet (Business English) az angol szaknyelvoktatáson belül kell vizsgálni. A szaknyelvoktatást főleg a szaknyelvi kontextus iránti érzékenység és nagy fokú rugalmasság különbözteti meg az általános nyelvoktatástól (Kurtán, 2003: 190). A fenti megállapítás az angol üzleti nyelvre is igaz. Itt is megtalálható a szaknyelvi korpusz és a szakmai kontextusban előforduló kommunikációs fajták, valamint a szaknyelvoktatásához kapcsolódó szükségletelemzés, tanmenet-tervezés, tananyag-kiválasztás és fejlesztés.

Ugyanakkor az angol üzleti nyelv bizonyos eltérést is mutat a többi szaknyelvtől, mivel esetében a szakmai tartalom és a köznyelvi tartalom keveredéséről van szó, melynek célja a hatékonyabb kommunikáció mint általános képesség elérése (Ellis–Johnson 1994).

Az angol üzleti nyelvi kurzusok többnyire az alábbi részterületeket ölelik fel: értekezletek, megbeszélések, információadás, telefonálás, üzleti levelezés, társas érintkezés.

Az angol üzleti nyelv oktatásának fejlődése

Az 1960-as évek vége és az 1970-es évek első fele az üzleti élethez kapcsolódó terminológia tanításával, regiszterelemzéssel jellemezhetők. A tankönyvi feladatok a szöveg értésének ellenőrzésére és szókincsfejlesztésre irányultak, pl. British Banking (Firth 1971).

Az 1972-ben egyfajta áttörésként megjelent English for Business, a BBC és az OUP videó- és tankönyvcsomagja, már a kommunikációs készségek kialakítására is hangsúlyt fektetett. Az angol üzleti nyelv oktatását az 1970-es évek közepétől majd egy évtizeden keresztül a funkciókra (pl. ajánlás, véleményalkotás, egyetértés) való összpontosítás jellemezte. Mindez nyomon követhető a Functioning in English (Knowles–Bailey, 1987) tankönyvben.

Az 1980-as évek végétől az angol üzleti nyelvkönyvek az előző irányzatokat készségfejlesztő gyakorlatokkal egészítették ki. A Business Objectives (Hollett 1991) című tankönyvben a tananyag tematikai, funkcionális és készségközpontú tantervet is magában foglal.

Az elmúlt években megjelent *Working in English* (Jones, 2001) szintén multifunkcionális tanterven alapszik melyben kiegészítésként megjelennek a kultúráközi kommunikációt fejlesztő feladatok is.

Az angol üzleti nyelvnek többféle változata létezik, attól függően milyen igényt akarunk kielégíteni. Különbséget kell tennünk az adott szakterületen tapasztalattal nem rendelkező, de a későbbiekben ott dolgozni kívánó nyelvtanulók (pre-experience learners) és a tapasztalattal rendelkező (job-experienced learners) nyelvtanulók között (Ellis–Johnson 1994: 6). A jelen tanulmány a munka-tapasztalattal még nem rendelkező közgazdász és nemzetközi kapcsolatos hallgatók szükségleteinek elemzésével foglalkozik.

Tudatosságfejlesztő tevékenységek

A tudatosság-fejlesztés (awareness-raising) az angol üzleti kommunikáció tanításában kiegészítő tevékenységként jelenik meg. A tudatosságfejlesztő tevékenységek segítik a tanulók helyes tanulási módszereinek megválasztását, nyelvi hiányosságaik felismerését, ezek pótlását, így hozzájárulnak a kommunikáció hatékonyságának kialakulásához.

A tudatosságfejlesztő tevékenységek a szaknyelvi órán az alábbi területeket célozzák meg:

1. Tanulási folyamat

A nyelvtanítás során a tanulóban tudatosítani kell, hogy céljaik elérésében nekik is felelősséget kell vállalni. A szaknyelvet oktató tanárnak meg kell bizonyosodnia, hogy a tanulók tisztában vannak-e a kurzus célkitűzéseivel. A hallgatókat saját teljesítményük nyomon követésére is buzdítani kell. Lassú haladás esetén olyan stratégiák kialakítására törekedjünk, amelyek leghatékonyabban segítenek a lemaradást behozni. Célszerű a legjobb tanítási módszerek megvitatása a tanulók javaslatainak figyelembe vételével. A tanulók teljesítményének rendszeres mérése során képet kapunk a tanár és a diák munkájának eredményességéről.

A következő feladat (Passing the Buck) a felelősség áthárításával bevonja a tanulót a nyelvtanulás céljának meghatározásába és a nyelvtudásának fejlesztésébe (Donna 2000: 56).

A feladatot a kurzus céljainak tisztázása után érdemes a hallgatókkal elvégeztetni. A mondatok befejezéséhez több variációt megadhatunk, amiből a tanuló választ. A győri Széchenyi István Egyetem nemzetközi kapcsolatos hallgatói által leggyakrabban megadott válaszok (dőlt betűvel jelölve) a következők voltak:

- During the course I plan to *give persuasive presentations*.
- My English is now good enough to *introduce myself*.
- My English should be good enough to *participate in discussions in meetings*.
- I am going to improve my rate of progress on this course by *participating more actively in class*.
- I shall track my progress by *regularly writing my homework*.

2. Kulturális tudatosság kialakítása

A kulturális tudatosság kialakítása (cultural awareness-raising) olyan verbális és nem verbális viselkedési formák elsajátítását célozza meg, amelyek a tanulók szóbeli és írásbeli kommunikációjához szükségesek. A tanulók nyelvhasználatának mind az elfogadhatóság (acceptability), mind pedig a társadalmi elvárásnak (appropriateness) eleget kell

tenni (Bárdos, 2000: 95). A tanulóban tudatosítani kell a nyelvhasználatban, viselkedésben megnyilvánuló kultúrák közötti különbségeket. A kulturális tudatosságra vonatkozó szakirodalom a tanár feladataként határozza meg az angolul beszélő személyiség – English-speaking personality – kialakítását (Donna, 2000: 113), a tanuló interkulturális beszélővé – intercultural speaker – (Byram–Zarate 1997), kompetens beszélővé – competent speaker – (Byram–Risager 1999) való formálását.

3. Nyelvi tudatosság kialakítása

A nyelvi tudatosság kialakításában és fejlesztésében olyan nyelvi modellek használatára van szükség, amelyek a való életet tükrözik. Ennek megfelelő nyelvi modellek találhatók a tankönyvek hallás- és olvasásértési szövegeiben. A kazettán található megbeszélések vagy a tankönyv párbeszédei, üzleti levelei lexikában és nyelvi stílusban az üzleti élet jellemzőit hordozzák.

A nyelvi minták (patterns) tanítása azért fontos, hogy a tanulók tudatosan beépítsék és használják őket a hatékony kommunikáció elérése érdekében. Donna (2000) Teach Business English című könyvében számos feladattípust sorol fel a megfelelő nyelvi minták elsajátíttatására. Ezek közül a legnépszerűbbek

- a szándékosan elrejtett hibák felkutatása (Spot the Error), amely például vonatkozhat üzleti levelek információinak hibás megfogalmazására, helytelen stílushasználatra, rossz elrendezésre,
- összekuszált levelek (Scrambled Letters), ahol a mondatokat a helyes sorrendbe kell tenni,
- szemléltetés példák által (Patterning), például hogyan kérünk elnézést, stb.

Elegendhetetlenül fontos a folyamatos szükségletelemzés, valamint az autentikus tananyagok használata. Minél naprakészebbek vagyunk a legújabb üzleti gyakorlatról, annál közelebb viesszük a tanulókat a céljaik megvalósításához.

Készségek fejlesztése

A nyelvpedagógiai szakirodalom a készségeket különbözőképpen osztályozza. Egy korai felosztás szerint aktív és passzív készségekről, egy funkcionális felosztás szerint auditív és vizuális készségekről beszélhetünk. Bárdos (1986) felosztásában három készség szint az értés, közlés és a közvetítés különböztethető meg, ahol mindegyik készség szint tartalmazza az előzőeket is. Egy másik felosztásban (Kurtán, 2003) készségek alatt értendő a befogadás: beszédértés, írott szöveg értése; interakciók: befogadási és produktív tevékenységek együttese; produkció: beszédprodukció és produkció írásban; valamint közvetítés: szóban és írásban.

A készségek fejlesztése a nyelvtanulók kommunikatív kompetenciájának kialakítására szolgál, mely magában foglalja a nyelvi kompetenciát, a szociolingvisztikai kompetenciát, a beszéd- és szövegalkotói kompetenciát, valamint a stratégiai kompetenciát (Canale–Swain, 1980 in Bárdos, 2000: 94). A készségfejlesztés különösen akkor hatékony, ha a tanulók gyenge pontjait célozza meg. A továbbiakban az angol üzleti kommunikáció tanításával kapcsolatban a hagyományos elnevezést meghagyva az alábbi készségek fejlesztésének elemzésére kerül sor: beszéd-készség interakciós készséggel kiegészítve, hallásértés, olvasásértés, íráskészség.

• A beszédképesség fejlesztése

A különböző beszéd típusokat a gyakoriság és a kölcsönösség elve alapján különböztethetjük meg egy mástól. A gyakoriság szempontjából ezek a következőképpen számszerűsíthetők: monológ 1, párbeszéd 2, társalgás 2+n (Bárdos, 2000: 186). A monológ beszéd típus jelenthet hivatalos/nem hivatalos prezentációt, bemutatást, utasítást, magyarázást és ismertetést.

A kölcsönösség elvén alapuló beszéd típusoknál (párbeszéd, társalgás) a beszédképesség fejlesztése magában foglalja az interakciós készségek fejlesztését is. Interakciós készségek alatt azokat a rutinokat és tárgyalási készségeket (negotiation skills) értjük, amelyek segítik a társalgás menetének betartását, a beszéd menedzselését. A rossz időpontban történő szerepváltás (turn-taking) sértheti az udvariassági szabályokat. Az interakciós feladatok (szerepjáték, szimuláció, esettanulmány) komplex nyelvfejlesztést céloznak meg.

Az interaktív készségek fejlesztése a következő területeken: *vállalati látogatás, látogatók fogadása, megbeszéléseken való részvétel, beszélgetés a főnökkel, beszélgetés a kollégákkal, ügyfelekkel való társalgás, interjú készítés, tárgyalás, telefonálás, társas érintkezés, az alábbi feladattípussal: társalgási formulák drilleztetése, kérdés-felelet, szerepjátékok, szimulációs gyakorlat, viták, diszkussziók, stratégiafejlesztés, beszédfolyamatoság fejlesztése, projektkészítés, kerettananyagok* valósíthatók meg.

• A hallásértés fejlesztése

A hallásértés fejlesztése nélkülözhetetlen az interakciók létrejöttéhez. Ezért a készségfejlesztés történhet egyrészt interaktív beszédhelyzetekben, pl. *társalgás* és nem interaktív szituációkban, pl. *prezentációk utasítások követése, leírások, magyarázatok követése* a következő feladatok alkalmazásával, mint pl. *a lényeg összefoglalása, szavak behelyettesítése, igaz/hamis állítások eldöntése, kérdések megválaszolása*.

Edge (1992) modellje alapján (Donna, 2000: 117) a készségfejlesztés lehetséges egy részterület kiválasztásával, majd ennek részletes körbejárásával.

	Listening to the radio
Listening	Listening to sy. speaking
	Listening to presentations
	Understanding the main points
Listening to presentations	Understanding jokes
	Understanding the follow-up discussions

• Az olvasásértés fejlesztése

Az olvasásértés fejlesztésére az autentikus tananyagok felelnek meg a legjobban. A *katalógusok, használati utasítások, álláshirdetések, üzleti levelek, faxok, e-mailek, ábrák, táblázatok, tervezetek, pályázatok, jelentések, szerződések* használata nemcsak érdekesebbé teszi az órát, de hasznosságuk révén alkalmasak az ismeretek elmélyítésére. A fent említett szövegműfajokban az alábbi feladatok alkalmazhatók: *információ lokalizálása (scanning), lényegi pontok kiválasztása (skimming), intenzív olvasás (a szöveg részletes feltárása)*. Az olvasásértés ellenőrzése történhet *ábrák, feliratok összekapcsolásával; bekezdések sorba rendezésével, kérdésekre való válaszokkal, igaz/hamis állítással*.

• **Az íráskészség fejlesztése**

Az üzenetközlők céljai különböző műfaji szövegek alkalmazását teszik lehetővé. A hagyományos üzleti levélírást legtöbb helyen már faxok és e-mailek helyettesítik. Ennek ellenére hiba lenne teljesen mellőzni tanításukat, ugyanis megfelelőek hivatalos bemutatkozásra, szerződések megerősítésére, köszönetnyilvánításra, faxok, e-mailek megerősítésére és nagyobb terjedelmű anyagok küldésére. A vállalatban belüli kommunikációban nem használatosak hivatalos stílusuk miatt. A formalitást állandósult kifejezések használatával érhetjük el. Gyakori az emlékeztető írása (memo-writing), amelynek mindig van címzett fej része és egy témáról szól. A jelentésírásnál az információ elrendezése és a tagolás a legfontosabb. Az íráskészség fejlesztésére a leggyakrabban használt feladatok a következők: *behelyettesítés, hibakeresés, sorba rendezés, termék bemutatása, állítások megfogalmazása diagram alapján, álláspályázat írása, emlékeztetők írása, e-mailek, faxok és üzleti levelek írása.*

Összefoglalás

A szaknyelvoktatás, így a fentiekben elemzett angol üzleti kommunikáció tanítása során is a tananyagok a szükségletek kielégítését a megfelelő nyelvhasználati minták nyújtásával, a tanulók motiválásának segítségével és a tipikus tevékenységek tükrözésével biztosítják. A tudatosság- és készségfejlesztés olyan szaknyelvoktatási módszerek, amelyek a szakemberek nyelvhasználati kompetenciájának kialakítását célozzák meg és ez által a hatékony szaknyelvi kommunikáció elérésére törekcszenek.

Irodalom

- Bárdos J. 2000. Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BBC/ELTDU. 1972. English for Business/Bellcrest File. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M., Risager, K. 1999. Language Teachers, Politics and Cultures. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Zarate, G. 1997. Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence. In *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Donna, S. 2000. Teach Business English. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, M., Johnson, C. 1994. Teaching Business English. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J. 1971. British Banking. London: Cassell.
- Hollett, V. 1991. Business Objectives. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, L. 2001. Working in English. Cambridge University Press.
- Knowles, P. L., Bailey, F. 1987. Functioning in Business. Harlow: Longman.
- Kurtán Zs. 2003. Szakmai nyelvhasználat. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

VII.

Az idegen nyelv elsajátításának mérése és értékelése

Vizsgázás kis csoportban: a részvétel allokációja, dinamikája és a résztvevők számának kapcsolata

Dávid Gergely

1. Bevezetés

A beszédképesség vizsgákról szóló vita jellemző módon a hagyományos, egyéni vizsga validitását, dinamikáját, a résztvevők társadalmi státuszát (befolyását) érinti. A páros vizsga (két vizsgázó és a vizsgáztatók) mellett a csoportos vizsgáztatás jelenti az egyéni formátum másik alternatíváját. Az itt leírt kutatás tárgya az ELTE Angoltanárképző Központja nyelvi szigorlatának (Test of Language Competence, TOLC) beszédképesség vizsgája. Ennek egy részében a vizsgázók hármas csoportokban vizsgáznak. A kutató érdeklődését eredetileg a kommunikáció olyan jellemzői keltették fel, amelyek a csoportos vizsgákat megkülönböztethetik egyfelől az interjú típusú, másfelől pedig a páros vizsgától. Így kerültek „látókörébe” azok a mechanizmusok, amelyek a csoportos vizsgán a beszédjog átadását (turn-taking) szabályozzák, valamint a beszélők száma függvényében változtatják meg az interakció jellegét.

1.1. A kutatás célja: a csoportos vizsgaformátum validálása

Annak eldöntéséhez, hogy egy nyelvvizsga értelmes és hasznos eleme-e az oktatási programnak, tehát hogy valid-e, nem elég a kinyilatkoztatás. A validitás nem akarát vagy „ráolvasás” kérdése; azt bizonyítani kell. Tudjuk, hogy a validitás a nyelvi mérés legfontosabb, ugyanakkor legnehezebben megfogható értékmérője. Feltétele a mérés megbízhatósága, konzisztenciája. Egyetlen nyelvvizsga validálását sem lehet egyszer s mindenkorra igazolni. Végül, csálóka a megfogalmazás miszerint a nyelvvizsgát kell validálni. Valójában ponteredményeknek lehet validitása. A siker vagy bukás helyes értelmezhetőségére, tehát a méréshez kapcsolódó oktatási döntések validitására vagyunk kíváncsiak. A validálás a nyelvtudás mérésének legnehezebb területei közé tartozik, és mint ilyen mindenképpen tudományos figyelmet érdemel.

A nyelvtudás mérése kapcsán gyakran használt dichotómia a külső és belső validálás. Külső validálás esetén arra vagyunk kíváncsiak, hogy a vizsga hogyan viszonyul valamilyen külső kritériumhoz, amely pl. egy másik, elismert vizsga lehet. Belső validálás során a vizsgát önmagához képest vizsgáljuk pl. úgy, hogy feltérképezzük, a vizsgán elért jó eredmény valóban a jó tudást, ill. a gyenge eredmény valóban gyatra ismereteket takarja-e. Az is a belső validáláshoz tartozik, ha arra vagyunk kíváncsiak, mi történik a vizsga során, megjelennek-e a vizsga tervezője által kigondolt cselekvések, folyamatok. Betekintés a TOLC csoportos vizsgarészébe tehát inkább belső validálás, amelyben mindazonáltal külső kritérium is szerephez jut.

1.2. A kutatás kérdései

A kutatás első, pedagógiai ihletésű kérdése volt, hogy megalapozott-e a csoportos szóbeli mint vizsgaformátum? Megfelelő vizsgaformátum-e a csoportos szóbeli annak a nyelvtanárképző programnak a szempontjából, melynek gazdája az Angoltanárképző Központ? A kutatás másik kérdése, hogy a csoportos vizsgára ráilleszthetők-e a beszélgetések mint műfajnak (zsánernek) a kritériumai? A kérdéseket egy rövid szakirodalmi áttekintés segít értelmezni.

1.3. Szakirodalmi áttekintés

A csoportos szóbelit a vizsgakonstruktőrök hosszú időn keresztül elkerülték. Úgy látták, a csoport nem nyújt esélyegyenlőséget a vizsgázóknak, az egyéni vizsga eredményei e tekintetben nyomósabb érvek voltak, mint a csoportban várható természetesebb kommunikáció és a vizsgázók közötti státusbeli különbségek kis mértéke. A kételyek ellenére a szakirodalom mégis több helyütt ajánlja a csoportos vizsgát. Day és Shapson 1987-ben azt írta, hogy a csoportos vizsga egy viszonylag új és szűk körben használt típus (p. 239). Ma a csoportos szóbeli már nem számít újdonságnak. A szakirodalom sokrétű oktatási alkalmazásról tanúskodik, de még mindig nem tekinthető sokat kutatott vizsgatípusnak.

Az egyéni (interjú) formátum nemcsak a legszélesebben alkalmazott, hanem a legtöbbet kutatott formátum is. Az 1980-as évek végétől kezdve erős kritika érte, leginkább sajátos, az „élettől elrugaszkodott” diskurzusaért. Van Lier (1989) szerint a nyelvezet, amit e formátum generál, nem hasonlít a beszélgetésre, annak ellenére, hogy a beszélgetés az interakció egyik legalapvetőbb zsánere. Nyomában kutatók sora vizsgálta az egyéni vizsga diskurzusát (Young–Milanovic 1992, Young 1995). Legutóbb Young és Weiyun (1998: 3) summázza az addigi kutatásokat: Az egyéni vizsga jellemzői jelentősen eltérnek a beszélgetéstől mint műfajtól. Következtetésük az, hogy az egyéni vizsgán nem lehet a beszélgetést autentikus módon mérni. A páros vizsgaformátum irodalma szerényebb (Magyarországról Csépes 2002), de Foot (1999a és 1999b) kritikája valószínűleg jelzi, hogy nem kell soká várni a páros vizsgaformátum intenzívebb kutatására.

