

TARTALOM

- Denis Cunningham
Nyelvi felsőbbrendűség és fenntarthatóság – a magyar nyelv példája ... 3
Szabó Veronika
Anyanyelvi nevelés és internetes kommunikáció ... 16
Bandiné Liszt Amália
Idegen nyelvi projekt dokumentálása projekt-portfólió alkalmazásával ... 29
Együd Györgyi – Fazekas Márta – Huszti Judit – Kiszely Zoltán – Tóth Ildikó
A Nyelvvizgáztatási Akkreditációs Központ vizsgahely-ellenőrzési projektje II. ... 44

KÖNYVSZEMLE

- Sturcz Zoltán
Petneki Katalin: Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón ... 57
Cs. Jónás Erzsébet
Burget Lajos: Retró szótár. Korfestő szavak a második világháborútól a rendszerváltásig ... 59
Kovács László
Navracsis Judit: A kétnyelvű mentális lexikon ... 62
Józsa Judit
Farkas Mária – Lanteri Edina: A sokszínű olasz nyelv ... 64
Háhn Judit
**Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin (szerk.): Angol–magyar, Magyar–angol
tanulósztár érettségizőknek és nyelvvizsgálóknak ... 68**
Vogelné Takács Gabriella
**Hessky Regina – Iker Bertalan (szerk.): Német–magyar, Magyar–német tanulósztár érettségizőknek
és nyelvvizsgálóknak ... 70**
Molnár Krisztina
Forgács Erzsébet: Kontrastive Sprachbetrachtung ... 73
Oszetzky Éva
**Körmendy Mariann: Des mots sans mal. Tematikus francia szókincsgyűjtemény
érettségizőknek és nyelvvizsgálóknak ... 75**
Daczi Margit
**Kegyess Erika (szerk.) – Huszár Ágnes (közrem.):
Genderbilder aus Ungarn [Képek a magyarországi genderkutatásról] ... 76**

Három FIPLV-dokumentum

- Szépe György
Bevezetés ... 83
A FIPLV bemutatása ... 84
A FIPLV küldetése ... 86
Mit nyernek az egyesületek a FIPLV-tagsággal? ... 88

SZOFTVER

- Óbert Dávid
Blog oldalak diákoknak ... 91

HÍREK

- Balogh József
**Összefoglaló a II. Nemzetközi francia – olasz – spanyol nyelvű,
A szaknyelvek kutatása és oktatása konferenciáról ... 94**

*

Tipográfiai útmutató a *Modern Nyelvoktatás* szerzőinek

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Észak-Amerikai Tanszék
GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet és Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Fonetikai Tanszék, Budapest
HIDASI JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Kommunikációs és Média-tudományok Intézete
és Szolnoki Főiskola, Nemzetközi Gazdálkodási Tanszék
KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsoló Tanszék,
Budapest és Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és Szegedi Tudományegyetem
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
LENGYEL ZSOLT, Pannon Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém
MANHERZ KÁROLY (elnök), Kulturális Minisztérium és Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Germanisztikai Intézet, Budapest
MEDGYES PÉTER, Külügyminisztérium, Budapest
SZÉKELY GÁBOR, Nyiregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Német Nyelvi és Irodalmi Tanszék
SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
és Zsigmond Király Főiskola, Budapest
ZSOLNAI JÓZSEF, Pannon Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pécs

*

Szerkesztőség (tartalmi kérdésekben levelezés): sveva1@freemail.hu; 1126 Budapest, Kiss János
altbnagy u. 48/B; Szerkesztő: SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest

Szemle-rovat: TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
Szoftver-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Hírek-rovat: SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, Budapesti Műszaki Egyetem

*

Kiadó: TINTA Könyvkiadó, info@tintakiado.hu; 1116 Budapest, Kondorosi út 17. Tel.: 371-0501, fax:
371-0502 ♦ Felelős kiadó és felelős szerkesztő: KISS GÁBOR igazgató ♦ Tördelés és hirdetésfelvétel:
BAGU LÁSZLÓ ♦ Előfizetés: FEKETE JÁNOS

*

A Modern Nyelvoktatás alkalmazott nyelvészeti folyóirat; a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok egyesületének (MANYE) hivatalos orgánuma. Az egyesület valamennyi tagja tagilletményként megkapja az évente négyszer (két egyes és egy dupla számban) megjelenő folyóiratot.