1.4. A beszélgetés mint referencia

A szakirodalom alapján adódik, hogy e kutatásban is a beszélgetés legyen a külső kritérium. De vajon a beszélgetés-e a legalkalmasabb egy beszédkézség vizsga külső kritériumának? Jó érvek hozhatók fel, miért a beszélgetés a legalkalmasabb: kooperatív, egalitárius, dinamikus és valóban kommunikatív interakciós forma. Drew és Heritage (1992: 19) „domináns médiumként” mint az interakció „elsődleges formáját” jellemzi. Atkinson és Heritage (1984: 12) pedig a „bedrock status” fogalmat használja. A beszélgetést már eddig is több kutató választotta referenciapontnak, pl. többek között Kormos (1999) és Katona (1996). Mindazonáltal van más releváns nyelvhasználati műfaj is, mely nem minősíthető a fenti jelzőkkel. Jelentős diskurzusbeli különbségek vannak a beszélgetés és az intézményi környezetben folytatott „beszélgetés” között, amely keményen strukturált interakció. (Pl. az elnök adja meg a szót az értekezlet résztvevőinek.) Ezzel szemben a „valódi” beszélgetés szakaszainak sorrendje nem meghatározott. A turnusok

szépen követik egymást, a beszélők egymásnak adják a beszédjogot. Így az intézményi változatokat legfeljebb a beszélgetés különleges fajtáinak tekinthetjük, mert az interakció számos kötöttséggel folyik. A „valódi” és intézményi beszélgetés különbségeiért a beszédjog átadásának szabályai és az elvégzendő feladat milyensége felel. Végül, de nem utolsó sorban azt is meg kell említeni, hogy 1992-ben a TOLC vizsga tervezőinek szándéka szerint is a beszélgetés volt a vizsga egyik mérési célja. A beszélgetés mint külső kritérium központi szerepe tehát nem teljesen egyértelmű, de mégis elég prominens ahhoz, hogy egy beszédképesség vizsga külső érvényesítési kritériuma legyen. A kutatás kérdései így a következőképp fogalmazódnak újra: A csoportos szóbelin létrehozott interakció tipizálható-e mint beszélgetés? Van-e olyan dinamikája, mint más formátumnak?

2. A módszer

A kutatás legfontosabb módszere azoknak az átiratoknak a diskurzuselemzése volt, amelyek az „éles” vizsgák videofelvételei alapján készültek. Az elméleti alapokat a diskurzuselemzés „amerikai”, szociológiai háttérű iskolájának kutatásai (*Conversation Analysts*) nyújtották. Az ő módszereik alkalmasabbnak látszottak, mint a Sinclair és Coulthard és követőik, a „birminghami” iskola adatfeldolgozási módszere, annak ellenére, hogy ez utóbbi nálunk jóval ismertebb. Az eszköztár választásának indoka volt, hogy míg az „amerikai” iskola szerint minden turnusnak azonos „rangja” van és nincs strukturált sorrendje, a „birminghami” iskola kiindulási pontja eredetileg is a sajátos tanórai (azaz intézményi) diskurzus volt, és mint ilyen a beszélgetés elemzésére kevésbé tűnt alkalmasnak. Az amerikai iskola tagjai nagy mennyiségű hangfelvételt készítettek kiterjedt, szociológiai indíttatású kutatásaik során. Sacks, Schlegoff és Jefferson (1974) megalkották a beszélgetés 14 kritériumát, meghatározván, milyennek kell lennie annak az interakciónak, amelyet beszélgetésnek nevezhetünk:

1. ábra: Sacks, Schlegoff és Jefferson kritériumai, 1974

1. Visszatérő, de legalább egyszeri beszélő-váltás.
2. Jobbára egyszerre csak egy beszélő beszél.
3. Több beszélő egyidejű belépése gyakori, de rövid.
4. Az egyes turnusok közötti átmenet minden szünet vagy átfedés nélkül gyakori.
5. Több mint két résztvevő esetén a turnusok sorrendje változik.
6. A turnusok hosszúsága változik.
7. A beszélgetés ideje nincs meghatározva.
8. A résztvevők nem határozzák meg előre, mit fognak mondani.
9. Több mint két résztvevő esetén a turnusok száma megoszlása nincs meghatározva.
10. A résztvevők száma változhat.
11. Beszélgetni lehet folyamatosan vagy megszakításokkal.

12. A beszédjog-allokációs technikák használata nyilvánvaló. A most beszélő kiválaszthat egy másik résztvevőt, vagy a résztvevők bármelyike magát választhatja.
13. Különféle turnus-szerkesztési egységek használata: a beszélő projektálja, "egy szavas" vagy mondat-hosszúságú turnus áll szándékában.
14. A beszélő-váltás hibáinak kijavítására korrekciós mechanizmusok állnak rendelkezésre, pl. ha két beszélő egy időben szólalna meg, az egyik elhallgat.¹

E kritériumok alapján elmondható, hogy a páros vizsgaformátum jó eséllyel hozza létre a beszélgetés legegyszerűbb fajtáját, viszont a bekeretezett kritériumok csak a csoportos szóbelit jellemezhetik! További fontos elem Sacksék 12. jellemzője, melynek következtében turnus-allokációs opciók lépnek működésbe, de csak kettőnél több beszélő esetén. Az opciók ezen kívül rangsoroltak is, mintegy irányítják az interakciót.

1. A most-beszélő joga, hogy "kiválassza" a következőt.
2. Ha 1. opció nem valósul meg, bármelyik másik beszélő "magát választhatja". Aki először szól, megszerzi a beszédjogot.
3. Ha 2. opció nem valósul meg, a most-beszélő folytathatja.

Feltehető volt, hogy ha az amerikai iskola többféle, általános, hétköznapi nyelvi mintát gyűjtött, az ezekre épülő „jóslataik” teljesülése vizsgaközegben a vizsga folyamatának és a véghezvitt interakció validitását jelzik. Nem teljesülésük azt jelezhetette, hogy a vizsgán a beszélgetéstől nagyban eltérő interakció zajlik.

A beszélgetés három, csoportra vonatkozó kritériuma a beszédjog átadása mechanizmusainak vizsgálatát követelte meg. Az allokációs opciók, melyek működéséhez legalább három beszélő részvétele kell, egy további interakciós jellemzőt eredményeznek, melyet Sacksék kitérésnek (bias) neveztek. Megjósolták, hogy három (vagy annál több) beszélő esetén a megnyilatkozásoknak olyan rövid szekvenciái jönnek létre, amelyekben csak két beszélő (gyakran más és más kettő) vesz részt hosszabb-rövidebb ideig. Legalább három beszélő esetén tehát a kényelmes ABC, ABC, ABC kommunikációs minta felborul, és AB, AB vagy BC, BC vagy CA, CA kitérésű szekvenciák, dialógusok jönnek létre, majd ismét visszatér az ABC „trialógus”. Sacksék szerint ez annak a következménye, hogy a beszélgetés mint műfaj egyszerre csak két beszélő szereplését „szervezi” (a most-beszélő és a következő beszélő).

Mindezek alapján a fentebb leírt kutatási kérdéseket a következőképp lehetett operacionalizálni: A beágyazott „kitérésű szekvenciák” rendszeres jelenléte, visszatérő jellege a beszélgetés kritériumai teljes körének megvalósulását indikálja, mindez vizsga esetében azt jelenti, hogy interakciós műfaja beszélgetésként írható le. A beszélgetés teljesülése vizsgakörnyezetben pedig olyan bizonyíték, amely megerősíti a vizsga validitása melletti érveket.

A kitérésű szekvencia megvalósulása arra ösztökéli a kimaradó harmadik beszélőt (vizsgázót), hogy igyekezzen ismét részt venni a kommunikációban. Hogy ez mikor következik be, egyrészt a kimaradó harmadik, másrészt a másik kettő kommunikációs

¹ A szerző fordítása

(nyelvi) képességein múlik. Az interakcióban nem csak a beszélők sorrendje változik tehát, hanem a sorrend előre megjósolhatatlan is egyben; mindez megerősíti az interakció-dinamizmusáról szóló érveket.

A kutatás alapvetően az 1999.-ben felvett videókra épült, de 2003.-ban sor került a kísérlet replikálására. A minta általánosíthatóságáról képet adnak az adatai, továbbá statisztikai elemzések.

1. táblázat
A videós minta és a diákpopoláció kapcsolata

	Videón		%	Összes vizsgázó
	Vizsgázó	Csoport		
1999	45	15	23	198
2003	42	14	23	185

2. táblázat
A videóra vett feladatok, vizsgáztatók és az összes feladat, vizsgáztató kapcsolata

	Videóra vett feladatok	Összes feladat	%	Videóra vett vizsgáztatók
1999	15 a 17-ből	57	26%	6 a 10-ből
2003	14 a 18-ből	65	22%	6 a 10-ből
Overall	29 a 65-ből	65	45%	

3. Eredmények

Megállapítható, hogy a vizsga e szakaszában létrehozott diskurzus leírható a Sacksék kritériumai szerint: A beszédjog átadása-átvétele a beszélgetés mintáját követi és mindhárom turnus-allokációs opció jelentkezik. Az opciók működése következtében mind az ABC, mind a kitérés szekvencia jelen van az összes 1999-es és 2003-as videón. Kitérés szekvencia mindegyik vizsgavideóban legalább kétszer megtalálható, a két évben összesen 60. Majdnem egyenlően oszlanak meg a vizsgán részt vevő első éves és másodéves hallgatók között: 31 és 29, ami nem takarhat szignifikáns különbséget. (Ugyanez 2003-ban 17 és 43, ami nagyobb különbség, de a videóra vett vizsgák száma is jelentősen eltért.) A kitérés szekvenciák hosszúsága 4-9 turnus.

4. Következtetések, további gondolatok

Mivel tökéletesen megalapozott validitásról nem beszélhetünk, a kutatás eredménye, hogy az eredmények megerősítik bizalmunkat, hogy valóban a mérni kívánt készséget, a beszélgetést méri a TOLC e szakasza. A kutatás emellett lehetőséget teremt néhány további következtetésre, gondolatra is, a beszélgetés természete és a beszélők száma tekintetében. Mivel Sacksék (1974) szerint a beszélgetés (i.) nem köti meg szereplők számát, (ii.) csak két beszélő folyamatos szereplésének kedvez, újabb beszélők bekapcsolódása mellett is érvényben

marad az 1. allokációs opciót (az előttem szóló szól legközelebb is). Ily módon további bekapcsolódó beszélőknek egyre inkább versenyezniük kell a beszédjogért (a 2. allokációs opció), de mindezek ellenére a beszéd joga egyre inkább a résztvevők egy szűkebb körére korlátozódik. Mivel a beszélgetés egyszerre csak két személyt kapcsol össze, a mindenkor harmadik igyekszik a beszélgetésből a részét kivenni, ennek következménye a beszélgetés megnövelt dinamikája és a valós élet interakciói dinamikájának reprodukciója a vizsgán.

Sacksék (1974: 712) arra a beépített lehetőségre is felhívják a figyelmet, hogy négy (vagy még több) beszélő esetén két párhuzamos beszélgetés alakulhat ki. Mindezek alapján a TOLC csoportos vizsgájának kifejezett erénye, hogy a diákok hármásban vizsgáznak és nem négyesben vagy ötös stb. csoportokban (vagy akár párosával), mert a háromszereplős beszélgetés nem szakadhat ketté, folyamatosan belépésre ösztönzi a kimaradó beszélőt, és mivel nincs „garantált” turnus, erősödik az interakció dinamizmusa. Érdekes, hogy a szakirodalom hallgat arról, hogy a tárgyalt csoportos vizsgában a beszélők száma miért épp négy, öt, hat vagy nyolc. Mindez azt jelzi, hogy szerencsés döntés volt évekkel korábban, hogy a diákok a TOLC vizsgát hármásban teszik le és nem párban, vagy négyesével.

Irodalom

- Atkinson, J. M., Heritage, J. 1984. *Structures of Social Interaction: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: CUP.
- Csépes, I. 2002. Measuring Oral Proficiency through Paired-task Performance. Doktori disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Day, E. M., Shapson, S. M. 1987. Assessment of Oral Communicative Skills in Early French Immersion Programmes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 8/3. 237-260.
- Drew, P., Heritage, J. 1992. *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. New York: CUP.
- Katona, L. 1996. *Negotiated Oral Test Discourse in Hungarian EFL Examinations*. Doktori disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Kormos, J. 1999. Simulating conversations in oral proficiency assessment: a conversation analysis of role play and non-scripted interviews in language exams. *Language Testing*. 16/2. 163-188.
- Sacks, H. E., Schlegoff, A. Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the Organisation of Turn-taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Van Lier, L. 1989. Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: Oral proficiency interviews as conversation. *TESOL Quarterly*. 23/3. 489-508.
- Young, R., Milanovic, M. 1992. Discourse variation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition* 14/4, 403-424.
- Young, R. 1995. Conversational Styles in Language Proficiency Interviews. *Language Learning*. 45/1. 3-42.
- Young, R., H. A. Weiyun 1998. *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins.

Közvetítési feladat a nyelvvizsgán

Dévény Ágnes

1. Bevezető

Önálló nyelvi készség-e a közvetítés, vagy nem? Része-e a vizsgázó nyelvi kompetenciájának?

A kérdéseket aktuálissá teszik azok a szakmai viták, amelyek az utóbbi években bontakoztak ki a kétnyelvű (többynyelvű) vizsgákkal, vizsgafeladatokkal kapcsolatban részben az akkreditációs folyamat, részben az új, kétszintű érettségi kidolgozása során.

A közvetítési feladat ellenzőinek fő érvei a fordítási feladat negatív visszahatása a tanítási gyakorlatra, valamint annak komplex természetéből adódóan az értékelés nehézségei – hiszen a közvetítés feladatokban feltehetőleg számos részkészséget is mérünk. A negatív visszahatás nem minden esetben tekinthető általánosan elfogadható ellenérvnek. Bachman és Palmer (2000: 102–104) szerint egy tesztfeladat alkalmazása indokolt, ha valós igényeken alapuló célnyelvi használatot szimulál, tehát bizonyos szükségletelemzésen alapul. Az új idegen nyelvi érettségéhez kapcsolódóan a munkaadók körében Major Éva (2000: 33–49) készített felmérést az érettségizett munkába állókkal szemben támasztott elvárásokról. Az itt felvázolt elvárások között szerepel a közvetítési készség (a fordítás) is.

2. A készségek osztályozása az idegen nyelvi közvetítés szempontjából

A közvetítési készséget számos neves szerző nem tekinti a nyelvtudás komponensének, nyelvi készségnek. Bárdos (2002: 98–100) például összehasonlítja Bachman, Canale-Swain és Lado modelljeit a kommunikatív nyelvi készségekről. A közvetítési készség egyikben sem jelenik meg. De nem sorolja a nyelvtudás komponensei, a nyelvi készségek közé a közvetítést Harris (1969: 11)ⁱ és Oller (1979: 175)ⁱⁱ sem. Ugyanakkor Stern (1992: 72 és 75–76) az idegennyelv-tudásról alkotott modelljében a készségek szintjén szerepelteti a közvetítést. Modellje magyarázatában megállapítja, hogy „az olyan készségek, mint a hallás, beszéd, olvasás és írás közelebb vannak a performancia konkrét valóságához, de nem határozzák meg a használatot és szituációt, amelyekben működnek”. Stern szerint a kommunikatív tevékenységek részletesebb elemzésére van szükség és ezen a ponton kell bevezetni a kommunikációs készségek két nagy típusa közötti éles megkülönböztetést: a nyelven belüli (intralingvális) és a nyelvek közötti (crosslingvális) készségek fogalmát. A nyelvi kurzusok általános célja a nyelven belüli készségek elsajátítása, amely azt jelenti, hogy úgy lehet idegen nyelvi tevékenységet folytatni, hogy közben semmiféle utalás nem történik a tanuló első nyelvére (anyanyelvére). A nyelven belüli szemléletmód abból a feltételezésből indul ki, hogy a tanuló úgy tud funkcionálni a célnyelven, mintha anyanyelvű beszélő lenne. A készségek második csoportját alkotó nyelvek közötti készségekre összefoglalóan közvetítésként

utal. Stern szerint az a képesség, hogy a forrásnyelvet a célnyelvvél összevessük értékes és sokféle helyzetben elkerülhetetlen tevékenység, ezért a közvetítés társadalmilag és intellektuálisan is elismert, ebből következően újra át kell gondolnunk a nyelvek közötti tevékenység szerepét mind nyelvtanulási célként mind tanítási stratégiaként. A nyelvek közötti tevékenységeket Stern „tisztá” formában említi (fordítás, tolmácsolás) és ő sem foglalkozik olyan nyelvi tevékenységgel, amikor a közvetítés olvasás-beszéd, illetve hallás-írás viszonylatban valósul meg.

Bárdos (2000: 103-104) a nyelvi készségek egy újabb felosztásaként említi azt a modell, amely hat nyelvi készségről beszél és a kétnyelvűséget feltételező tolmácsolást és fordítást komplex készségként kezeli. Bárdos saját csoportosításában a hat nyelvi készséget (írás, olvasás, hallás, beszéd, tolmácsolás, fordítás) háromféle integrált készségszintbe sorolja: az értés szintje (hallásértés, olvasásértés), a közlés vagy a kommunikációs készség szintje (beszéd, írás és az előző szint), a közvetítés készségszintje (tolmácsolás és fordítás, amely csak akkor lehetséges, ha magában foglalja az előző két szintet). A közvetítés elnevezést szerinte az magyarázza, hogy az értés és a közlés (vagyis értés és megértés) cselekményei mindkét nyelven lejátszódnak.

A idegen nyelvi közvetítéssel kapcsolatos álláspontok alátámasztására a szakirodalomban nincsenek empirikus vizsgálatok, amelyek tudományos bizonyító erővel igazolnák a különböző nézeteket, pedig vizsgálata fontos és szükséges egyrészt a nyelvtudás szerkezetének alaposabb feltárása céljából, másrészt pedagógiai szempontból is, hiszen számos problémát vet fel a nyelvoktatás, a vizsgáztatás és az átalakulóban lévő nyelvi mérés-értékelés szempontjából.

3. Mit értünk idegen nyelvi közvetítésen (mediation)?

A nyelvi készség értelmezésére sokféle megközelítés létezik. A Közös Európai Referenciakeret szerint (2002: 18): „A nyelvtanuló/nyelvhasználó kommunikatív **nyelvi kompetenciája** különböző nyelvi tevékenységek során aktiválódik; ide tartozik a recepció, a produkció, az interakció és a közvetítés.”

A **közvetítő tevékenységek** közé tartozik a szóbeli tolmácsolás és az írott fordítás, valamint ezek mellett a szöveg összefoglalása vagy átfogalmazása, amikor a célközönség számára az eredeti szöveg nem érthető, például: a lényeg összefoglalása (újság- vagy folyóiratcikk stb.) célnyelven belül vagy a forrás- és a célnyelv között; az átfogalmazás (szakszöveg laikusoknak stb.).

A **közvetítő stratégiák** alkalmazása segít feldolgozni az információt úgy, hogy az a korlátozott források ellenére mégis ugyanazt a jelentést hordozza. A probléma nyitottságát és a bizonyító háttér kutatás hiányát mutatja, hogy a Referenciakeret nem dolgozza ki sem a szóbeli, sem az írásbeli közvetítés értékelési skáláit, csupán azt állapítja meg, hogy az értékelés kommunikatív (a mondanivaló megfeleltetésének ellenőrzése) és nyelvi szinten (a nyelvhasználat következetességének ellenőrzése) történik.

Miután nincs jól meghatározva, hogy a közvetítés milyen összefüggésben van a nyelvtudás más komponenseivel, ezért a probléma megoldását elősegítendő, olyan vizsgálatokat folytattam, amelyek adalékokkal szolgálhatnak arra vonatkozóan, hogy a közvetítési feladat mér-e olyan önálló készséget, amely a többi készséghez hasonlóan része

a vizsgázó nyelvi kompetenciájának és nyújt-e többletinformációt a vizsgázó nyelvtudásáról.

A továbbiakban néhány statisztikai elemzést szeretnék bemutatni annak alátámasztására, hogy feltehetőleg létező készséget mérünk, melynek valóságos mibenlétét azonban még hosszas kutatással lehetne csak feltárni.

4. A vizsgálat háttere

A vizsgálat elvégzésére egy kritériumorientált, kétnyelvű vizsgarendszert választottam, ahol az alapkészségeken kívül mind közép- mind felsőfokon a közvetítési készséget (mediation) is méri. A Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ* gazdasági vizsgarendszere 2000 májusában nyerte el az akkreditációt. Jelenleg hét nyelven folynak a vizsgák üzleti, idegenforgalmi-vendéglátóipari és pénzügyi szaknyelvből.

5. A vizsgálat

A vizsgálatokat öt vizsgaidőszak (2000. szeptember, 2000. december, 2001. május, 2002. május, 2003. január) középfokú vizsgaeredményeinek felhasználásával végeztem el, összesen 7027 fős mintán.

A vizsga írásbeli és szóbeli részekből áll és mindkét részben szerepelnek közvetítési feladatok (írott szöveg közvetítése célnyelvre; írott szöveg szóbeli ismertetése magyar nyelven).

Minkét közvetítési feladat esetén a kiindulás alapja egy igen gondosan kiválasztott, szakmai és nyelvi szempontból is alkalmas autentikus szöveg, amely az előírásoknak megfelelő validálási folyamatokon esett át a feladatfejlesztés folyamán. Egyik feladatnál sem használható szótár.

A fenti mintán háromféle vizsgálatot végeztem el: (1) interszubteszt korrelációs vizsgálatot, (2) szubteszt-összeredmény korrelációs vizsgálatot és végül vizsgáltam a (3) szubtesztek reliabilitási mutatóit. Az eredményeket előadásomban egy vizsgaidőszakon (2001. május) mutattam be, és utána összehasonlítottam az öt vizsgaidőszak vizsgálati eredményeit.

5.1. Interszubteszt korrelációs vizsgálat

Az interszubteszt számításokhoz a Pearson korrelációs számítási módot használjuk. Interszubteszt viszonylatban 0,3–0,5 korrelációs értékeket tekinthetünk ideálisnak (Alderson at al 1995: 183–184), ez kb. 9–25 %-os átfedést jelent a szubtesztek között. Az ideális érték meghatározásánál a szakemberek abból a feltételezésből indultak ki, hogy minden szubteszt némileg mást mér, ezért amennyiben túl magas korrelációs értéket kapnánk, ez azt jelentené, hogy az adott két részfeladattal ugyanazt mérjük. Ebben az esetben az egyik feladatot kihagyhatnánk a teszt-battériábólⁱⁱⁱ, hiszen ha ugyanazt méri, akkor nincs szükség mindkettőre.

* A szerző köszönetet mond a BGF NYTK mindenkori vezetésének, hogy adatközlésükkel hozzájárultak a vizsgálatok elvégzéséhez.

1. ábra

A középfokú írásbeli és szóbeli vizsgafeladatok interszubteszt korrelációja (2001 május)

		Correlations								
		Teszt	Olvásásértés	Írásfeladat	Közvetítés	Beszédértés	Társalgás	Reália	Szituáció	Fordítás
Teszt	Pearson Correlation	1,000	,657*	,452*	,542*	,467*	,368*	,373*	,420*	,340*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072
Olvásásértés	Pearson Correlation	,657*	1,000	,404*	,459*	,403*	,309*	,308*	,366*	,351*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072
Írásfeladat	Pearson Correlation	,452*	,404*	1,000	,530*	,344*	,388*	,360*	,390*	,374*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072
Közvetítés	Pearson Correlation	,542*	,459*	,530*	1,000	,408*	,453*	,429*	,475*	,421*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072
Beszédértés	Pearson Correlation	,467*	,403*	,344*	,408*	1,000	,383*	,376*	,364*	,366*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072
Társalgás	Pearson Correlation	,368*	,309*	,388*	,453*	,383*	1,000	,748*	,738*	,656*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072
Reália	Pearson Correlation	,373*	,308*	,360*	,429*	,376*	,748*	1,000	,740*	,688*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072
Szituáció	Pearson Correlation	,420*	,366*	,390*	,475*	,364*	,738*	,740*	1,000	,662*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072
Fordítás	Pearson Correlation	,340*	,351*	,374*	,421*	,366*	,656*	,688*	,662*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072	2072

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A táblázat (1. ábra) 4. sorában láthatjuk az írásbeli közvetítés feladat korrelációját más szubtesztekkel. Az eredményekből látszik, hogy az írásbeli közvetítés esetén az értékek a kívánt intervallumban maradnak, vagy azoktól csak kis mértékben térnek el a **teszt** és az **írásfeladat** esetén (0,542 ill. 0,530), de az átfedés még ezek esetén is csak 28-29% jelent – tehát kb. 28-29 százalékban méri ugyanazt, mint a másik feladat – ekkora átfedés önmagában még nem indokolja, hogy az egyik feladatot elhagyjuk.

Ha a többi vizsgaidőszak eredményeit elemezzük, itt is megfigyelhetünk egy, a kívánatosnál valamivel nagyobb átfedést a **teszt** és a **közvetítés** feladat között. Mivel magyarázható ez a jelenség? A teszt, ebben a vizsgarendszerben, nem hagyományos nyelvismereti teszt. Erősen megjelennek benne a szaknyelvi elemek: terminológia, definíciók, transzformáció, rövidítések formájában. A mondattani gyakorlatok pedig, éppen azokat a részkészségeket igénylik, amelyek valamilyen szinten az írásbeli közvetítés formájában is megjelennek, például mondat-összekapcsolások, mondat-átalakítások. Ennek ellenére az átfedés még így is a vizsgált öt vizsgaidőszak átlagában 35%-os a teszt és a közvetítés között, ami nem indokolja hogy bármelyik feladatot elhagyjuk. Ha valamennyi szubteszttel vetjük össze, az 5 vizsgált időszakban a közvetítés feladat átfedése átlagosan mindössze 23%-os.

A szóbeli fordítás ugyanezen az interszubteszt korrelációs vizsgálaton elég magas átfedést mutat a másik három szóbeli szubteszttel (társalgás: 0,656; reália: 0,688;

situáció: 0,662), tehát a szóbeli szubtesztek egymás közötti átfedése a kívánatos érték fölött van.

A vizsgálati eredmények hasonló képet mutatnak mind az öt vizsgált időszakban. Mi lehet az oka ennek a jelenségnek? A legfontosabb ok valószínűleg az, hogy a szóbeli vizsga elemeiben a klasszikus értelemben vett alapkészségek nem jelennek meg olyan tiszta formában, mint az írásbeli szubtesztek esetén. Egy-egy feladaton belül számos részkészséget mérünk, ezért érthető a nagyobb átfedés. Ezen kívül a szóbeli vizsga valamennyi feladata szubjektív értékelésű, ezért fordít a vizsgaközpont nagy figyelmet az értékelési sávok felülvizsgálatára és a vizsgázatók megfelelő felkészítésére. Mindenesetre figyelemre méltó az is, hogy nemcsak a fordítási feladat, hanem valamennyi szóbeli feladatnál hasonló eredményt mutat, ami viszont azt jelzi, hogy a fordítás nem viselkedik másképpen, mint a többi szóbeli szubteszt. Mindezek ellenére a fordítás feladat átfedése a többi szubteszttel a vizsgált időszakban átlagosan 27%, tehát összességében nem sokkal haladja meg a kívánatos maximális 25 %-os értéket.

5.2. Szubteszt – összeredmény korrelációs vizsgálat

A klasszikus tesztelmélet szerint a szubtesztek és az összeredmény között magasabb korreláció várható, kb. + 0,7 vagy e fölötti érték, mivel az összeredmény átfogóbban méri a nyelvtudást, mint az összpontszámot kitevő részeredmények egyenként. Természetesen, ha egy-egy szubteszt és az összeredmény korrelációját vizsgáljuk, akkor az összeredményből ki kell vonni a vizsgált szubteszt pontszámát (javított szubteszt-összeredmény korreláció), hiszen, ha benne hagynánk, akkor részben önmagával korrelálnánk az adott szubtesztet (Alderson–Clapham–Wall 1995).

A vizsgált időszak (2001. május) szubteszt-összeredmény korrelációját a 2. ábra mutatja, ahol külön oszlopban szerepelnek azok az értékek, ahol az összeredményből kivontuk az adott feladatnál szerzett pontértéket.

2. ábra
Szubteszt – összeredmény korreláció (2001 május)

		TOTÁL	TOTÁL	TOTÁL	TOTÁL	TOTÁL	TOTÁL	TOTÁL	TOTÁL	TOTÁL	TOTÁL
			teszt	olv. ért.	- írás	közv.	beszéd- ért	társalg.	reália	sztu.	ford.
Teszt	Pearson Corr. Sig. (2- tailed) N	,708** ,000 2072	,619** ,000 2072								
Olvasás- értés	Pearson Corr. Sig. (2- tailed) N	,659** ,000 2072		,542** ,000 2072							
Írás- feladat	Pearson Corr. Sig. (2- tailed) N	,656** ,000 2072			,538** ,000 2072						

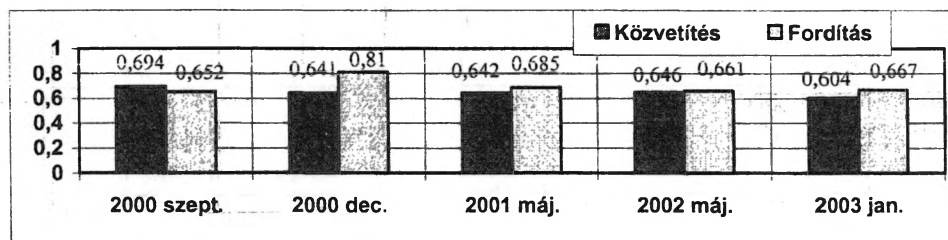
VII. AZ IDEGEN NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK MÉRÉSE ÉS ÉRTÉKELESE

		TOTÁL	TOTÁL - teszt	TOTÁL - olv. ért.	TOTÁL - írás	TOTÁL - közv.	TOTÁL - beszéd- ért	TOTÁL - társalg.	TOTÁL - reália	TOTÁL - szitu.	TOTÁL - ford.
Közvetítés	Pearson Corr. Sig. (2- tailed) N	,694** ,000 2072				,642** ,000 2072					
Beszéd- értés	Pearson Corr. Sig. (2- tailed) N	,619** ,000 2072					,522** ,000 2072				
Társalgás	Pearson Corr. Sig. (2- tailed) N	,785** ,000 2072						,716** ,000 2072			
Reália	Pearson Corr. Sig. (2- tailed) N	,794** ,000 2072							,698** ,000 2072		
Szituáció	Pearson Corr. Sig. (2- tailed) N	,814** ,000 2072								,728** ,000 2072	
Fordítás	Pearson Corr. Sig. (2- tailed) N	,736** ,000 2072									,685** ,000 2072

Láthatóan a közvetítés feladat a többi részfeladathoz hasonlóan viselkedik. A korrelációs értékek megközelítik a 0,7-et (az írásbeli közvetítés esetén: 0,642, a szóbeli közvetítés (fordítás) feladatnál 0,685). Vannak olyan szubtesztek, amelyek rosszabb eredményt mutatnak, mint a kétnyelvűséget mérő feladatok (például: olvasásértés 0,542; írásfeladat 0,538; beszédértés 0,522). Érdeemes lenne megvizsgálni, hogy ezek a feladatok miért viselkednek így, de jelen vizsgálatom nem ezekre a feladatokra fókuszál.

Az írásbeli és szóbeli közvetítés feladatok javított szubteszt-összeredmény korrelációja mind az öt vizsgált vizsgaidőszakban egyenletes eredményeket mutat, amelyek az ideális 0,7-es érték körül mozognak (3. ábra).

3. ábra
Javított szubteszt – összeredmény korrelációk a vizsgált időszakokban



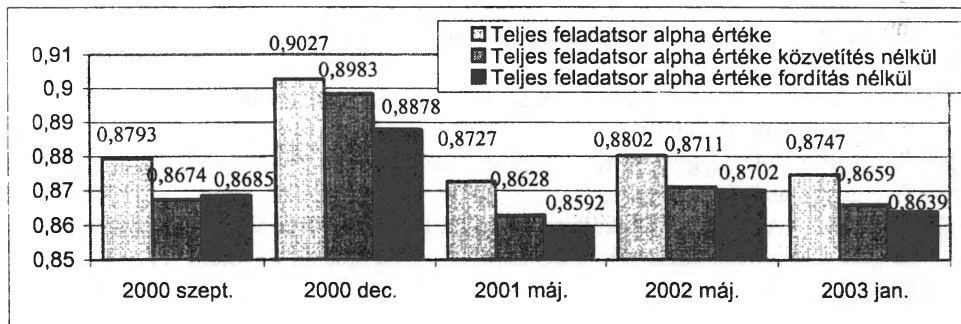
5.3. Szubtesztek megbízhatósági (reliabilitási) mutatóinak vizsgálata

A szakirodalomban a klasszikus itemanalízis részeként a megbízhatóság (reliabilitás) számítására a Cronbach alpha számításokat szokták alkalmazni. Célja, hogy megmutassa a tesztitemek konzisztenciáját, vagyis azt, hogy mennyire megbízható a teszt. Most ennek analógiájára, bár itt nem tesztitemekkel van dolgunk, ezt a számítást alkalmazzuk annak eldöntésére, hogy a közvetítési feladatok szükségesek-e a teljes teszt-batteria (vizsga feladatsor) megbízhatóságához, vagy nélkülük is megbízhatóan mérne-e a vizsga. Ez a számítás lehetővé teszi annak megállapítását, miként változik mérésünk megbízhatósága, ha egy itemet, jelen esetben a közvetítés szubtesztet kiveszünk a feladatsorból. Egy 100%-osan megbízható teszt esetében, amely természetesen csak elvileg létezik, az alpha érték=1. A Cronbach alpha érték csökkenése azt jelenti, hogy a teszt megbízhatósága csökkenne, ha egy itemet, ebben az esetben egy szubtesztet kivennénk a teljes tesztből. Tehát jelen elméletünk szerint a teszt-batteria megbízhatóságához az adott szubteszt hozzájárul és teljesebb képet ad a vizsgázó nyelvtudásáról.

A 2001. májusi vizsgaidőszak írásbeli feladatainak megbízhatósági vizsgálata azt mutatja, hogy 0,7974-es alpha érték a közvetítés feladat elhagyása esetén 0,7660-ra csökkenne, tehát az írásbeli feladatsor reliabilitása csökkenne, ha kihagynánk a feladatot. A szóbeli feladat esetén azonban az alpha értéke kis mértékben (0,8847-ről 0,8876-ra) növekedne, ha a feladatot kihagynánk a szóbeli vizsga feladatsorból. A szóbeli feladatsornak ez az eltérő viselkedése már az interszubteszt korrelációból is kitűnt. Ez természetesen további vizsgálatot igényelne, különös tekintettel arra, hogy a vizsgálati eredmények hasonló módon alakultak mind az öt vizsgált időszakban.

Ha azonban a teljes vizsga-feladatsort megnézzük, akkor mindkét kétnyelvűséget igénylő feladat kihagyása esetén csökkenne a teljes vizsga megbízhatósága. A teljes vizsga-feladatsor alpha értéke 2001 májusában 0,8727, amely az írásbeli közvetítés elhagyása esetén 0,8628-ra, a szóbeli fordítás elhagyása esetén 0,8592-re csökkenne. A Cronbach alpha értékek hasonlóképpen alakulnak valamennyi vizsgaidőszakban. A közvetítés feladatok tehát pozitív módon járulnak hozzá a feladatsor megbízhatóságához és növelik a teljes feladatsor reliabilitását mind az öt vizsgált időszakban.

4. ábra
A teljes feladatsor Cronbach alpha értékének változása
a közvetítés és a fordítás elhagyása esetén



6. Összegzés és következtetések

Az eddigi számításokból összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az interszubteszt ill. szubteszt-összeredmény viszonylatban végzett korrelációs számítások, valamint a megbízhatósági értékek vizsgálata az adott vizsgafeladatoknál, a vizsgált populáción és vizsgaidőszakokban arra utalnak, hogy az írásbeli közvetítés feladat más írásbeli szubtesztekkel és a vizsga többi elemével összevetve nem mutat olyan mértékű átfedést, amely arra utalna, hogy a közvetítés feladat más szubtesztekkel azonos készséget mérne. A szóbeli fordítás a többi szóbeli feladattal a kívánatosnál (ideálisnál) nagyobb átfedést mutat ugyan, de a vizsga egészére nézve, elhagyása esetén a vizsga megbízhatósága (reliabilitása) csökkenne. Tehát az eddigi mintákon végzett vizsgálat azt támasztja alá, hogy sem az írásbeli, sem a szóbeli közvetítés feladat nem hagyható ki a vizsgabatterióból, hiszen feltehetőleg a közvetítési feladat által mért rész-készségek is a vizsgázó tágabb értelemben vett nyelvtudásának részét képezik, éppen úgy, mint a négy alapkészség (beszéd, hallás, olvasás, írás).

Természetesen még számos probléma merül fel a kérdéssel kapcsolatban (például vizsgálni kellene a készség komplexitását, az átfedéseket, az értékelési sávokat, az írásbeli és szóbeli szubtesztek egymástól eltérő viselkedését a vizsga során, stb.). A nyelvoktatási folyamat szempontjából is igen sok a megválaszolandó kérdés, például: Mi a két nyelv közötti közvetítés (mediation) szerepe a nyelvhasználatban és a nyelvoktatásban? Milyen szempontok jelennek meg a közvetítés tanítása során és visszatükröződnek-e ezek a szempontok a vizsgakritériumokban? Van-e szerepe a magyar nyelvű szakmai háttérismereteknek a közvetítés vizsga-feladatra való felkészítésben?

Az eddigi mérések alátámasztják azt a feltételezésünket, hogy a közvetítés feladat önállóan méri a nyelvtudás egy szegmensét és, hogy az idegen nyelvi közvetítés önálló készség. Az adatok alapján megállapítható, hogy a többi szubteszttel is mért, tágabb értelemben vett nyelvtudáshoz a közvetítés feladat további adalékokkal szolgál. Ezért általa még megbízhatóbb képet kaphatunk a vizsgázó nyelvtudásáról.

Irodalom

- Alderson, C. J., Clapham, C., Wall, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford, 82–84. o.
- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Bárdos J. 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 98-99.
- Benke E. 2002. Amit a számok közvetítenek. In: Feketéné Silye Magdolna (szerk.) *Porta Lingua. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debreceni Egyetem ATC, Debrecen, 97–108.

Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás. Nyelvtanítás. Értékelés 2002. Kulturális Együttműködési Tanács. Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strasbourg, OM megbízásából Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. Budapest

Major É. 2000. Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? In: *Modern nyelvvoktatás*. 2000. VI. 1. 33–49.

Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Jegyzetek

ⁱ Harris, D. P. 1969. *Testing English as a Second Language*. McGraw-Hill Book Company, New York

ⁱⁱ Oller, J. W. Jr. 1979. *Language Tests at School: a Pragmatic Approach*. Longman, London

ⁱⁱⁱ A 'test battery' kifejezés az idegen nyelvi tesztelésben olyan célirányosan összeállított szubtesztek csoportjára vonatkozik, amelyek önmagukban is megállják a helyüket, de elégségesen homogénnek tekinthetők ahhoz, hogy belőlük összpontszámot lehessen számítani. Sok ismert nyelvtudást mérő teszt épül fel ilyen teszt-battériákból, például a TOEFL és az IELTS. (Davies, A et al. (1999): *Dictionary of language testing*. University of Cambridge, Cambridge)

Nyelvvizsga és/vagy nyelvi vizsgálat

Sturcz Zoltán

1. A felsőfokú szakmai végzettséggel rendelkező munkavállalók esetében a nyelvtudás kulcskvalifikációnak minősül. A munkaadó a munkavállaló nyelvtudásáról a munkavállalói kérdőívek segítségével igyekszik elsődleges információkat szerezni. A cégek ilyen jellegű kérdőívei erre a célra tartalmaznak egy ún. nyelvi rákérdező modult. Amennyiben a jelölt az alapvető szakmai elvárások mellett az elsődleges nyelvi információk alapján is megfelel, akkor a további tárgyalások, illetve a felvételi eljárás során a nyelvtudásának konkrét vizsgálata is része a kiválasztási folyamatnak. Azt mondhatjuk, hogy a munkaadó szempontjából a nyelvi vizsgálat kétszakaszos: a rákérdező modul informatív-orientáló jellegű, a további szakasz pedig tudásfelmérő jellegű. Úgy tűnik, hogy a munkaadó a munkavállalónak a nyelvvizsgák szerint bevallott nyelvtudását különböző okokból nem tartja valósnak, ezért saját mérési módszereket alkalmaz. A nyelvi vizsgálat első és második szakasza annál összetettebb, minél magasabb a munkavállaló várható beosztása, illetve minél nyelvigényesebb a feladata. Mind a rákérdező moduloknak, mind pedig a nyelvi tudásfelmérésnek üzenete van a nyelvvoktatás és a nyelvvizsgáztatás számára egyaránt.

2. A munkaadók számára a munkavállalók kiválasztása ma már kimondottan szakmai kérdés mind tartalmi, mind pedig módszertani szempontból. Ennek megfelelően a kiválasztás céljára rendszereket, személyzetet, eszközöket tartanak fenn a cégek, hiszen a jó munkaerő-kiválasztás időt, pénzt takarít meg, és ha a kiválasztás valóban sikeres, akkor a cég versenyképességét is növelheti. A kiválasztási folyamatot, illetve annak érvényességét erősen befolyásolja a módszer megbízhatósága. Ezzel kapcsolatosan egy állásbörze útmutató megállapítását idézhetjük: „Általában az a vélemény, hogy véletlenszerű kiválasztással (feldobunk egy maréknyi CV-t a levegőbe, és amelyek a legfelső a lehullott kupacban, azt választjuk) 15%-os, interjúval 35%-os, míg értékelő központ alkalmazásával 76%-os biztonsággal megfelelő alkalmazott lesz belőle” (Útmutató 2003). Minden bizonnyal többnyire igaz ez akkor is, ha a munkavállaló nyelvi képességeit vizsgálja az alkalmazó. Bár a nyelvi képzettség esetében van egy azonnali és speciális bemeneti szűrő: a nyelvtudás milyenségére való elsődleges rákérdezés, ami megerősítő, továbbengedő vagy azonnali kizáró eszköz lehet a munkavállalás szempontjából. Az első részben röviden azt vizsgáljuk, hogy a munkavállalók az elsődleges nyelvi információt milyen módon szerzik be, ezt hogyan közelítik meg az ún. munkaadói/munkavállalói kérdőíveken. A második részben a cégek nyelvtudást mérő, vizsgáló eszközeit mutatjuk be (Sturcz 2004).