Az alkalmazott nyelvészet komplex interdiszciplináris terület, amely a nyelvtudomány, a neveléstudomány és a pszichológia – valamint a feladattól függően egyéb diszciplínák – igénybevitelével oldja meg a nyelvvel kapcsolatos feladatokat. A MANYE tevékenységének központja az idegen nyelvek magyarországi tanításának segítése (a magyar anyanyelvű tanárok számára). Mivel a nyelvtanárok alkotják az alkalmazott nyelvészek többségét, ezért egyrészt az ő számukra, másrészt az ő tollukból az alkalmazott nyelvészet szélesebb spektruma jelenik meg a folyóiratban. Ezek a következők: nyelvsajátítás az anyanyelven, valamint az anyanyelvi nevelés; kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció; alkalmazott szociolingvisztika és alkalmazott pszicholingvisztika; nyelvpolitika, az emberi nyelvi jogok kérdése; kétnyelvűség; a magyar mint idegen nyelv tanítása; valamint az informatika hatása a nyelvhasználatra. Helyet adunk az alkalmazott nyelvészet történetével foglalkozó írásoknak is.

Cikkeink jelentős része a tantervek, a tananyagok és a mérések témakörébe esik; egyre nagyobb mértékben foglalkozunk a tantermi interakció kérdéseivel is. Írásaink egyaránt vonatkoznak a gimnáziumok, szakiskolák, általános iskolák feladataira: mind az „általános”, mind a „szaknyelv” oktatására. Figyelmünk előterében áll a felsőoktatásbeli „lektori nyelvoktatás”; és kiváltképp foglalkozunk a nyelvtanárok képzésével. Helyet biztosítunk magániskolák, magántanulók és a tananyagpiac friss problémáinak is.

Tanulmányaink és recenzióink rendszeres témája az Európai Unió nyelvi világa; az ezekről szóló írásokban szerzőink között van EU-tolmács professzor és nyelvpolitikával foglalkozó filológus. Látókörünkben állandóan jelen vannak Európa középső és keleti részének országai is.

Fontos célunknak tartjuk a különböző (elsősorban kormányzati) idegennyelv-oktatási koncepciók bemutatását.

Recenziós rovatunkban főleg a friss hazai kiadványokról adunk számot, de bemutatunk néhány kiváló külföldi művet is. Szoftver-rovatunkban a nyelvoktatás digitális anyagának kritikai bemutatására törekszünk. Végül Hírek-rovatunkban elsősorban saját egyesületünk tevékenységéről igyekszünk tájékoztatást adni.

DENIS CUNNINGHAM

Nyelvi felsőbbrendűség és fenntarthatóság – a magyar nyelv példája*

Összefoglalás

A nyelvi sokszínűséget földkerekség-szerte változás fenyegeti, amely a nemzetközi *lingua franca*ként szolgáló angol és egyéb presztízisnyelvek irányába mutat. Ez a nyelvválasztási tendencia a társadalmi stratégiákban és gyakorlatban egyaránt jól látható. A helyi nyelveket érő kihívást világszerte olyan lépések mutatják, amelyek korlátozzák az iskolákban tanulható nyelvek körét, így a nyelvpusztulás fenyegető lehetőségként jelenik meg mind a társadalomban, mind az oktatásban. Hisszük, hogy egy soknyelvű világban minden nyelv értékes és támogatásra érdemes. Vannak azonnal megvalósítható megoldásaink, néhány modell pedig már javaslat formáját is öltötte. Nyomatékkal érdemes utalnunk a FIPLV globális filozófiájára, világszerte végzett tevékenységünkre. A magyar nyelv a nyelvi oktatás-képzés és a sokszínű mindennapi nyelvhasználat fenntartása tekintetében sok más nyelvnél kedvezőbb helyzetben van.

1. 2008

Van okunk öröme: az idei esztendőt az Egyesült Nemzetek a *Nyelvek Nemzetközi Év*évé, az Európai Unió pedig a *Kulturaközi Párbeszéd Európai Év*évé nyilvánította. Mindkettő része a *Fenntartható Fejlődést Szolgáló Képzés Évtizede* (2005–2014) című átfogó ENSZ programnak. Ragyogó lehetőség ez a források kiaknázására és bővítésére, a tágabb nemzetközi közösség figyelmének felkeltésére, páratlan mértékű támogatás szerzésére a helyi nyelvek érdekében. Csak úgy zúdulnak ránk a ragyogó ötletek, hisz olyan intézmények mint az UNESCO vagy az Európai Bizottság – sőt, olyan egyéniségek mint David Crystal, a híres nyelvész (Crystal 2007) – ugyancsak átérzik a kihívást.

A többnyelvűség mint fontos cél tehát kihívássá vált a társadalomban, a politikában és az oktatásban: Európában és az egész világon. Az Európai Kulturális Konvenció 2. cikkelye szavatolja is, hogy aláírói egymással egyetértésben előmozdítják a többiek nyelveinek tanítását és tanulását:

* A FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes = Élő Nyelvek Tanárainak Világszövetsége) főtítkárnak előadása a MANYE (Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete) XVIII. Kongresszusának (Budapest, 2008. április 3–5.) megnyitó ülésén.