3. A vizsgált munkaadói korpuszt három 2002-es és egy 2003-as budapesti, felsőoktatási állásbörze munkaadói/munkavállalói kérdőívei adják (Állásbörzék 2002/2003). Ez 201 cég kérdőívének részletes elemzését és részben szóbeli rákérdezéses, kiegészítéses feldolgozását jelenti. Az első általános megállapítás az lehet, hogy gyakorlatilag minden cég kérdőívén szerepel egy blokk vagy modul, aminek a feladata az idegen nyelv(ek) tudására vonatkozó alapinformációk begyűjtése a munkavállalóról. A kérdőíven nyelvi rákérdező modul többnyire az alap- vagy főkérdések részben, általában az első negyedben vagy harmadban és a részletező szakmai kérdések előtt jelenik meg. Ez a kiemeltnek mondható pozíció egyértelműen jelzi a nyelvtudás helyét és értékét a munkaadó szempontjából, egyben utal arra is, hogy a munkaadó vagy annak képviselője akár az elsődleges nyelvi tájékoztató adatok alapján döntést is hozhat az alkalmasság további vizsgálatáról, az interjúra, a tesztre való behívásról. Ezt a kimondottan szelektív funkciót támasztja alá az is, hogy a 2003-as kérdőívek között már nemcsak általánosságban, hanem célzottan fogalmazó nyelvi rákérdező modullal rendelkező íveket is találtam: a konkrét nyelv és a konkrét szint kizárólagos megjelölésével.

4. Mind a munkaadó mind pedig a munkavállaló szempontjából ügydöntő lehet a nyelv fajtája. Ennek ellenére a kérdőíveken ez még nem jelenik meg minden esetben explicit módon, hanem a cégismertető sugallja vagy a munkaköri elvárás rejtje vagy a szóbeli tájékozódás során derül ki. Ezekben az esetekben a személyzetisek szerint a semleges és diszkriminációmentes: Nyelvtudása / Nyelvismerete / Nyelvei / Első, második, (harmadik) nyelv fogalmak és rubrikák jelennek meg az íven. A konkrét nyelvi rákérdezésnek négy – többnyire angol dominanciát mutató – típusa elemezhető ki a nyelvi rákérdező modulokból (Sturcz 2003).

5. A következő orientáló elem a munkaadók számára a nyelvtudás szintje, illetve annak megjelölése, leírása, körülírása. Ebben jelentős fogalmi és eszközbeli bőséggel találkozhatunk, és szintbeli valamint tartalmi, sőt készségelemek is összekeverednek. Az elemzett korpuszból az derül ki, hogy a szintre kérdezésben a munkaadók hét típusban és majdnem ugyanennyi szintben (itt talán inkább hatban) gondolkodnak. Az első típus: „0-szintű” vagy teszt típus: a kérdőív nem tartalmaz nyelvi rákérdező modult, de idegen nyelven íródott és így is kell kitölteni minden kérdésre a rövid szöveges választ. A további hat típusba sorolható és egytől hat szintig terjedő változatos rákérdezés már felveti azt a problémát, hogy a kérdező fél szintben is a sokeleműség felé tart, de érdeklik a nyelvtudás egyéb elemei is, azaz törekszik a minél differenciáltabb információszerzésre, és ehhez keresi az eszközöket. A továbbiakban ennek a differenciáltabb információszerzésnek az alakulóban lévő eszközeit vesszük számba.

6. A tartalmi elemekre való rákérdezés között jelenik meg az A / B / C típusra történő rákérdezés, illetve a nyelvi modul a következő további opciós kérdésekkel egészül ki, gyakran összekeverve az alapkérdésekkel, a szintkérdéssel: Speciális nyelvtudása:.....// Van-e nemzetközi nyelvvizsgálója? Milyen?:.....// Nemzetközi vizsgái leírása /

foka / szintje:.....// Általános / műszaki / üzleti nyelvismeret:.....// Szakmai:.....// Műszakival bővített:.....// Szakmaival bővített vizsga:.....//. Ez az utóbbi sor a szakmai nyelvismeret elemeit keresi, és egyre gyakrabban jelenik meg mint válogatási szempont vagy mint alkalmazási előny. A munkavállaló nyelvi tudásáról alkotott finomított kép egyelőre elszórta használt eszköze a készségekre való rákérdezés, amit a nyelvek és szintek táblázattal kombinálnak össze, de önállóan is megjelölhet.

7. Úgy tűnik, hogy több olyan elem van a nyelvi rákérdező modulokban, amelyek némi EU – hatásként értékelhetők és részben az európai nagyobb vizsgarendszerekből, részben pedig az EU-ban alkalmazott munkaadói kérdőívekből szivárognak be a nálunk alkalmazott modulokba, módszerekbe. Ilyen elemeknek tekinthetők: a differenciáltabb kérdésre való törekvés, a többnyelvű vagy idegen nyelvű kérdőív használata, a többfokozatú (4-6) szintskála alkalmazása, a készségek minőségére vonatkozó kérdések vagy a nyelvtudás szöveges önjellemzése a munkavállaló részéről. Ezzel együtt elmondhatjuk, hogy ezek az elemek – bár nyújthatnak további lényeges információkat a munkaadónak – többnyire mégis szervesen illeszkednek be a hagyományos és „magyaros” rákérdező modulokba, de általuk mégis tanuljuk az európai mintákat. Igaz viszont az is, hogy az EU is tanul minket akkor, amikor a konkrét nyelvi listára és/vagy modulba már a magyar nyelvet is felveszi a multinacionális cégek némelyike.

8. Az utóbbi két-három évben a fenti pontok többnyire nyelvvizsgacentrikus rákérdező moduljaiban megjelenik egy bizalmatlansági csomag vagy passzus, aminek a lényege az, hogy a nyelvvizsgát mint papírforma szerint megkérdőjelezhetetlen tényt szembeállítsa a munkavállaló valós / élő / aktív nyelvtudásával. Vizsgálataim alapján az derült ki, hogy a bizalmatlanság nem a vizsgával szemben van, hanem a vizsgázóval pontosabban annak aktuális nyelvtudásával kapcsolatban. Mennyire élő a nyelvtudása? – erre kíváncsi az alkalmazó. Erre utal az is, hogy a vizsgák mellett vagy után gyakran jelenik meg a Mikor vizsgázott? kiegészítő kérdés is.

9. Amennyiben a munkavállaló nyelvi szempontból is átjut az első, a főként adminisztratív funkciójú szűrésen, akkor a kiválasztási folyamat további szakaszában vagy inkább szakaszaiban a konkrét nyelvi megmérettetésen: azaz a konkrét nyelvi vizsgálaton is át kell esnie. Ennek különféle, a céghagyományoknak megfelelő, helyi megoldása lehet: ami a hagyományos felvételtől kezdve – ahol többnyire csak a nyelvi dokumentumokat ellenőrzik néhány, leginkább magyar nyelvű esetleg célnyelvű kiegészítő, megerősítő kérdés keretében – egészen az összetett nyelvi vizsgálatig tarthat. Egy biztos: a cégek döntő többsége, amint ezt az alábbi adataink is mutatják, él a második szakasz, a vizsgálati szakasz lehetőségével, és saját kiválasztási és/vagy mérési szisztémát használ a nyelvtudás ellenőrzésére, és egyre kevésbé hagyatkozik a papírformára, a bizonyítványokra. Tehát a munkaadó arra a munkaerőpiaci álláspontra helyezkedik, amit címszavakban a sajtó többnyire így fogalmaz meg: „Mit ér a vizsga, ha magyar?” (Dávid 2003) vagy „Nem a papír, hanem a tudás számít” vagy „Az

állásinterjúkon is mérik a nyelvtudást”, de idézhetnénk a Nemzeti Felnőttképzési Intézet tömör összefoglalóját is, mely szerint: „A munkaerő-közvetítők is mérik a pályázók nyelvtudását. Először általában a tanácsadói interjún tesztelik a jelentkezőt, néha váratlanul tesznek fel idegen nyelven kérdéseket. A nyelvhelyességet szoftverekkel is mérik, de gyakran anyanyelvű vizsgáztatók is szóba jönnek.” (Jásper 2003). Következő adataink azt mutatják be, hogy a munkaadók a különböző típusú eszközöket milyen arányban, illetve milyen kombinációkban használják. Munkaerőfelvételi kiválasztási folyamat módszerei a vizsgált 201 cégnél:

H	24 db	12 %
Tny	0 db	0 %
Iny	85 db	43 %
Iny + Tny	31 db	15 %
Iny + AC	23 db	13 %
Iny + Tny + AC	12 db	6 %
Iny + Tny + AC + R	8 db	4 %
Tny + ACny	5 db	2 %
<u>ACny</u>	<u>10 db</u>	<u>5 %</u>
Összesen:	201 db	100 %

Hagyományos felvétel T = Teszt I = Interjú AC = Kiválasztási központ általi többlépcsős eljárás (Assesment Center) R = Rendkívüli eljárás (prezentáció kérése, grafológiai vizsgálat, pályamunka készítése, referenciák értékelése, stb.) ny = megállapíthatóan és definiálhatóan nyelvi tudásmérő vizsgálati elem szerepel az eljárásban. Az adatokból leszűrhető, hogy a kiválasztási eljárások 88%-ában szerepel valamilyen nyelvi vizsgálati elem, az összes felhasznált és/vagy kombinált kiválasztási eljárásnak pedig 75%-a direkt módon nyelvre is orientált. A 2004. április 7-8-án tartott Műegyetemi Állásbörzén a munkaadók összefoglaló előadásában a következő és szempontunkból igen figyelemre méltó állítás hangzott el: „...nem a nyelvvizsga számít, hanem a tárgyalóképes szint teljesítése az állásinterjún – és ezt ellenőrzik is. A legnagyobb operációs rendszereket forgalmazó cégnél a jelentkezők közel 60%-a bukik meg az első nyelvismereti teszten. Ugyanis általánosan bevett szokás, hogy először történik a nyelvismeret-ellenőrzés, majd csak az után a szakmai beszélgetés.” (Műhely 2004)

10. A munkaadók képviselői, a cégek kiválasztási szakemberei természetesen szakmai titokként kezelik a nyelvi vizsgálat elemeit, de kiadható információikból és a „megvizsgált” álláskereső elmondásaiból néhány megállapítás leszűrhető. Ezek a következők: 1.) A kiválasztási eljárásban, illetve a kiválasztó csapatban gyakran vesznek részt nyelvtanárok is, hiszen a cégek különféle feladatokra alkalmaznak ilyen végzettségű munkaerőt: tehát esély van arra, hogy a klasszikus nyelvi megmértetés formáival is találkozik a jelölt: teszt, szövegértés, szituációs játék, stb. 2.) A feladatok többsége azonban nem direkt nyelvi-nyelvpedagógiai jellegű, hanem a munkaadó utasítására

szakmai természetű vagy a céggel kapcsolatos információs feladat. Így a szaknyelvi kommunikáció és a cégismeret (országismeret, kulturális háttérismeret) kerül elő idegen nyelvi produktumként. 3.) A cégmenedzsment legtöbb helyen ma már multikulturális összetételű, így egy-egy fázisában az interjú vagy a kiválasztási feladat teljes mértékben idegen nyelvűvé alakulhat, szintjében anyanyelvűvé, témájában pedig parttalanná válhat. A 2.) és 3.) pontban foglaltakra a legkevésbé felkészültek a jelöltek; és ez nemcsak nyelvi, hanem lelki, viselkedéskultúra, állóképesség, stb. szempontokból is igaz. Többnyire úgy érzik, hogy az önmaguktól elvárt teljesítmény ezekben az esetekben erősen esik. Konkrét tapasztalatok és megadott információk alapján állítottam fel az alábbi többlépcsős nyelvi kiválasztási modellt, amelyet közepes nemzetközi cégek részben, nagy multinacionális cégek pedig – főleg fontosabb posztok esetében – teljes egészében használhatnak. 1.) Nyelvi teszt A: nyelvtani-nyelvhelyességi teszt; 2.) Nyelvi teszt B: szituációs játék és/vagy hallás utáni értés (Az 1. és 2. teszt laboratóriumban vagy számítógépen is megtörténhet). 3.) Élő szituációs, inkább szimulációs játék nyelvtanárral, HR vagy PR szakemberrel, cégképviselővel, ritkábban szintén álláskereső versenytárrsal. 4.) Telefonos kommunikációs kompetenciateszt: imitált vagy élő változat, két- vagy többszereplős változat. 5.) Céginterjú idegen nyelven. 6.) Találkozás a kulcsemberekkel az eddigi sikerek alapján: szabad interjú, kölcsönös és teljes tájékozódás, részletes feladatismertetés, stb. 7.) Próbaiddő, pontosabban próbanapok és/vagy tréning idegen munkanyelvű közegben. 8.) Döntés, felvétel.

11. Az 1.-10. fejezet tényeit és gondolait összegezve a kérdőívek és a nyelvi vizsgálati eljárások egyik tanulsága tanulónak és tanárnak egyaránt az, hogy ismerni kell a felhasználó szándékait, fogalmait, a rákérdezés rendszerét, az interjúk szerkezetét és tartalmát, mert nem egy nyelvet beszélünk vagy nem ugyanazokat a fogalmakat használjuk, mint amit a munkaadók használnak. A fogalomzavar és az útkereső szándék sajátja a nyelvi rákérdező modulok többségének, és kicsit nehezebb eligazodni a válaszadás során, mint tettük ezt korábban egy monopolisztikus államvizsgarendszerben és egy más társadalmi, gazdasági és nemzetközi háttérben. A munkaadó, illetve képviselői számára a hazai és a nemzetközi vizsgarendszerek szabadsága és sokasága is problémát okoz. Ezekről viszonylag nagyon kevés ismeretük van, de a meglévők is kellően keverednek. Mindehhez társul az az útkereső szándék, hogy kérdőstruktúrájukat differenciáltabbá tegyék. Azt mondhatjuk, hogy mindebből egy átmeneti és gyermekbetegségekkel is küszködő, de határozottan jó irányba haladó nyelvi rákérdező modul kezd kialakulni. Tanulónak és tanárnak célszerű erre odafigyelni és számotartani, hiszen közös termékük a kiküzdött nyelvtudás – na meg vele együtt a szaktudás – eladhatósága is múlhat rajta. A fogalomhasználatból a tanári munka szempontjából az olyan szavakra érdemes figyelni mint: a jártasság szintje, a készségek szintje, azok fogalmi megjelenítése – ezen belül a beszédkézség, a kommunikációs készség rendszeres kiemelése –, a gyakorlati /a használati /a valós tudás kifejezések visszatérő használata. Mindezek együtt az élő, az aktív, a praktikus és kommunikatív nyelvtudás igényének a megfogalmazását adják. Ez a gondolat már átvezet a cégek által alkalmazott konkrét nyelvi vizsgálatokhoz. A kiválaszt-

tási eljárások eszköztárából az interjú műfaját, annak nyelvi elemeit, sajátosságait célszerű előtérbe állítani: egyáltalán a provokatív és váratlan jelenségekre való reagálás mint felkészítési cél nem hagyható ki a nyelvtanári munkából. A nyelvpolitikusoknak is van érdemleges és kettős tartalmú üzenet: 1.) a szakértelmiség számára meghirdetett állások esetében az alapfok mint igény kihalt, helyette a középfok regnál és egyre inkább tért hódít a felsőfok, de legalább a kettő közötti szint; 2.) a világ a többnyelvűség felé halad: a kérdőívek két / három / négy rubrikát tartanak fenn a nyelvek címszó alatt. Végül a vizsgarendszerek üzemeltetőinek is van egy teljesen világos jelzés: a kérdőívek négy-, öt-, hatfokozatú vizsgaszint rákérdezése több mint elgondolkodtató. Úgy tűnik a munkaadó a köztes szintekre is kíváncsi, és a csak hármas tagolás ma már szűknek bizonyul számára.

Irodalom

- Állásbörzék 2002/2003.* XI. Műegyetemi Állásbörze (BME) 2002. ápr. 3-4.; Közgáz Karrierexpo 2002. okt. 16-17.; Integrált Felsőoktatási Állásbörze (BME) 2002. okt. 29-30.; Infobörze (BME) 2003. nov. 4-5.
- Dávid G. 2003. Mit ér a vizsga, ha magyar? *Népszabadság*. április 10. p.12. (A magyar és az európai vizsgarendszerek összefüggésének elvi kérdéseiről)
- Jásper F. 2003. Nem a papír, hanem a tudás számít. *METRO felnőttiskola*. december 9. p.: 12. (A nyelvtudás, a nyelvvizsga és a felnőttoktatás kapcsolatáról)
- Műhely. 2004. *BME EHK Hírlap*. április II/3. szám p.7. XIII. Műegyetemi Állásbörze.
- Sturcz Z. 2004. A munkavállaló nyelvi környezete. In: Bakonyi – Nádai (szerk.) *A többnyelvű Európa*. SZIE, Győr. p. 431. pp. 29–41.
- Sturcz Z. Nyelvtudásra vonatkozó fogalmak a munkaadói / munkavállalói kérdőíveken. A rákérdező modul részletes feldolgozásáról. Elhangzott: *III. Szaknyelvi Szimpózium*, Budapest, 2003. nov. 21-22. Tanulmánykötet megjelenés alatt: Porta Lingua sorozat 3. kötet.
- Útmutató*. 2003. Karriertanácsok pályakezdő diplomásoknak. Budapest: MŰISZ Grafikai Stúdió és Stílusprint Nyomda. p.52., p.: 22.

Hibáról hibára... A magyar mint idegen nyelv mérésének érdekességei és buktatói

Sz. Hegedűs Rita

1. „Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.” Bessenyeinek 1778-ban leírt jelmondatát sokan és sokféleképp aktualizálták már. Talán nem tűnik profanizálásnak, ha én is mondanivalóm szolgálatába állítom: elkerülhetetlen kötelességünk, hogy saját anyanyelvünk házatáján alaposan körülnézve végre hozzálassunk a magyar mint idegen nyelv vizsgáztatási, mérési elveinek tisztázásához, megfogalmazzuk a magyarra vonatkozó specifikus kritériumokat, s mindezeket viszonyítsuk, elhelyezzük az EU-s nyelvek értékelési-mérési rendszerében. A kívülálló számára talán meglepő, de a szorosan vett tárggyal foglalkozók számára triviális, hogy a MID mint önálló diszciplína nem éppen újkeletű: sporadikusan már korábban is megtaláljuk nyomait, rendszerszerű művelése a 18. század első harmadára tehető (határköként Bél Mátyás 1729-ben megjelent *Sprachmeisterét* szokták emlegetni). A nyelv tanításának gyakorlata során leszűrt tapasztalatok egyrészt megteremtették a nyelvi rendszer külső szempontú leírásának igényét, másrészt a nyelvhasználat fontosságának és szükségszerűségének felismerése megalapozta a hazai alkalmazott nyelvészetet. A vizsgáztatás, vizsgatípusok és -feladatok gondos feltérképezése még várat magára, de annyi már így is világos: iskolai keretben az értékelés pontosan tükrözte a korszak „számonkérési divatját”. Kérdés, hogy ezt a megállapítást milyen időhatárig tekinthetjük érvényesnek. Félő, hogy a következő Bárdos-féle idézet a MID-re nem vonatkozik: „...megállapíthatjuk, hogy az utóbbi ötven-hatvan évben a mérés és értékelés elmélete és gyakorlata egy teljesnek tűnő fejlődési ciklust futott be, amelyben alkalom nyílt arra, hogy a misztikusnak tartott nyelvtudás egészében megnyilvánuló nyelvi kompetenciáról jobban alátámasztott becsléseket mutasson.” (Bárdos 2002:28) Ha az érvényben levő vizsgarendszereket nézzük, túlnyomóan és szélsőségesen dominálnak a globális-szubjektív mérésmethodikák. [„A fejlődés menetét kikényszerítő hegeli ellentétek az analitikus-objektív és a globális-szubjektív mérésmethodikák szélsőségei között oszcillálnak.” (Bárdos 2002:28)].

Tanulmányom első részében ennek okait kutatom; a második részben pedig a hibaanalízis és mérés konkrét kapcsolatával foglalkozom, kiemelve a vizsgák egyik legfontosabb hozadékát, a tanulási folyamathoz való visszakapcsolást.

2.1. A magyar nyelvi vizsgatervezők feladatát sajátos külső körülmények nehezítik. Nagyszámú ugyan a magyarul valamilyen szinten beszélő népesség, lényegesen kevesebben, de még mindig viszonylag sokan vannak azok, akik ilyen vagy olyan okból megmérgettetésnek vetnék alá magukat (Magyarországon akarnak tanulmányokat folytatni, ill. dolgozni; külföldön élnek, de munkájuk végzéséhez szükség van a magyar nyelvre; végül azok, akik itt kívánnak letelepedni.) Ezekről a kérdésekről érdekes vita alakult ki a 80-as, 90-es években pl. Éder Zoltán, Szépe György, Kontra Miklós részvételével

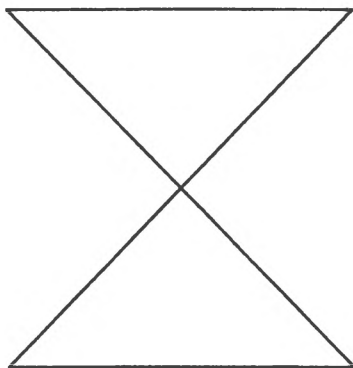
(Éder 1991, Kontra 1991, Szépe 1991). Második tényezőként itt vannak az „igazi” külföldiek, akik vizsgát akarnak tenni – szintén tanulási, munkavállalási, letelepedési céllal. (A két kategória közt természetesen átfedések is vannak). Ha megnézzük, a probléma nem más, nem több, mint akár az angol vagy a német mint idegen nyelv esetében, csak éppen a lehetőségeink korlátozottabbak a nagy nyelvekéinél. Azaz: nem jut elég pénz arra, hogy a különböző célcsoportok számára megbízható, érvényes vizsgarendszereket, vagy akár csak részkészségeket mérő tesztekkel dolgozzunk ki. Így szinte előre megjósolható, hogy az adott teszt elfogadási validitása zuhanásszerűen esik.

Az anyagi lehetőségek félreérthetetlenül meghatározzák egy adott vizsga korlátait; ezen minden bizonnyal lehet(ne) segíteni, ha a MID elnyerné az öt megillető helyet, állami szinten is ráébrednének ennek fontosságára.

Nehezebben oldható meg a feladatírás alapvető feltétele, a *pretesztelés*. De facto kevés az ilyen célra mozgósítható populáció száma, különösen a magasabb szinteken. Tapasztalatból tudjuk, hogy a feladatkészítők találékonysága ezekben az esetekben határtalan, de némileg megnyugtató megoldásként mégiscsak az egyes intézmények – privát és állami egyaránt – összefogására lenne szükség.

2.2. A MID vizsgáztatás másik sarkalatos problémája belső, nyelvtipológiai okokra vezethető vissza. Aprólékos morfológiai rendszerünk, és az ezzel összefüggő, kommunikációs szándék által vezérelt szórendünk nemcsak nehezen elsajátíthatóvá, hanem objektív módszerekkel nehezen mérhetővé is teszi a magyart. (A tipológiai különbségek természetesen nemcsak egy irányban hatnak: pontosan olyan nehézséget jelent egy indoeurópai nyelvet beszélőnek megtanulnia magyarul, mint fordítva; az idegennyelv-tanítás szempontjából is üdvös lenne, ha a MID tapasztalatait komolyabban vennék, beépítenék a nyelvtanításba.)

2.2.1. Az aprólékos morfológiai rendszer elsajátításához több időre van szükség a magyarban, mint bármely indoeurópai nyelvben, azaz: az akárcsak alapfokon is kommunikációképes nyelvhasználat elsajátításához több időre van szükség; vizsgafogalmakra lefordítva **több modulra**. A magyar és pl. az angol összehasonlításánál legkézzelfoghatóbb az ún. piramis-ábra:



A kezdeti szinten nagyon sok alapvető grammatikai szabályt – főként morfológiát – kell megtanulni ahhoz, hogy a nyelvet valaki használni tudja. Ez a tesztösszeállítókat látszólag végtelen egyszerű feladat elé állítja: akár A1-A2 szinten is elég a nyelvtani tudást kontrollálni, ami nem különösképpen bonyolult, jól mérhető, tervezhető, gyorsan javítható. Ezzel mintegy meg is szabja a mérés irányát, amely az első moduloktól kezdve szinte észrevétlenül továbbél: a grammatika számon kérhető, mérhető, értékelhető. E szemlélet jegyében éri meglehetősen csodálódás a távol-keleti diákokat szintfelmérő teszt alapján csoportba soroló tanárt: a nemegyszer 90% feletti tesztlap kitöltője mindenféle kommunikációra képtelen: a kapott információkat nem érti – olyan szinten, hogy a hangot nem tudja azonosítani írott formájával –, képtelen mindenféle kompenzációs stratégiára. Vajon mi lesz vele, miután a teszt alapján bekerült a legmagasabb szintű csoportok egyikébe? (Szegény az otthon megszokott kulturális beidegződések alapján nem a teszt elfogadási validitásán kezd gondolkodni, hanem saját sikertelenségéért él meg a helyzetet.)

2.2.2. A beszédszándék vezérelte szórend nyelvi rendszerünknek sarkalatos pontja, a mondatrészek kötött helyéhez szokott külföldi ezt igen nehezen éli meg. Előbb-utóbb minden tanár számára világossá válik - ha másként nem, hát a távol-keleti diákok keserves tapasztalatai alapján -, hogy a nyelvi rendszernek kommunikációtól független ismerete vágyálomból könnyen rémálommá változtathatja a nyelvtanítást. Ezért ki kell használni a kommunikáció-orientált nyelvi rendszert a kommunikációban/kommunikációért való tanításra, s ezt az utat kell követnie a vizsgáztatásnak is. Bárdos Rea-Dickinstidézve felsorolja a kommunikatív nyelvtani teszt kritériumait (Bárdos 2002: 128):

- a tesztfeladat egy felismerhető szituációban fordul elő (nem szerepelhetnek dekontextualizált mondatok);
- az elvégzendő feladat egyértelművé teszi a kommunikatív célt;
- a feladat egyértelmű abban a tekintetben, hogy kik kommunikálnak, vagy kiket céloz meg a kommunikáció;
- a vizsgázónak szóló tesztleírásban a lényeg a jelentésen van és nem a nyelvi formákon;
- a vizsgázónak lehetősége kell hogy nyíljon rá, hogy saját maga alkossa meg a választ, és ehhez olyan nyelvtani reakciókat kell mutatnia, amely az adott kontextushoz illő.
- Bárdos hozzáteszi még: „Ezeknek a kritériumoknak a teljesítésével nemcsak létrehozunk egy kommunikatív nyelvtani feladatot, hanem magát a mérést is kommunikatív módon bonyolítjuk le” (Bárdos 2002: 128). Megvalósul-e ez, s hogyan a működő MID vizsgákon?

3. Magyarországon a MID területén három akkreditált nyelvvizsgarendszer él: az ECL, az Origo és a BME általános és műszaki szaknyelvi vizsgája. Az ECL, amely nem hazai fejlesztésű, hanem egy nemzetközi nyelvvizsgarendszer magyarra adaptált változata, egyik szinten sem tartalmaz nyelvtani ismereteket mérő feladatot, a nyelvhasználatot az egyéb feladatokban külön méri. Nem véletlen, hogy a magyar fejlesztésű Origo és a BME vizsga elengedhetetlennek tartja a grammatikai tudás ellenőrzését, s minden

szinten tartalmaz ilyen részt. A feladatok pontos származási helyének megnevezése nélkül bemutatok néhány példát, amelynek alapján képet nyerhetünk a MID területén uralkodó szemléletről.

A. (Alapfok):

1. Mondatalkotás megadott váz alapján; zárójelben /.../ a kiegészítendő, (...) -ben a személyre utaló elemek:

A magas (épületek)/..... gyors liftek szállít/..... a lakókat.

A /laboratórium/..... a víz tisztaságát /vizsgál/..... (mi).

2. A grammatikai feladat ugyan sovány szituációba van ágyazva, de ott a fenyegető feladat kijelölés:

Adjon teljes válaszokat a feltett kérdésre a megadott szavak segítségével!

Hol van a laboratórium? A laboratórium ennek az épületnek a nyolcadik emeletén van/A laboratórium ebben az épületben a nyolcadik emeleten van.

Kétségtelen, hogy ez igazán testhez álló feladat a korábban emlegetett távol-keleti diákok számára, de „kihúzza a szőnyeget” a tényleges szituációban történő tényleges válaszok megerősítése alól, ti. a valóságos beszédhelyzet rövid válaszai a nyomatékos helyzetben levő beszédrészek szórendi helyét erősítik meg, ezzel segítve a szórend funkciójának megértését és bevezetését.

3. A szövegalkotás szabályait érvényteleníti a következő behelyettesítéssel feladat, amely tele van szóismétléssel:

„Az első pest-budai állandó híd egy angol szakember, W. Clark építette a XIX. század közepén. A Széchenyi Lánchíd ma is Budapest egyik legszebb hídja. Az elmúlt 150 évben Budapesten is, az ország más részén is sok híd épült. A magyarok azóta megtanulták a hídépítés nehéz munkáját. – és így tovább, híd, híd, híd. Vajon milyen fogalmazást vár el a feladatkészítő a vizsgázótól, ha a megadott szöveg már eleve figyelmen kívül hagyja a névmásítás alapvető kritériumait?

4. Középfokon megadott (példánkban igeneves) szerkezettel (és természetesen ismét csak teljes mondat) kell válaszolni a kérdésre:

A műszer az ötvözetek szilárdságát méri. Melyik műszert tervezték az intézet mérnökei? Az ötvözetek szilárdságát mérő műszert tervezték az intézet mérnökei.

Egy másik feladatsorban ugyanez játszódik le a *-ható/-hető* képzős szerkezetek felhasználásával. Kísérletképp megoldattam a feladatot egy sokkal alacsonyabb szintű kontrollcsoporttal, akik a szavak egy részét sem ismerték, a *-ható/-hető*-t akkor látták először. Kétségtelen, hogy „be voltak oltva”: gyakoroltuk a vizsgára való felkészülést, s nagyon hamar belátták, hogy némi tesztmegoldó rutinnal nemegyszer magasabb pontszámot érnek el, mint tényleges tudással.

Nem állítom, hogy hibátlan, de mégiscsak „kommunikációképesebb” a B. vizsgarendszer feladatmegadása. Szintén középfokon, szintén az igenevekre kérdez rá, s nem ad mintamegoldást:

Alakítsa át a különálló mondatokat egyszerű mondatra úgy, hogy az aláhúzott információ a kérdésre felelő mondatrészként szerepeljen!

1. Péter sétált a parkban. Közben elgondolkozott. (Hogyan sétált Péter?)
Elgondolkozva./Elgondolkozva sétált.

A kislány keservesen sírt. Mindenki megpróbálta vigasztalni. (Melyik kislányt próbálták meg vigasztalni?)
A keservesen síró kislányt. stb.

2. A felszólító mód morfológiáját ellenőrzi a következő feladat:

Alakítsa át felszólítássá az alábbi kijelentéseket!

Töltsd egy pohár bort. (te)
Kiválasztja a megfelelő anyagot. (ön)
stb.

A természetes nyelvhasználat során nem pusztán az a probléma, hogy *hogyan* képezzük a felszólító módot, hanem az is, hogy *mikor* használjuk. Tehát a funkcionális és formai szempontot egyszerre méri a következő feladat:

3. **Égészítse ki a mondatokat a zárójelben levő szerkezetek felhasználásával!**

Kérem, (Ön; önt egy pohár tejet)
Nem tudom, hogy (a tanár, előadást tart)
Azért hívlak, hogy (én, téged felébreszt)
stb.

A példákat sokáig lehetne folytatni; s külön fejezetet érdemel a megoldások értékelése is. A jelen dolgozatban csak arra kívánom felhívni a figyelmet, hogy bármely pontos, egzakt, mérhető értékelés súlyát veszti, ha a mért adat nem releváns a nyelvhasználat szempontjából – s beleütközünk abba a feloldhatatlannak tűnő ellentmondásba, mely szerint minél objektívabban mér a teszt, annál jobban elrugaszkodik a tényleges nyelvhasználattól. A megoldás itt is a józan középsszer.

4. Előadásomban – idő híján igencsak vázlatosan – megkíséreltem felhívni a figyelmet arra, hogy a MID területén a mérést illetően igencsak komoly lemaradásaink vannak. Meggyőződésem, hogy a felzárkózáshoz a különböző intézmények összefogása, saját nyelvünk ügyének felkarolása szükséges, mely komoly segítséget jelent az anyanyelvi beszélők nyelvi tudatosságának kialakításához is, megkönnyítve ezzel az idegen nyelvek elsajátítását. A tanítás során szükség van egy funkcionális alapokon nyugvó, pedagógiai

grammatikára is, amely problémafelvetéseivel egyúttal kijelöli a tesztkészítők számára is a vizsgálandó és mérendő területeket, alapul szolgálhat a horgony-tesztek kidolgozásához.

5. Befejezésül autentikus hibák rendszeres bemutatását terveztem, melyeket alapul véve számos hasznos információt nyerhetünk a MID „kényes kérdéseiről”. A különálló hibák felsorolása helyett álljon itt egy kis ízelítő: az összefüggő szöveg szinte minden egyes hibájának kijavítása túllép az egyszerű formai korrekción; magyarázatként a tanár részéről a nyelvhasználat szabályainak és belső összefüggéseinek pontos és részletekbe menő, a diák részéről pedig ennek leegyszerűsített, gyakorlatiasított ismerete szükséges.

Feladat: Örkény István *Végzet* c. egyperces novellájának befejezése. A szerzője egy udmurt kislány; B1 szintre készül. Az ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának nyelvóráján vett részt 2004. tavaszi szemeszterében.

„A sofőr még gondolta, hogy hova most menni: a munkájára vagy haza. Elhatározta a munkahelyére menni. De először bement a házba, hogy nézzi van-e még valahol a pogácsa. Nem talált. Akkor ment a kocsijához. Megijedte fekete kutyától, amely az autójából kiugrott. A kutya szájában a pogácsával csomag volt. A sofőr szaladta kutya után, mert akarta elfogni őt. De ez előtt a kutya már ette néhányat a pogácsából, azért a sofőr nem szaladt sokat. Öt perc múlva a kutya meghalt. A sofőr nyugodtan vitte a csomagot és mente az autójához. Beült és ment a munkahelyére. De úton más baj történt. A kocsija eltörik. Szerveztette más sofőrrel. Akarta megköszönni és azért megkínálta őt a pogácsával és tovább ment. A mentőautót hagyta a garázsban, vitt a pogácsával csomagot és jött a munkahelyére. Ott megkínálta a munkatársát és indult haza. Örült, hogy még van a pogácsa, mert a felesége pogácsakedvelő. De otthon senki se volt. A nappaliban kis asztalon találta a levélkét. A felesége azt írja, hogy a szüleiénél van és várja őt is. A sofőr tette a pogácsát az asztalra és sietett a feleségéhez, mert már beesteledik.

Visszajöttek csak éjfélkor. Bementek a házba, felgyújtották a lámpát. Akkor látták, hogy az asztalon három kedvenc cicájuk meghalnak. A házaspár rosszkedve lettek, mert nagyon szerették a cicákat. De a macskák nem teljesen elfogyasztották a pogácsát, még kettő darab maradt. A háziasszony mindent tett a szemétládába és kidobta.

Senki se tudja azt, hogy hol van most ez a kettő pogácsa.”

Irodalom

- Bárdos J. 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Éder Z. 1991. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. *Hungarológiai ismerettár*. NHK. 185–213.
- Szépe Gy. 1991. A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. A magyar mint idegen nyelv fogalma. *Hungarológiai ismerettár*. NHK. 145–184.
- Kontra M. 1991. Szélgjegyzetek a magyarról mint idegen nyelvről. *Hungarológiai ismerettár*. NHK. 145–184.

A grammatikai kompetencia mérése metanyelvi performancia alapján

Szerencsi Katalin

1. A kutatás célja, a vizsgálat tárgya

A nemzetközi viszonylatban évtizedek óta fennálló gyakorlat – amely szerint a közoktatásban és a felsőoktatásban idegen nyelvet tanítók között számottevő az adott nyelvet anyanyelvként beszélők aránya – Magyarországon is érzékelhető, különösen a rendszer-váltás óta. Az idegen nyelvek eredményes tanulásának és tanításának komplex feltétel-rendszerében az említett trend az anyanyelvű és a nem anyanyelvi tanárok sajátos szerepének meghatározására és a bennük rejlő lehetőségek optimális kihasználására készítetik a kutatókat.

Minthogy a nyelvi készségek tekintetében az anyanyelvűek természetesen felülmúlják a nem anyanyelvi tanárokat, a metanyelvi performancia alapján történő összevetés szolgálhat olyan kutatási eredményekkel, amelyek nem negatívan diszkriminálnak a két tanár csoport között. Azért is tanulságos egy ilyen jellegű összevetés, mert az idegen nyelvek tanulásának és tanításának elméletében és gyakorlatában viszonylag kevés figyelem irányul a metanyelvi képességek fejlesztésére. A tanulmány abból a hipotézisből indul ki, hogy a grammatikai kompetenciát alkotó ismeretek, jártasságok és készségek kialakíthatók és fejleszthetők a nyelvtanulóknál. Ebből következően a nyelvtanárképzés számára adott a célkitűzés, hogy alakítsa ki a leendő nyelvtanároknál olyan kompetenciákat, amelyek révén metanyelvi performanciájuk az anyanyelvűekéhez hasonlóvá válhat.

Az empirikus kutatás során vizsgált, azaz a 63 magyar és a 21 angol anyanyelvű középiskolai angoltanár grammatikai kompetenciájának összehasonlítása nem pusztán azon a tézisen alapul, hogy mindkét tanár csoport rendelkezik grammatikai kompetenciával és képes metanyelvi döntések meghozatalára. Feltételezhető, hogy a két tanár csoport viselkedése a kiválasztott három metanyelvi feladatban nem különbözik statisztikailag szignifikánsan, mert:

- i) nyelvtanári diplomával rendelkezvén átfogó képük van az angol leíró nyelvtanról,
- ii) ismerik a grammatikai terminológiát,
- iii) gyakorló nyelvtanárként felismerik, és ki tudják javítani a nyelvtanilag helytelen mondatokat,
- iv) többségük nyelvtanuló is (volt), tehát a mondatok parafrázálása és a kétértelműség felismerése számukra nem ismeretlen feladatok.

A dolgozat áttekinti a metanyelvi készségek fejlődését az anyanyelvben, illetve rendszerezi a metanyelvi feladattípusokat a nyelvtudás és a kognitív kontroll mértéke alapján.

2. A fogalmak értelmezése

A kompetencia és a performancia terminus technicusok a legkülönbözőbb értelemben használatosak az idegen nyelvek elsajátításával foglalkozó irodalomban. Egyelőre távol állunk attól, hogy a kettő között minden bizonnyal létező kapcsolat természetéről egzakt ismeretünk lenne. Bármely nyelvnek vagy nyelvről való ismeretnek, tudásnak az összetettsége a többszintűségből következően (szókincs, fonetika, fonológia, helyesírás, grammatika, stb.) megkérdőjelezhetetlen. A nyelvi/kommunikatív kompetencia különböző elméleti keretei és a pedagógiai alkalmazásukként szolgáló modellek nem következetesen jelenítik meg a fogalmakat. A grammatikai kompetencia a **'language competence'** része, amely a szókincs, a morfológia, a szintakszis és a fonetika/helyesírás területeiből áll (Bachman 1990). Egyes kommunikatív kompetencia modellekben ugyanezek a területek **'linguistic competence'** néven szerepelnek (Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell 1995). Jelen esetben a nyelvi kompetencia az a tudás, amely közvetlenül nem látható és nem mérhető. A nyelvi performancia a különböző metanyelvi feladatokban tükröződő és megfigyelhető nyelvi viselkedés.

A kompetencia minden kétséget kizáróan a performancia alapjául szolgál, és a változó, általában fejlődő kompetencia eltérő performanciában nyilvánul meg. A szakirodalom, többek között (Birdsong 1989), (Brown, Malmkjaer és Williams 1996) valamint (Schütze 1996), metanyelvi performancia névvel illeti az olyan nyelvtani ítéletmondást és a mesterséges teszhelyzetben tapasztalható nyelvi viselkedést, amely nem azonos a kommunikatív nyelvhasználattal.

3. A metanyelvi képességek

A kommunikatív nyelvoktatás elméleti elterjedése középpontba helyezte a nyelvi folyékonyság, illetve a grammatikai pontosság problematikáját, amellyel talán párhuzamba állítható az ösztönös, illetve tudatos tudás, vagy akár a nyelvi kontra metanyelvi megközelítés kérdése.

A metanyelvi készség és a nyelvi készség azonosságának vagy különbözőségének dilemmája fennáll, de a szerző inkább a különbségekre voksol. A metanyelvi performancia szűkebb értelmezése teszi lehetővé, hogy bizonyos feladatok tipikus metanyelvi feladatként kezelendők. Ez szemben áll egy lehetséges tágabb értelmezéssel, amely szerint például a rejtvényfejtés is metanyelvi viselkedésnek számít.

A metanyelvi tudás és a nyelvtudás közötti különbség markánsabban megfogalmazható, mivel a metanyelvi tudás, az idegen nyelv formai sajátosságainak tudatos ismerete nem direkt módon járul hozzá a nyelvtudás fejlesztéséhez.

1. táblázat¹

A metanyelvi képességek kialakulása az anyanyelvben
(Birdsong 1989: 16–19).

ÉLETKOR	METANYELVI KÉPESSÉG
1 év 6 hónap	Szóismétlés, hogy a felnőttek kiejtéséhez hasonlítson
1 év 6 hónap	Alliterációs játékok
2 év	Kijavítja a helytelen szórendet - <i>Box the open!</i>
2 év 2 hónap	Morfémákkal manipulál - <i>Rainbrella</i>
2 év 6 hónap	Új jelentést ad szavaknak - <i>skin = csomagolópapír</i>
3 év	Képes a helyes/értelmetlen mondatok felismerésére
3 év 2 hónap	Szóhasználat megkérdőjelezése - <i>orange-tangerine</i>
4 év	A mondatokat szavakra és szótagokra osztja
4-5 év	Felismeri és kijavítja a helytelen szórendet
5 év	Felismeri a parafrázist
5 év felett	Felismeri a nyelvtanilag helyes mondatot
6-7 év	Felismeri a lexikai kétértelműségből adódó humort
8-9 év	Felismeri a grammatikai kétértelműséget
10-11 év	Képes a metafora használatára és megértésére
12 év felett	Képes a morfémahatárok manipulálására - <i>selfish</i> versus <i>sell fish</i>

Amennyiben ez a folyamat az idegen nyelv esetében is hasonlóképpen történik, akkor a grammatikai kétértelműség felismerésének képessége a haladóbb szintű nyelvtanulót jobban megkülönbözteti a középszintűtől, mint például a helyes/értelmetlen mondatok felismerésének képessége. Az empirikus kutatásban felhasznált metanyelvi feladatok kiválasztásának egyik szempontja az volt, hogy azok a fenti táblázat alapján időben és az elvárt képesség tekintetében jól elkülöníthetőek legyenek. A kiválasztott mondatok nehézségüket illetően sem lexikai, sem grammatikai szempontból nem haladták meg a középszintet, ebből következően a két tanársoport teljesítménye között esetleges különbségben a nyelvtudásbeli különbség, amelyet természetesen axiómaként kell elfogadnunk, nem játszhat szerepet.

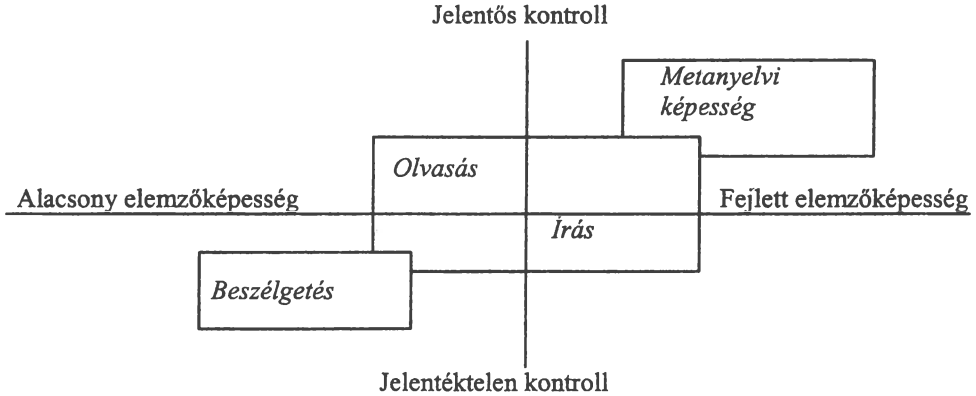
4. A nyelvi és a metanyelvi funkciók

Amint az alábbi ábrából kitűnik, az egyes nyelvi illetve metanyelvi megnyilvánulások eltérő kognitív kontroll és elemzőképesség kíséretében történnek. Erre a tényre alapozhatjuk az alábbi feltételezéseket:

- A haladó szintű nyelvtanuló fejlettebb elemzőképességgel és nagyobb mértékű kognitív kontrollal rendelkezik, mint a közepes szintű.
- Az eltérő mértékű elemzőképességet kívánó feladatok esetében nem valószínű, hogy a képesség átvihető egyik feladatról a másikra.
- A feladatok nehézségi foka az elemzőképesség és a kognitív kontroll növekedésével összhangban áll.

¹ Az adaptált táblázat a szerző fordítása

2. ábra²
A nyelvi és a metanyelvi funkciók metakognitív modellje
 (Birdsong 1989: 57).



A 2. táblázat már konkrétabban jeleníti meg az ábrán is jelzett összefüggéseket. A szinonímia kérdése látszólag egyértelmű, bár a metától meddig terjed a rokonság a rokonértelműségben polémiával számolni kell. A kutatás nem lexikai szinonímiára koncentrált, hanem szintaktikai parafrázisokra, amelyek bizonyos transzformációs kapcsolatok meghatározásában fontos képességnek bizonyulhatnak.

3. táblázat³
Metanyelvi feladattípusok és az elvárt képesség és kontroll mértéke
 (Birdsong 1989: 58-59).

FELADATOK	KÉPESSÉG ÉS KONTROLL
Nyelvi elfogadhatóság megítélése	Közepes elemzőképesség
Helytelen forma azonosítása a mondatban	Közepes-fejlett elemzőképesség
Helytelen mondat kijavítása	Fejlett elemzőképesség
Magyarázat	Nagyon fejlett elemzőképesség
Ismeretlen szöveg korrektúrája	Fejlett elemzőképesség
Saját szöveg korrektúrája	Fejlett elemzőképesség; jelentős kognitív kontroll kívánatos
Kétértelműség felismerése	Fejlett elemzőképesség; nagyobb mértékű kognitív kontroll, mint a grammatikai ítéletalkotásban
Szinonímia megítélése	Csekély elemzőképesség; alacsony mértékű kognitív kontroll

² A szerző fordítása

³ Az adaptált táblázat a szerző fordítása

FELADATOK	KÉPESSÉG ÉS KONTROLL
Nyelvtanilag helytelen mondatok ismételése	Több elemzőképesség, mint az előzőnél
Szavak behelyettesítése	Igen jelentős kontroll
Szófajok azonosítása	Fejlett elemzőképesség
Transzformációs gyakorlatok	Fejlett elemzőképesség; a jelentés nem, a szerkezet változik
Cloze	Bizonyos mértékű elemzőképesség; a jelentés és a szerkezet együttes kontrollja

5. Az empirikus kutatás tapasztalatai

A kísérletben összesen 89 mondat megítéltetésére került sor 84 kutatási alanytól három metanyelvi feladat alapján. A mondatok nyelvtani szerkezetek széles körére irányulnak, eltérő nehézségűek, következőképpen sikeres teljesítésükhöz eltérő szintaktikai tudás és különböző mértékű kognitív kontroll szükséges. A tesztmondatok kiválasztásának és értékelésük szempontjainak alapjául (Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik 1985) szolgált.

5.1. A parafrázis feladat

Az első feladat 21 mondatpár jelentésének azonosságát vagy különbözőségét kérte a morfológia/szintakszis szintjén, eltérés esetén magyarázattal ellátva. A feladattípus illusztrálásaként egy példa:

I like to go to the dentist twice a year.

I enjoy my visits to the dentist twice a year.



különböző jelentés

A statisztikai feldolgozás szignifikáns különbséget mutatott a két tanárcsoport ítélete között:

N=63 (70%)

N=21 (80%)

($p < 0.001$)

5.2. A grammatikai értékítélet

A grammatikai értékítélet, más szóval annak a kérdésnek az eldöntése, hogy izolált mondatok szerkezete mennyire helyes vagy helytelen, a leggyakrabban alkalmazott metanyelvi feladat (Szerencsi 2000). A kutatási alanyoknak 23 mondat kategorizálása volt a feladata négyfokú skálán, a nyelvtanilag helytelennek ítélt mondatban a hibás szerkezet azonosításával egyetemben.

Példa: *Tom was feeling for the keyhole in the dark.* – egyértelműen helyes

There's the parrot in the cage. – valószínűleg helyes

The flat is overlooking the park. – valószínűleg helytelen

While going to work, a terrible thing happened to me. – egyértelműen helytelen

A teljesítmények illetve a statisztikailag szignifikáns különbség az alábbiakban látható:

N=63 (44%)

N=21 (61%)

($p = 0.000$)

5.3. Nyelvtani kétértelműség felismerése

A nyelvtani két-vagy többértelműség felismerése az a metanyelvi feladat, amelyhez a legnagyobb mértékű kognitív kontroll szükséges, hiszen az első értelmezés után tovább kell elemezni a mondat szerkezetét. Az instrukció értelmében 24 mondatot ítélték meg a kutatási alanyok és többféle interpretálás esetén a különbséget megmagyarázták.

Példa: *Did you walk near the police station?* – kétértelmű

Last week an 18th c. chair was bought by a dealer with beautifully carved legs. – egyértelmű

Minthogy a várákozással ellentétben ez a típus mutatta a legkisebb eltérést,

N=63 (59%)

N=21 (71%)

($p < 0.008$) - további vizsgálatra van szükség.

A központi kérdés, azaz **'Van-e különbség a magyar és az angol anyanyelvű angoltanárok metanyelvi ítéleteiben?'** null-hipotézise az volt, hogy nincs szignifikáns különbség a két tanársoport között, mert metanyelvi tudásuk a képzettségüknek köszönhetően hasonló az eltérő szintű nyelvtudás ellenére. Mivel ez nem igazolódott, továbbá az a feltételezés sem, hogy minél nagyobb analizált tudást és kognitív kontrollt kíván egy metanyelvi feladat, annál sikerebbek az anyanyelvű tanárok, érdemes továbbgondolni annak a lehetőségét, hogy a nyelvtudás szintje összefügghet a metanyelvi tudással. A grammatikai értéktétel gyakoroltatása a leendő nyelvtanároknak fejlesztheti azon képességüket, hogy a nyelvtanilag helytelen szerkezeteket felismerjék, kijavítsák, és nyelvtani magyarázatot adjanak. Az anyanyelvi beszélők eltérő metanyelvi viselkedése arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvi variabilitás tényével mindenképpen számolni kell térben, időben, individuumban.

Irodalom

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford: University Press.
- Birdsong, D. 1989. *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. Berlin and New York: Springer-Verlag.
- Brown, G. 1996. Language Learning, Competence and Performance. In: Brown, G., Malmkjaerk, K. and Williams, J. (eds.), *Performance & Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 187–203.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., and Thurrell, S. 1995. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2): 5–35.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English language*. London and New York: Longman.
- Schütze, C. T. 1996. *The Empirical Base of Linguistics. Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Szerencsi, K. 2000. Can a not unhappy person be called a sad one? Issues in judgments of grammaticality. In: Molnár, I. T. and Klaudy, K. (eds.), *Papp Ferenc akadémikus 70. születésnapjára*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 60–67.

A szövegalkotási kompetencia értékelésének néhány kérdése

Tamássyné Bíró Magda

1. Mennyire lehetünk elégedettek a tanulói szövegprodukciónak értékelésével a rendszerével, amit jelenleg alkalmazunk? Milyen szempontoknak kell érvényesülniük egy korszerű szövegfelfogásból kiindulva az értékelésben? A véleményünk szerint rendkívül aktuális kérdéshez csak úgy szabad hozzászólnunk, ha előbb tisztázzuk néhány alapvető kérdéssel kapcsolatban álláspontunkat:

- a) Elvárhatjuk-e a középfokú nyelvtudással rendelkező jelöltektől, hogy szöveget alkossanak?
- b) Hogyan lehet a szövegprodukciónak úgy mérni, hogy a szövegalkotási kompetenciára essék a hangsúly, ne az intelligenciára, háttértudásra, fantáziára? (ami természetesen minden teljesítményben benne van)
- c) Melyik szövegfajta alkalmas a középszintű nyelvtudás mérésére?
- d) Miért nem elégitik ki az írásbeli javítóit a jelenleg használatos értékelési rendszerek?

Válaszaink e helyen rövidre fogva:

- a) Kiinduló álláspontunk az, hogy a nyelvtanulók szövegprodukcója – bizonyos megszorításokkal – szövegnek tekinthető. Alkalmazhatók-e akkor értékelésüknél a szövegnyelvészet felismerései? Felfogásunk szerint igen, de természetesen a szövegalkotók nyelvtudás- és ismeretszintjét figyelembe véve. A szerző ebben az előadásban kísérletet tesz arra, hogy a szövegszerűség hét kritériumából kiindulva építse fel értékelésének szempontrendszerét. Középfokon írt fogalmazványokból vett példákon igyekszünk bemutatni, hogyan kérhetők számon ezekben az írásművekben olyan kritériumok, mint a koherencia, hírérték vagy elfogadhatóság. Azt azonban egyértelműen ki kell mondanunk, hogy a nyelvtanulóktól elvárt szövegeken nem kérhetünk számon többet, mint középfokú grammatikai, pragmatikai, szociolingvisztikai ismeretek önálló és kreatív alkalmazását.¹
- b) Bevált módszer az irányítás: a feladatszabásban körvonalazzuk a tartalmat, amit meg kell fogalmazni. A szövegíró nem szárnyal teljesen szabadon, az önálló gondolatosságot keretek közé szorítjuk, viszont a teljesítmény összehasonlítható. Döntő pont itt az irányítás mértéke. A gyakorlatban bevált a „közepes erősségű” irányítás, amikor adott szituációban négy-öt vázlatpontot kell saját személyünkre szabva és a megfelelő beszédszándék(ok)at megvalósítva egy 17–20 soros írásban megfogalmazni és beépülő részletekkel kiegészíteni. A 3. részben láthatunk erre példákat. A tapasztalat szerint a szövegalkotónak még így is elegendő szabadsága van arra, hogy az adott helyzetet saját személyére alkalmazva azt ízlése szerint részletekkel és kommentárokkal kiegészítse, a történet / helyzet szereplőit és helyszíneit leírja és azokkal kapcsolatban állást foglaljon, véleményt kérjen, vagyis egy lényegében önálló produkciót hozzon létre.

- c) Milyen típusú legyen az irányítási szempontok alapján készített szöveg: fogalmazás? ezzel az iskolai gyakorlatban itthon és külföldön is sokat alkalmazott szövegfajttal az a nagy baj, hogy nem kommunikatív. A valódi kommunikatív szövegfajták közül a magánlevél és az olvasói levél alkalmas ezen a szinten. Levelezik még a mai ember? – vetik ellen szkeptikus kollégáink gyakran. Igen, sőt a fiatalok is írnak leveleket, de azok elektronikusan készülnek. A hálón a levelezés legtöbb formája megtalálható, az a baráti levél is (nem chatelésre gondolunk), ami megvalósítja az idegen nyelvet tanuló kapcsolatépítését, kapcsolat-ápolását anyanyelviekkel. A levél mint szövegfajta azért is alkalmas ezen a szinten, mert meghatározott szerkezeti és formai jegyekkel rendelkezik, amelyek megkönnyítik a mérést.
- d) Itt természetesen egy felmérés adhatna pontos választ. Annyi azonban mindenképpen elmondható, hogy – ha egyes tanárok ízlésük szerint figyelembe veszik is őket – a hagyományos értékelési módokban nem jutnak szerephez explicit módon egyes fontos szövegalkotási kritériumok. Hagyományosan általában három szempont érvényesül az írásbeli dolgozatok értékelésében: tartalom, szókincs, ill. kifejezőkészség és nyelvhelyesség. A tanulói produkciók e három irányból való megközelítése továbbra is feltétlenül indokolt. De mit értünk pontosan *tartalom*? Homályos marad ebben a rendszerben az irányítás követésének és a levél formai, felépítési elvárásainak számon kérése.

A Goethe Intézet Zertifikat Deutsch, valamint Mittelstufe vizsgáin² úgy oldják meg ezt a dilemmát, hogy három kritérium szerint értékelnek: I) az irányítási pontok követése, II) a kommunikatív érték, III) a nyelvhelyesség. Tehát külön értékeli az irányításnak való megfelelést és magát a szöveg minőségét. A 2005-ben bevezetendő érettségi projekt kidolgozói is érvényesítenek szövegnyelvészeti szempontokat az írásbeli produkció megítélésében: itt külön értékeli a) a tartalmat, b) a formai jegyeket és hangnemet, c) a szövegalkotást, d) a szókincsét és e) a nyelvtant, helyesírást. A szövegalkotási kompetencia azonban a többihez képest igen kis súllyal szerepel. Hogy a szövegfajta és a vele szoros interakcióban lévő további összetevők a szövegalkotásban több figyelmet és nagyobb súlyt érdemelnek, arról a 2. és a 3. részben szeretnénk meggyőzni a kedves kollégákat.

2. A szöveg lényegét de Beaugrande és Dressler munkája, „A szövegszerűség 7 kritériuma” fogalmazza meg meghatározó módon, ezért értékelési szempontokat tartalmazó javaslatunkban ebből indultunk ki. Ha a vizsgázó levelet, üdvözlő lapot ír, akkor ő is szöveget alkot, és „műve” nem lehet független a szövegszerűség e hét releváns jellemzőjétől. Beaugrande és Dressler 7 kritériuma a következő: kohézió, koherencia, hírérték, elfogadhatóság, szándékoltság, helyzetszerűség és intertextualitás.

Nézzük meg a következőkben, mit is értenek a nevezett szerzők ezeken a tulajdonságokon pontosan. A szövegalkotás e jellemzőit úgy kívánjuk e helyen vizsgálni, hogy közben nem tévesztjük szem elől a középfokú nyelvtudású egyének, elsősorban fiatalok baráti leveleinek műfaját. Egyszerűbben szólva figyelmünket rögtön arra összpontosítjuk, milyen módon vannak jelen a szöveg e jellemzői a tanulói dolgozatokban, miképpen kell azokban érvényesülniük, és hogyan támaszkodhat rájuk az értékelő a teljesítmények mérésénél.

Az 1. kritérium, a *kohézió* a nyelvi szerkezetek egyes elemeinek egymáshoz való kapcsolódását jelenti a felszínen. Ez tehát a szövegszövődésnek a nyelvtani

viszonylatokban, egyeztetésekben, utalásokban, egymásra vonatkoztatásokban való megjelenése. Ezek az elemek morfológiai, szintaktikai és szemantikai természetűek. Legjobban ott tudjuk értékelni őket, ahol a nyelvhelyességet értékeljük (vagyis azzal összevonva, az alatt a cím alatt valójában mindig értékelésre kerülnek).

A 2. kritérium, a *koherencia* a szöveg elemeinek tartalmi összefüggéseire vonatkozik. A szöveg fogalmakból és kapcsolatokból szövődik, úgy épül, hogy ezeket rendeljük egymáshoz és az így előálló közléseket egymásra vonatkoztatjuk. Ezekben a viszonylatokban leírhatók és számon kérhetők a valóság olyan összefüggései, mint:

- okság: a vizsgázói produkcióban is megjelenik, meg kell jelennie, hogyan teremti meg egy esemény vagy szituáció egy másik esemény vagy szituáció számára a feltételeket, vagyis idézi azt elő, vagy hogy valamely emberi cselekedet értelmes reakció egy megelőző eseményre vagy helyzetre;
- lehetségessé tétel: annak a megjelenítése, hogy valamely szituáció szükséges, de nem elégséges feltétele egy másik bekövetkezésének;
- cél, terv bemutatása, elhatárolása a megtörtént dolgoktól és jövőbeliségük, elvárásuk világos megjelenítése;
- a dolgok elrendezése az időben;
- kognitív folyamatok megindulásának biztosítása: világos alapok teremtése inferenciára, kapcsolatok létesítésére attribútumok és dolgok, személyek között;
- a szöveg-tudás és a világról meglévő tudás megfelelő interakciója az írásban.

Ha ezeket a szempontokat tudatosan figyeljük és elvárjuk, pontosabban fogjuk tudni értékelni a „tartalmat”, mint eddig. De ez magában még nem fedi le azt, amit egy írásmű „tartalmán” általában értünk és ösztönösen értékelünk.

A 3. kritérium, az *informativitás*, a *hírérték* további lényeges, szorosan az eddigiekhez kapcsolódó összetevő. Ez is arra vonatkozik, ahogyan az információkat elrendezzük, egymáshoz fűzzük, de más nézetből. Hadd járjunk itt is de Beaugrande és Dressler nyomában, amennyiben a szövegnek ezt a fontos jellemzőjét a Bell Telefontársaság felhívásával világítjuk meg. Ők az ismert példa szerint ezt az üzenetet intézték ügyfeleikhez:

„*Rufen Sie uns an, bevor Sie graben. Später kommen Sie vielleicht nicht mehr dazu.*”³

„*Hívjon fel minket, mielőtt elkezd ásni. Később esetleg ez már nem fog sikerülni.*”

Hányféleképpen meg lehetett volna explicitebben fogalmazni, hogy az ügyfél egyeztetés nélkül ne ásson a kertjében, mert elvághatja a vezetéket, sőt esetleg áramütést kaphat! Így a leghatékonyabb az információ, mert a címzett maga jön rá az üzenet lényeges mozzanataira. Ugyanakkor az „ásás” emlegetésével, valamint a felelőtlen ásás esetleges következményeire való utalással megteremtettük az alapot e jótanács kikövetkeztetésére. Ezzel eltaláltuk a várt / nem várt, ismert / nem ismert szövegelemek legjobb arányát. Látható: a recipiens számára is hagyni kell következtetési lehetőséget. Nem igazán effektív a szöveg, ha mindent a szájába rágunk. Ugyanakkor a feldolgozást túlságosan megnehezíteni sem szabad. (Középfokú dolgozatokra inkább a túlmagyarázás, minden mozzanat explicit kifejtése, vagy a teljesen váratlan, a leírtakból egyáltalán nem adódó következtetések megjelenítése a jellemző.)

Az információk ügyes, érdekes adagolásában, elrendezésében rejlik az írás művészet. Nézzük meg, hogyan érhető ez tetten tanulói dolgozatokban.

3. AZ ÖNÁLLÓ SZÖVEGPRODUKCIÓ ÉRTÉKELÉSE: Dolgozatokból vett példák

(Az alábbiakban közölt példák magyar mint idegen nyelv vizsgán megírt dolgozatokból valók.)

(Jelölések: Zavarja a koherenciát, a mondat példa a **jó az információ-kezelésre Színes, expresszív kifejezés / eredeti megfogalmazás**)

Feladatsabás:

Előző levelében barátja arról panaszkodott, hogy áthelyezték: alig rendezkedett még be X országban, cége ottani kirendeltsége megszűnik, és neki új, ismeretlen helyen, Y országban kell a céget képviselnie. Igyekezzen megnyugtani őt, amennyiben

- tüntesse fel kedvező színben a változás, változtatás lehetőségét;*
- meséljen hasonló tapasztalatairól, amikor nem szívesen indult külföldi munkahelyére;*
- de később megváltoztatta véleményét;*
- említsen meg Y országgal kapcsolatos pozitív információkat;*
- biztosítsa barátját, hogy hamarosan meglátogatja őt.*

1. Jani megoldása:

Kedves Peti!

Látom, hogy nem nagyon örülsz az áthelyezésednek. Szerintem nem lesz semmi gond. Mindketten tudjuk, hogy kitűnően diplomázta. Sőt még a nyelvüket is tudod, ami nagyon jó. Ezért is küldtek oda. Ne félj, hisz tudod, hogy tavaly én is egy ilyen helyen voltam. Semmit, senkit nem ismertem, sőt még a nyelvüket sem tudtam. Még szerencse, hogy tudok angolul. Végre már jól belejöttem. Szereztem és megismertem — csomó jó barátot, no meg még a csajok. Hát azok voltak a legjobbak. Ahova Te mész, onnan is jó hírek vannak ?? Meglátod, nem is fogsz akarni eljönni onnan. A céget így is, úgy is tudod képviselni, azzal nem lesz gondod. Megismerkedsz új emberekkel, megismered az új országot, jó csajokat látsz. Szóval, szerintem a paradicsomba kerültél. ?? Egyáltalán nem lesz problémád, ne félj semmitől. Tényleg, majdnem elfelejtettem. (??) *(ja és a lényegét...)* Egy hónap múlva nekem is van egy üzleti utam. És ami a legjobb: nálad lesz a megbeszélés. Úgy, hogy találkozunk. Január 29-én megyek. Felkereslek, találkozunk, bemegyünk egy bárba, iszogatunk, beszélgetünk, és egy nagyot bulizunk.

Üdvözléssel barátod Jani

2. Dániel megoldása:

Kedves Peti,

először is ne haragudj, hogy ilyen későn írok vissza neked, de tudod, a munka, feleség, gyerekek elveszik minden időmet? Még levegőt venni sincs sokszor időm. Az előző leveledben olvastam, hogy elfordult tőled Fortuna, és megint áthelyeztek. De rossz lehet neked, Los Angelesben kell majd dolgoznod! Bárcsak engem is így büntetne az Isten! De azért gondold át újra az egészet, mielőtt nemet mondasz. Nézd a jó oldalát. Tengerpart, új barátok, barátok, és legalább az új szókincsedet is gyarapíthatod. Ja, legközelebb ne írd azt nekem, hogy a változás csak rossz lehet! Nézd az én példámat. Két évvel ezelőtt, amikor az új munkahelyemen még meg sem tanultam az új kollégáim nevét, a főnökség új helyre helyezett. Hogy szídtam akkor őt! Szerintem egész

nap csuklott. *(Es)* Lásd, az új munkahelyemen megismertem álmaim hercegnőjét, akit rá fél évre feleségül vettem, és most közösen neveljük az egyéves kislányunkat. Ennél jobb dolog nem történhetett volna velem.

Tudod mit? Tényleg ne fogadd el azt az állást. Nehogy Te is elveszítsd a szabadságodat, mint én és semmi időm ne legyen. – Csak viccelek, nehogy komolyan vedd! Ha még ez sem elég ahhoz, hogy vidáman költözz oda, néhány jellemző tulajdonság az „Angyalok városáról”: Tenger, szép lányok, állandó napsütés, és persze a legfontosabb: reggeltől estig hullám-lovaglás!

...Ja és ráadásul mi oda megyünk nyaralni idén, és akkor bulizunk naphosszakat, mint a régi szép időkben, O. K.?

Üdvözlettel barátod Dániel

Elemzés: A KOHERENCIA Jani dolgozatában:

...*kitűnően diplomázta*: ezért nem lesz semmi gond? Ennek a körülménynek kevés köze van a fennálló problémához: ide igazi indoklás kívánczik.

...*küldtek oda* – mivel a feladatszabásból úgy tűnik ki, hogy címzettet ugyan áthelyezték, de még az odautazás előtt van (a *kirendeltség megszűnik.*), itt világosabb lenne a *küldenek*.

ilyen helyen voltam... helyzetben helyett. Ettől a kapcsolódás nem érthető.

*semmit, senkit megismertem és szereztem...*különböző okból, de mindkét esetben zavaró ez a sorrend; fordítva lenne jó.

Végre már... Rosszul választott, itt zavaró módosítószó; akár egy időhatározó használata is megoldja a zökkenőt: pl. *Azóta végre már...*

...*onnan is jó hírek jönnek*.(?) *Meglátod nem is fogsz akarni eljönni onnan...* A két gondolat között hiányzik egy hír, azaz egy érv: így a második nem megfelelően kapcsolódik az elsőhöz.

... *a paradicsomba kerültél*...Ez a megállapítás sincs megalapozva: az előző mondatban állítottak minden más országban is fennállnak.

Tényleg, majdnem elfelejtettem. Egy hónap múlva.... Nem sikeres itt ez az átvezetés. Ily módon egy olyan információt kapcsolhatunk, ami szorosan kapcsolódik az előtte álló szöveghez. Ez itt nem áll fenn. Itt ilyesmi válna be: *Ja és hadd térjek a lényegre:...*

...*nálad lesz a megbeszélés*... Egészen meghökkentő hatású a téves helymeghatározás és fogalomhasználat. Nyilvánvalóan: abban a városban lesz a konzultációnk / tárgyalásom.

Összefoglaló értékelés: Ebben a szövegben a koherencia többször erősen sérül, annyira, hogy a gondolatmenet nem válik világossá. A mondanivaló egyes mozzanatairól értesülést szerzünk ugyan, de a lényeges pontokon hiányzó információk miatt ezek a „levegőben maradnak”, nem tudnak meggyőző egységgé kerekedni.

A HÍRÉRTÉK ÉS KOHERENCIA értékelése Dániel dolgozatában:

Az ilyen megfogalmazások: ...*még levegőt venni sincs időm* ahelyett, hogy *semmi időm sincs*, vagy hogy *az új munkahelyemen még meg sem tanultam a kollégáim nevét*, ahelyett, hogy *épp csak megérkeztem az új munkahelyemre*, vagy mint *elfordult tőled Fortuna* nagyon jó információkezelést mutat. Egyik esetben fokozásról, máskor szokatlan, de találó körülírásról, harmadszor kulturális utalásról van szó. De Dánielnek további eszközei is vannak a hírérték fokozására: nem egyszerűen azt írja, hogy ...*téged valójában egy nagyon jó városba helyeztek*,... hanem a fordítottját, s ez így sokkal hatásosabb: *De rossz*

lehet neked, Los Angelesben kell majd dolgoznod... Bárcsak engem is így büntetne az Isten... Vagyis csavar egyet a dolgon: nemlegesen és saját személyét is belevonva közli az információt. Később még egyszer alkalmazza ezt, ahol arról ír, hogy Peti inkább vigyázzon a szabadságára. Ő igazán felsorakoztat indokokat, anélkül, hogy túlmagyarázná érveit: *...Tengerpart, új barátok ...* De akit ez még nem győzött meg, annak előhozakodik álmai hercegnőjével, sőt egyéves kisgyermekével is.

Összefoglaló értékelés: Nemcsak azért hatásos ez a fogalmazás, mert koherens (minden alá van támasztva, a gondolatok logikusan következnek egymásból), hanem azért is, mert kiválóan kezeli az információk hírértékét. Ez szinte exponenciálisan növeli a szöveg hatását. A magas szintű informativitás ugyanis felkelti az érdeklődést, és azzal, hogy folytonos értelmezésekre, a gondolatok befejezésére, következtetésekre, párhuzamok feloldására készíti a befogadót, az önálló felismerés örömeivel motiválja is.

4. Ezen a helyen csak arra volt módunk, hogy bemutassuk, hogyan vizsgálhatjuk és értékelhetjük a nyelvtanulói dolgozatok koherenciáját és információelrendezését. Ugyanígy legközelebb – vagy egy más helyen – be kívánjuk mutatni, hogyan érvényesül az itt nem tárgyalt négy további kritérium: az elfogadhatóság (akceptábilis), szándékoltság, intenció, a helyzetszerűség és az intertextualitás ugyanilyen típusú szövegekben és hogyan vehetjük figyelembe ezeket a kritériumokat az értékelésnél. Röviden itt csak annyit szeretnénk erről felvázolni:

Az első három kritériumot szokás *szövegközpontúként* jellemezni, míg a következő négyet *befogadó-központúként* lehet leírni: utóbbiakban a szöveg alkotója a recipiensre, a címzettre figyel, az ő szempontjai lebegnek a szeme előtt.

Így az *elfogadhatóság*, az *akceptábilis* fogalmán azt értjük, hogy a szöveg alkotója figyelembe veszi a befogadó beállítottságát, tapasztalatait és adottságait veszi figyelembe. Igyekszik gondoskodni tervének kivitelezhetőségéről, igyekszik megnyerni az ő együttműködését a szöveg feldolgozásához. Ennek érdekében expresszív kifejezéseket, érzelem- kiváltó megjegyzéseket iktat be.

A *szándékoltság*, *intenció* azt jelenti, hogy a szövegíró azért hozza létre a szöveget, hogy egy kitűzött tervét, valamely célját megvalósítsa. Itt érvényesül pragmatikai kompetenciája. A vizsgadolgozat esetében azt vizsgáljuk, megvalósította-e a vizsgázó a feladatszabást, azaz kifejtette-e a megkívánt üzenetet. Itt kérjük számon, arról szól-e az írás, amiről megszabtuk.

A *helyzetszerűség*, a *situativitás* kritériumában Beaugrande és Dressler annak a helyzetnek a döntő voltát hangsúlyozzák, amelyben a szöveg megjelenik. Hogyan érvényesül a helyzetszerűség a levélben? A körülmények meghatározásában, ábrázolásában: a levélírónak a feladatszabásban megadott helyzetet magára és a címzettre kell „passzítani”, hihetővé, jó esetben életszerűvé kell tennie, s e helyzetnek megfelelően kell megtöltenie részletekkel.

A hetedik kritérium az *intertextualitás*. Ez azokra a tényezőkre vonatkozik, amelyeket a szöveg megalkotásakor más hasonló szövegeket ismerve figyelembe veszünk. Szöveget, így levelet is tipikus minták szerint és bizonyos jellemzők figyelembe vételével írunk. Szövegek típusai, szövegfajták alakultak ki, és ezeket a tanulói produkcióban sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Levél esetén mindenképpen megjelennie az alábbi jellemzők:

A címmel először valamilyen módon kapcsolatba lépünk. Mindenek előtt valamilyen, akár nagyon közvetlen módon, de megszólítjuk, majd valamilyen hozzáfordulással, amiből többnyire nem hiányzik egy utalás valamilyen előzményre, felvesszük vele a kapcsolatot. Együttel érdeklődését is igyekszünk felkelteni mondandónk iránt. Majd ennek kifejtése következik. Ez különböző terjedelmű és egyéni felépítésű lehet. Ennek lezárultával egyidejűleg valamilyen módon jelezni szoktuk, hogy ennyit akartunk ezúttal közölni, nem többet, és a levél itt most mindjárt befejeződik. Rövid búcsúüdvözet után nem szokott hiányozni a levélíró azonosítása érdekében az aláírás valamilyen formája.

Fenti kritériumokat is figyelembe véve úgy gondoljuk, pontosabban és megbízhatóbban fogjuk tudni munkánk során kezelni és megítélni a nyelvet tanulók szövegprodukción. Az itt tárgyalt szempontok azt a területet fogják át, amit hagyományosan a „tartalom” megjelölés alatt értékeltünk; ezen túl természetesen nem maradhat el a kifejezőkészség és a nyelvhelyesség értékelése sem. Ebben a rövid előadásban csak azt volt módunkban bemutatni, milyen alapot képesek nyújtani szövegnyelvészeti ismeretek nemcsak a nyelvtanításban, de a nyelvtudás mérésében is.

Irodalom

- Beaugrande, de R. A., Dressler, W. U. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen. Bewertung, Gewichtung und Benotung. 1998. In: *Die Europäischen Sprachzertifikate. Zertifikat Deutsch. Beiheft*, 9–16.
- Érettségi projekt német nyelvből. Az írásbeli értéklése. www.om.hu
- Ermer, K. 1989. *Briefsorten. Untersuchungen zu Theorie und Empirie der Textklassifikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, W., Viehweger, D. 1991. *Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Kulturális Együttműködési Tanács, Strasbourg, 2000.
- Linke, A., Nussbaumer, M., Portmann, P. R. 1991. *Studienbuch Linguistik*. Tübingen.
- Sziksainé Nagy I. 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris.

Jegyzetek

- ¹ A KER így fogalmaz az írásbeli interakcióról a B2, azaz a középfoknak megfelelő szinten: „Írásban hatékonyan fejt ki híreket és nézeteket, illetve reagál másokéra.” „Leveleiben ki tudja fejezni a különböző érzelmi fokozatokat, kiemeli az események és élmények személyes jelentőségét, és megjegyzéseket tesz a levelezőpartner híreivel és nézeteivel kapcsolatban.” (99)
- ² Bewertung, Gewichtung, Benotung. *Die europäischen Sprachzertifikate. Zertifikat Deutsch. Beiheft* 9 – 16.
- ³ Beaugrande, de R. A. / Dressler, W. U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.

NÉVMUTATÓ

A

Abonyi Andrea	I. 307
Ajtay-Horváth Magda	I. 219
Aradi András	I. 224

B

B. Fejes Katalin	I. 45
B. Nagy Ágnes	II. 9
Bakonyiné Kovács Bea	I. 48
Bañcerowski Janusz	I. 11
Batár Levente	I. 55
Bérces Edit	I. 314
Boda I. Károly	I. 137
Bodnár Ildikó	II. 17
Boócz-Barna Katalin	II. 23
Bujdosó Iván	II. 31

C

Cz. Farkas Mária	I. 61
------------------	-------

Cs

Cs. Jónás Erzsébet	I. 229
Csernoch Mária	I. 321

D

Dálnokiné Pécsi Klára	II. 40
Dávid Gergely	II. 251
Dévény Ágnes	II. 257
Dobos Csilla	II. 161
Domonkosi Ágnes	I. 65

E

Erdélyi Csongor	I. 327
Éva Erzsébet	II. 167

F

F. Silye Magdolna	II. 46
Farkas Judit	II. 51
Fedosov, Viktor Alekszandrovics	I. 235
Figura Krisztina	I. 157

Fóris Ágota	II. 172
-------------	---------

G

Galambossy Endre	II. 178
Galgóczi László	I. 70
Galgóczi Lászlóné	II. 61
Gödéné Török Ildikó	I. 77

Gy

Győri Anna	II. 182
------------	---------

H

Hajdicsné Varga Katalin	I. 163
Hegedűs Anita	II. 187
Heltai János Imre	I. 170
Heltainé Nagy Erzsébet	I. 82
Horváth Márta	II. 68
Huszár Ágnes	I. 89

I

Imre Rubenné	I. 94
--------------	-------

J

Jakab Edit	I. 238
Jármai Erzsébet Mária	II. 190
Juhász Kálmán Attila	II. 196

K

Kántor Gyöngyi	II. 73
Kassainé Tar Ildikó	II. 202
Katus Elvira	I. 100
Kegyesné Szekeres Erika	I. 177
Kiefer Ferenc	I. 23
Kis Ádám	I. 104, 333
Kis Balázs	I. 333
Kiss Mónika	I. 339
Klaudy Kinga	I. 244
Koltay Tibor	II. 205
Konczosné Szombathelyi Márta	I. 182
Kornya László	II. 79

NÉVMUTATÓ

Korponayné Nagy Ildikó	I. 321	Répási Györgyné	I. 364
Kovács Éva	II. 84	Richter Borbála	II. 114
Kovács Ilona Julianna	II. 208	Rományuk Renáta	I. 371
		Ruiz de Zarobe, Leyre	II. 121
L		S	
Laczik Mária	I. 251	Sato Noriko	II. 124
Lendvainé Décsy Kornélia	I. 111	Simigné Fenyő Sarolta	I. 278
Lengyel Alojzia	II. 89	Sóvári Judit	I. 285
Lengyel István	II. 213	Sturcz Zoltán	II. 266
Lengyel Zsolt	I. 31		
M		Sz	
Magocsa László	II. 93	Sz. Hegedűs Rita	II. 272
Marlok Zsuzsa	II. 96	Szabari Krisztina	I. 36
Mátyás Judit	II. 219	Szabó G. Ferenc	II. 130
Medve Anna	II. 101	Székács Anna	I. 200
Menus Borbála	II. 225	Székely Gábor	I. 374
Minya Károly	I. 188	Szerencsi Katalin	II. 278
Molnár Krisztina	I. 256	Szilágyi Ildikó	I. 289
		Szitó Judit	I. 145
N		Szladek Emese	II. 135
Nagy László	II. 108		
Nagyné Csák Éva	I. 345	T	
O		T. Károlyi Margit	I. 207
Oláh Örsi Tibor	I. 121	Tamássyné Bíró Magda	II. 284
Ortutay Katalin	I. 191	Tokaji Ildikó	I. 379
Oszetzky Eva	I. 264	Tóth Judit	II. 141
Örsi Tibor	I. 354	Turcsiné Tanczenberger Szilvia	II. 146
P		U	
P. Lakatos Ilona	I. 127	Udvari István	I. 386
Pacsai Imre	I. 269	Ujszászi Zsuzsanna	II. 149
Papp Andrea	I. 274	V	
Pelles Tamás	II. 232	Vágási Margit	I. 294
Pethő József	I. 132	Vargáné Kiss Katalin	II. 243
Poletto, Giampaolo	I. 195	Vermes Albert Péter	I. 299
Pollner Péterné	I. 359	Víghné Szabó Melinda	II. 153
Porkoláb Judit	I. 137	Vitányi Borbála	I. 391
R		W	
Rébék-Nagy Gábor	II. 237	Wiwczaroski, Troy B.	I. 211

A MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONFERENCIÁK SZÍNHELYEI / SZERKESZTETT KÖTETEI

I. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Nyíregyháza, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, 1991. május 3-4.

Kiadvány:

Székely Gábor (szerk.) 1991. Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia I-II. Nyíregyháza, 1991. május 3-4. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.
Elfogyott!

II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 1992, május 1-2.

Kiadvány:

Annus Gábor – Bárdos Jenő – Lengyel Zsolt (szerk.) 1994. II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
Megrendelhető: Hülber Attiláné, Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 8201 Veszprém, Egyetem u. 10. Tel./Fax: 88/406-360

III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Miskolc, Miskolci Egyetem, 1993. április 2-3.

Kiadvány:

Klaudy Kinga (szerk.) 1993. III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. 1993. április 2-3. Miskolc. Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
Megrendelhető: Takács Zoltánné, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Miskolc-Egyetemváros 3515. Tel/Fax: 46/365-511/1766. E-mail: nyebeata@gold.uni-miskolc.hu

IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, "Többsnyelvűség az oktatásban és a kutatásban". Budapest, Budapesti Műszaki Egyetem, 1994. április 7-9.

Kiadvány:

Aradi András – Sturz Zoltán – Szöllősy-Sebestyén András (szerk.) Folia Practico-Linguistica XXIV. évf. IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Budapest, 1994. április 7-9. Többsnyelvűség az oktatásban és a kutatásban. I-II. BME Természet- és Társadalomtudományi Kar Nyelvi Intézet, Budapest.
Megrendelhető: Perényi Katalin: perenyik@nyi.bme.hu

V. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. "Európai és hazai dimenziók". Veszprém, Veszprémi Egyetem, 1995. április 20-22.

Kiadvány:

Lengyel Zsolt – Navracsics Judit (szerk.) 1995. Ötödik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Veszprémi Egyetem, Veszprém.

Megrendelhető: Hülber Attiláné, Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 8201 Veszprém, Egyetem u. 10. Tel./Fax: 88/406-360

VI. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Nyíregyháza, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, 1996. április 2-4.

Kiadvány:

Székely Gábor – Cs. Jónás Erzsébet (szerk.) 1996. Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medencében. VI. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. 1996. április 2-4. Nyíregyháza. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza.
Elfogyott!

VII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Budapest, Külkereskedelmi Főiskola, 1997. április 3-5.

Kiadvány:

Polyák Ildikó (szerk.) 1997. VII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. 1997. április 3-5. Budapest. Külkereskedelmi Főiskola.
Megrendelhető: BGF Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Juhászné Bakos Mária, 1165 Budapest, Diósy u. 22-24. E-mail: zsbakos@kkf.hu

VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. "A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke". Szombathely, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, 1998. április 16-18.

Kiadvány:

Balaskó Mária – Kohn János (szerk.) 1999. A nyelv mint a szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása. 1998. április 16-18. Vol I–III. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely.
Megrendelhető: Balaskó Mária, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 9700 Szombathely, Berzsényi tér 2.

IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. "Nyelvi kihívások a harmadik évezredben". Veszprém, Veszprémi Egyetem, 1999. április 8-10.

Kiadvány:

Lengyel Zoltán – Navracsics Judit – Nádas Edit (szerk.) 1999. Nyelvi kihívások a harmadik évezredben. IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. 1999. április 8-10. Veszprém. Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. (absztraktyűjtemény).
Megrendelhető: Hülber Attiláné, Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 8201 Veszprém, Egyetem u. 10. Tel./Fax: 88/406-360

Szűcs Tibor – Nádor Orsolya (szerk.) 2001. Hungarológiai Évkönyv 1, PTE BTK, Pécs, I. évf. 1. szám
Megrendelhető: Nagy Ágnes: nagyagi@btk.pte.hu

Pusztay János (szerk.) 2001. Kontrasztív nyelvészeti tanulmányok I. (Colloquia Contrastiva, Tomus VII.) BDTF Uralisztikai Tanszék, Szombathely.
Megrendelhető: BDF Uralisztikai Tanszék, 9700 Szombathely, Berzsenyi tér 2. Tel./fax: 94/504-589, E-mail: pyj@fsd.bdtf.hu

X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. "A nyelv szerepe az információs társadalomban". 2000. április 18-20. Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola

Kiadvány:

Bartha Magdolna – Stephanides Éva (szerk.) 2001. A nyelv szerepe az információs társadalomban. A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.

Elfogyott!

Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.) 2001. Hungarológiai Évkönyv 2, PTE BTK, Pécs, II. évf. 1. szám

Megrendelhető: Nagy Ágnes: nagyagi@btk.pte.hu

XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. "A nyelv nevelő szerepe". Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2001. április 17-19.

Kiadvány:

Fóris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.) 2002. A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Lingua Franca Csoport, Pécs.

Megrendelhető: Nagy Ágnes: nagyagi@btk.pte.hu

Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.) 2002. Nyelvpedagógia. (Iskolakultúra könyvek 12.) Iskolakultúra, Pécs.

Olvasható: <http://www.iskolakultura.hu>

Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.) 2002. Hungarológiai Évkönyv 3, PTE BTK, Pécs, III. évf. 1. szám

Megrendelhető: Nagy Ágnes: nagyagi@btk.pte.hu

Pusztay János (szerk.) 2002. Kontrasztív nyelvészeti tanulmányok II. (Colloquia Contrastiva, Tomus IX.) BDTF Uralisztikai Tanszék, Szombathely.

Megrendelhető: BDF Uralisztikai Tanszék, 9700 Szombathely, Berzsenyi tér 2. Tel./fax: 94/504-589, E-mail: pyj@fsd.bdtf.hu

Drescher J. Attila – Herr Judit (szerk.) 2003. A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásából. (Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti füzetek 2.) Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar – MANYE, Szekszárd – Pécs – Budapest.

Megrendelhető: Nagy Ágnes: nagyagi@btk.pte.hu

Tóth Szergej – Földes Csaba – Fóris Ágota (szerk.) 2004. Lexikológiai és lexikográfiai látkép: Problémák, paradigmák, perspektívák. (Fasciculi Series Lexicographica 3.) Generália, Szeged.

Elfogyott!

Egyéb, a kongresszusra megjelent kiadványok:

Andor József – Szűcs Tibor – Terts István (szerk.) 2001. Színes eszmék nem alszanak – Szépe György 70. születésnapjára. I-II. Lingua Franca Csoport, Pécs.

Megrendelhető: Nagy Ágnes: nagyagi@btk.pte.hu

Szépe György 2001. Nyelvpolitika: múlt és jövő. (Iskolakultúra könyvek 7.) Iskolakultúra, Pécs.

Olvasható: <http://www.iskolakultura.hu>

XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. "Nyelvek és kultúrák találkozása". Szeged, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, 2002. március 27-29.

Kiadvány:

Tóth Szergej (szerk.) 2003. Nyelvek és kultúrák találkozása. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged.

Elfogyott!

Székely Gábor (szerk.) 2003. Nyelvek és kultúrák találkozása. Nyíregyházi Főiskola, Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Kar, Nyíregyháza. (Kontrasztív nyelvészeti szekció)

Megrendelhető: SZTE JGYTFK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Tel: 62/456-040, E-mail: alknyelv@lib.jgytf.u-szeged.hu

Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.) 2003. Hungarológiai Évkönyv 4, PTE BTK, Pécs, IV. évf. 1. szám

Megrendelhető: Nagy Ágnes: nagyagi@btk.pte.hu

Drescher J. Attila – Herr Judit (szerk.) 2003. A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásából. (Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti füzetek 2.) Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar – MANYE, Szekszárd – Pécs – Budapest.

Megrendelhető: Nagy Ágnes: nagyagi@btk.pte.hu

Tóth Szergej – Földes Csaba – Fóris Ágota (szerk.) 2004. Lexikológiai és lexikográfiai látkép: Problémák, paradigmák, perspektívák. (Fasciculi Series Lexicographica 3.) Generália, Szeged.

Elfogyott!

XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. "A többnyelvű Európa" Győr, Széchenyi István Egyetem, 2003. április 14-16.

Kiadvány:

Bakonyi István – Náday Julianna (szerk.) 2004. A többnyelvű Európa. Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék, Győr.

Megrendelhető: Náday Julianna: nadayj@sze.hu

Borgulya Istvánné (szerk.) 2004. Kultúraközi, szakmai és szervezeti kommunikáció. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Pécs.

Megrendelhető: Széchenyi könyvesbolt 7624 Pécs Rókus u. 5/1. Fax: 72-525 064 Tel: 72-324 684.

Megvásárolható: A Pécsi Tud. Egy. Közgazd. Kar és Jogi Kar könyvesboltjában: Pécs, Dohány u. 1. (a vörös színű épület alagsorában.) Ára: kb. 1560 Ft. Oktatóknak és hallgatóknak 10 % kedvezmény.

Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.) 2004. Hungarológiai Évkönyv 5, PTE BTK, Pécs, V. évf. 1. szám

Megrendelhető: Nagy Ágnes: nagyagi@btk.pte.hu

Pusztay János (szerk.) 2004. Kontrasztív nyelvészeti tanulmányok III. (Colloquia Contrastiva, Tomus XI.) BDTF Uralisztikai Tanszék, Szombathely.

Megrendelhető: BDF Uralisztikai Tanszék, 9700 Szombathely, Berzsenyi tér 2. Tel./fax: 94/504-589, E-mail: pyj@fsd.bdtf.hu

Szerkesztési útmutató

a MANYE kongresszus előadói számára

az előadások írott változatának elkészítéséhez

1. Formai követelmények:

- Terjedelem: 15000 n (leütés)
- Betűtípus és nagyság: Times New Roman CE 12
- Sortávolság: 1,5
- Főcím középre zárva: félkövér (bold), kisbetű Times New Roman CE 16-os
- Szerző neve középre zárva: kurzív (italic) kisbetű Times New Roman CE 14-es
- Első (1.) címfokozat: félkövér (bold),
- Második (1.2) címfokozat: félkövér (bold)
- Harmadik (1.2.1) címfokozat: kurzív (italic)
- Értelmi kiemelések: félkövér (bold)
- Nyelvi példák szövegen belül: kurzív (italic)
- Kiemelés nyelvi példákon belül: kurzív és félkövér (italic, bold)
- Könyvcím vagy folyóiratcím szövegen belül: kurzív (italic), nem kell lefordítani!
- Szakszövegből vett idézetek maradhatnak eredeti nyelven, de ha lefordítjuk őket, fel kell tüntetni a fordító nevét, ha a szerző maga a fordító, ezt lábjegyzetben közölje.
- Szépirodalmi idézetek esetében meg kell keresni a megjelent fordítást, és a szerző neve, a fordítás kiadásának éve és az oldalszám után fel kell tüntetni a fordító nevét. (pl.: Rilke 1983: 69. Rónay György fordítása).

2. Hivatkozás a folyamatos szövegen belül:

- ha általában idézünk: szerző és évszám (Nida 1964)
- ha szó szerint idézünk - akár szakirodalmi akár szépirodalmi műből: a szerző neve után következzen az évszám, majd az oldalszám (Nida 1964: 411).

3. Idézés:

- ha az idézet 40 szónál hosszabb, különítsük el a folyó szövegtől: előtte és utána egy sort hagyjunk ki, és balról indentáljuk.

4. Hivatkozás feloldása az irodalomjegyzékben:

- a hivatkozások a szerzők vezetékneve szerint betűrendben kövessék egymást (NEM KELL SZÁMOZNI);
- az irodalomjegyzék (**Irodalom, References**) csak azokat a szerzőket tartalmazza, akikre a szövegben utalás történt
- a nyelvi adatok forrását külön irodalomjegyzékben kell közölni (**Források , Sources**);

5. Ha könyvre hivatkozunk:

- szerző vezetékneve majd a keresztnév kezdőbetűi: Nida, E.A.
- ezután jön az évszám, utána pont: Nida, E.A. 1964.

- ha a szerzőnek abban az évben több műve volt: Nida, E.A. 1964a., Nida, E.A. 1964b.
- ha két szerző van: Nida, E.A. , Taber, Ch.R. 1969.
- ha három vagy több szerző van, lehet rövidíteni: Nida, E.A. et al. (et alias = és mások)
- az évszám után jön a cím, ha önálló mű címe, akkor kurziválva: Nida, E.A., Taber, Ch. R. 1969. *The Theory and Practice of Translation*.
- a könyv címe után jön a megjelenés helye, és utána kettősponttal a kiadó: Nida, E.A., Taber, Ch.R. 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.

6. Ha folyóiratcikkre hivatkozunk:

- ha folyóiratban jelent meg a tanulmány, akkor nem a tanulmány címét kell kurziválni, hanem a folyóirat címét: Klaudy K. 1988. A frazeologizmusok szó szerinti fordításáról. *Magyar Nyelvőr*.
- folyóiratcikknél továbbá fontos megjelölni az évfolyamot, a számot és a pontos oldalszámot: Klaudy K. 1988. A frazeologizmusok szó szerinti fordításáról. *Magyar Nyelvőr*. 112. évf. 3. 305-314.

7. Ha tanulmánygyűjteményre hivatkozunk:

- ha tanulmánygyűjteményben jelent meg a cikk, fontos megjelölni a tanulmánykötet címét (előtte In:), és a szerkesztőt vagy a szerkesztőket utána zárójelben (ed.), (eds.), (hrsg.), (szerk.): Baker, M. 1993. *Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications*. In: Baker, M., Francis, G. and Tognini-Bonelli, E. (eds.) *Text and Technology: In honour of John Sinclair*. Amsterdam: Benjamins.
- tanulmánygyűjtemény esetén fontos megjelölni a tanulmány oldalszámát a kötetben belül: Baker, M. 1993. *Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications*. In: Baker, M., Francis, G., and Tognini-Bonelli, E. (eds.) *Text and Technology: In honour of John Sinclair*. Amsterdam: Benjamins. 233–250.
- több szerkesztő esetén is megtehetjük azt, hogy csak az elsőt írjuk ki és utána írjuk, hogy et al. (és mások): Baker, M. 1993. *Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications*. In: Baker, M. et al. (eds.) *Text and Technology: In honour of John Sinclair*. Amsterdam: Benjamins. 233–250.
- ha ugyanabból a tanulmánygyűjteményből több tanulmányra is hivatkozunk, nem kell minden alkalommal a teljes bibliográfiát megadni, csak rövidítve: Baker, M. 1993. *Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications*. In: Baker, M. et al. (eds.) 233–250.
- ilyenkor a tanulmánygyűjtemény pontos adatait csak egyszer kell megadni, az első szerkesztő vezetéknéve szerinti betűrendben: Baker, M. et al. (eds.) *Text and Technology: In honour of John Sinclair*. Amsterdam: Benjamins.

8. Ha megjelent konferenciakötetre hivatkozunk:

- járjunk el ugyanúgy, mint a tanulmánykötet esetén. Ne a konferencia helyét, idejét és címét tüntessük fel, hanem a **megjelent kötet** címét, szerkesztőjét, a megjelenés helyét, a kiadót és az oldalszámot: Ujszászi Zs. 1991. *Grammatikai*

transzformációk Károlyi Ami Emily Dickinson-fordításaiban In: Székely G. (szerk.) *Az Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai II.* kötet. Nyíregyháza: BGYTF. 760–763.

9. Ha elhangzott (írásban nem megjelent) konferencia előadásra hivatkozunk:

- ebben az esetben a szerző neve, az évszám, és az előadás címe után írjuk azt, hogy Elhangzott: ... és ezután következzenek a konferencia adatai a következő sorrendben: a konferencia címe, rendező intézménye, helye és ideje: Klaudy K. 1998. A magyar fordítástudományi terminológiáról. Elhangzott: *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*. VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola. Szombathely. 1998. április 14-17.

10. Lábjegyzetek:

- általában kerüljük a lábjegyzeteket. A hivatkozott művek adatai az irodalomjegyzékbe kerüljenek, a gondolatokat pedig illesszük bele a tanulmány szövegébe. Az alábbi két esetben használható lábjegyzet:
 1. ha a tanulmány címéhez kívánunk megjegyzést fűzni (pl. ha meg kell köszönni a kutatáshoz nyújtott támogatást, vagy ha a tanulmány részlet egy készülő könyvből, vagy ha a tanulmány írott változata egy valahol elhangzott konferencia előadásnak stb.
 2. ha a tanulmány szerzője saját fordításában ad meg valamely idézetet.

11. Szövegvégi jegyzetek:

- a tanulmány tartalmi részéhez kapcsolódó megjegyzéseket ne lábjegyzetben, hanem **szövegvégi** jegyzetben közöljük. A szövegben felső indexszel folyamatosan számozzuk a megjegyzéseket kívánó helyeket, és a tanulmány végén **Jegyzetek (Notes)** címszó alatt fejtsük ki megjegyzéseinket részletesen.

12. A nyelvi adatok forrásának megjelölése:

- a szépirodalmi művekből vett részletekre és fordításukra való hivatkozások az **Irodalom** alatt külön jegyzékben szerepeljenek **Források** címszó alatt. A kézirattal együtt kívánatos leadni az idézett szépirodalmi részletek és fordításuk fénymásolatát is, hogy a korrektor ellenőrizni tudja a szokásostól eltérő helyesírást (pl. versek tördelését, központosását).

13. Ábrák, táblázatok:

- az ábrákat és táblázatokat folyamatosan számozzuk (1. ábra, 1. táblázat), és lássuk el önálló címmel. A címet és a számot az ábra vagy táblázat **FŐLÖTT KÖZÉPEN** helyezzük el.

14. Képek, grafikonok, diagrammok:

- a cikk nem szöveges részeit jó minőségű, fotózható formában, külön oldalon (is) kérjük csatolni a tanulmányhoz. Mellőzzük a színes grafikonokat, mert fekete-fehér nyomtatásban nem látszanak a különbségek.



A MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONFERENCIÁK (1991-2003)

- I. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia.
Nyíregyháza, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, 1991. május 3-4.
- II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia.
Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 1992. május 1-2.
- III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia.
Miskolc, Miskolci Egyetem, 1993. április 2-3.
- IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Többynnyelvűség az oktatásban és a kutatásban”
Budapest, Budapesti Műszaki Egyetem, 1994. április 7-9.
- V. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Európai és hazai dimenziók”
Veszprém, Veszprémi Egyetem, 1995. április 20-22.
- VI. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medencében”
Nyíregyháza, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, 1996. április 2-4.
- VII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Európa kapujában. Kultúrák találkozása interkulturális tanulmányok”
Budapest, Külkereskedelmi Főiskola, 1997. április 3-5.
- VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke” Szombathely, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, 1998. április 16-18.
- IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelvi kihívások a harmadik évezredben”
Veszprém, Veszprémi Egyetem, 1999. április 8-10.
- X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A nyelv szerepe az információs társadalomban”
Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola, 2000. április 18-20.
- XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A nyelv nevelő szerepe”
Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2001. április 17-19.
- XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelvek és kultúrák találkozása”
Szeged, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, 2002. március 27-29.
- XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A többynnyelvű Európa”
Győr, Széchenyi István Egyetem, 2003. április 14-16.

**A Nyíregyházi Főiskola nyelvészeinek munkái és a
Nyíregyházi Főiskolán megjelent nyelvészeti kiadványok
2004**

1. Balázs Ildikó (szerk.) *Wass Albert életmű-bibliográfia*. Pomáz: Kráter Műhely Egyesület. 2004. 208. www.krater.hu
2. Cs. Jónás Erzsébet (szerk.) *Magyar Tudományosság - Európai dimenziók*. Doktorandusz füzetek 4. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó. 2004. 171.
3. Cs. Jónás Erzsébet. *Ismerkedjünk a szemiotikával!* Nyíregyháza: Pro Educatione Alapítvány. 2004. 159.
4. Cs. Jónás Erzsébet. *Mindennapi kommunikáció*. (Második, átdolgozott kiadás) Nyíregyháza: Krúdy Gyula Könyvkiadó. 2004. 152.
5. Jenei Teréz Pethő József (szerk.) *Stílus és jelentés. Tanulmányok Krúdy stílusáról*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2004.
6. Mizser Lajos - Révay Valéria: *Tanulmányok Bereg, Máramaros, Szatmár és Ugocsa XVIII-XIX. századi nyelvállapotáról*. Nyíregyháza: Örökségünk Kiadó Bt. 2004. 162.
7. P. Lakatos Ilona (szerk.) *Segédanyag és gyakorlókönyv a magyar leíró nyelvtan tanulmányozásához*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó. 2004. 128.
8. P. Lakatos Ilona, T. Károlyi Margit (szerk.) *Nyelvvesztés, nyelvjárásvesztés, nyelvcsere. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXXII.)* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2004. 297.
9. Pethő József: *A halmozás alakzata*. Nyelvtudományi Értekezések 154. sz. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2004. 151.
10. Székely Gábor (szerk.) Dezső László: *A magyar nyelv tipológiai jellemzése. Typological Characterization of Hungarian Grammar: Selected Writings*. Kiadja a Nyíregyházi Főiskola, Bessenyei György Könyvkiadó. 2004 Nyíregyháza. 428.
11. Udvari István (szerk.) Бевка Олекса: *Словник-пам'ятник. Діалектний словник села Поляни Мараморошського комітату. Bevka Oleksza: A Máramaros megyei Havasmező nyelvjárási szótára*. Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia 15. Nyíregyháza: Kiadja a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológia Tanszéke. 2004. 178.
12. Udvari István (szerk.) Király Péter: *A lengyel krónikák és évkönyvek magyar vonatkozásai. Dimensiones Culturales et Urbaliaes Regni Hungariae 8*. Nyíregyháza: Kiadja a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológia Tanszéke és a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara. 2004. 246.
13. Udvari István (szerk.) Szofilkánics Judit: *Tanuljunk ukránul. Vica Versa 2*. Nyíregyháza: Kiadja a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológia Tanszéke és a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara, 2004. 211.
14. Udvari István (szerk.) Zoltán András: *Oláh Miklós Athila című munkájának XVI. századi lengyel és fehérorosz fordítása. Dimensiones Culturales et Urbaliaes Regni Hungariae 6*. Nyíregyháza: Kiadja a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológia Tanszéke és a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara, 2004. 554.

MANAGERIAL ECONOMICS

1/2