A szöveget Lázár A. Péter (ELTE Angol Nyelvészeti Tanszék) fordította.

Minden egyes Szerződő Félnek, amennyire csak lehetséges

- a) szorgalmaznia kell, hogy állampolgárai tanulmányozzák a többi Szerződő Fél nyelveit, történelmét és kultúráját, valamint lehetőségeket kell biztosítani a Felek számára az ilyen irányú tevékenység előmozdítására saját területén, továbbá*
- b) erőfeszítéseket kell tennie saját nyelvei, történelme és kultúrája tanulmányozásának előmozdítására a többi Szerződő Fél területén, valamint lehetőségeket kell biztosítani a Felek állampolgárai számára az erre irányuló stúdiumok végzésére saját területén.*

Ez az a keret, amelyen belül az Európa Tanács tevékenykedik, illetve a nyelvi sokféleséget és a nyelvtanulást előmozdítja (COE 2006: 4). Megfelel az Európai Unió és más, az európai politika megvalósításában közreműködő főbb szervezetek – például az Európai Bizottság (CEC 2003: 3), az UNESCO (UNESCO 2003: 30), a European Centre for Modern Languages (ECML 2006: 3) – által meghatározott politikának és prioritásoknak. Ugyanezt a tendenciát erősíti, hogy nemrégiben nevezték ki Leonard Orbant az Európai Bizottság soknyelvűségi felelősének, Mauro Rosira pedig az UNESCO egy szektorközi bizottságában bízták a soknyelvűség problémakörét. Mindketten újonnan létrehozott pozíciókba kerültek.

Mindez jobb lehetőséget biztosít a szélesebb nyilvánosság – elsősorban a politikusok, döntéshozók, a közoktatási szakemberek, az üzleti világ – mozgósítására, hogy ráérezzenek a helyi nyelvek szükségességére. Tájékoztatnunk kell őket a nyelvvesztés szomorú lehetőségéről és az ezzel járó gazdasági veszteségről is, minthogy ez gyakorta közelebbről érinti őket. Ez esetleg tagállami szinten ösztönözhet bizonyos döntések végrehajtására, ami eddig nem mindig következett be (Hatoss 2004).

2. Nemzetközi tendenciák

Vessünk egy pillantást néhány kulestényezőre és előrejelzésre!

2000-ben körülbelül 6000 nyelv létezett (Crystal 2000: 11). Ennek akár örülhetnénk is, én azonban nyelvészként mégsem örülök. Egy ideális világban 6000 nyelv egyenlően oszlanék meg hat milliárd potenciális beszélő közt: minden nyelvet egy millióan beszélnének, s így valamennyinek a fennmaradása biztosítva volna. Csak-hogy a világ, ugyebár, nem ilyen.

A valóság egészen más: az eltérő „életterejű” nyelvek skálájának egyik végén az angol található, másik végén a következő nyelv, amely örökre eltűnik majd a Föld színéről. Egy-egy nyelv életképessége nemcsak beszélőinek számától, hanem egy egész sor nyelvválasztást befolyásoló hatástól is függ. A világon ugyanis az angol anyanyelvűeknél többen vannak az arabok, a kínaiak és a spanyolok, ettől azonban még csak az angolt emlegetjük világnyelvként. Aligha kétséges, hogy jelenleg a nyelvi sokszínűséget leginkább az angol veszélyezteti, ám korántsem csupán az angol.

Egyes országokban a nyelvek értékes voltába és a többnyelvűség értékébe vetett hit a nemzet éthoszának szerves részét alkotja (UNESCO 2003: 12). Kevésbé nyilvánvaló ez az angol nyelvű országokban, ahol a nyelvi sokféleséget efféle szólamokkal szokás elutasítani: „miért kellene nyelveket tanulnom (Ausztráliában), amikor soha nem utazom sehová?” Illetve: „a világon mindenütt beszélnek angolul!” Tudjuk persze, hogy *nem minden ember* beszél angolul, David Graddol szerint csak körülbelül minden harmadik.

Ugyanakkor „angol nyelvek” olyan változatos sokasága alakult ki, hogy Crystal joggal állapítja meg: „az angol már senkié” (Crystal 1999). Mivel a hangsúly-időzítésű angol világszerte folyamatosan konfrontálódik inkább szótag-időzítésű nyelvekkel, valószínűsíthető, hogy a következő évtizedekben még több változata alakul majd ki. Már most is hallani olyan változatokról, mint például a „Chinglish” [kínai angol], „Singlish” [szingapúri angol alapú kreol nyelv] stb. Előfordulhat, hogy ezek és más változatok – például a Strine nevű ausztrál angol – beszélői nem értik meg egymást.

3. Nyelvek

Ha hiszünk a sokaság erejében, akkor számos nyelv fennmaradása és potenciális erősödése biztosnak tekinthető. David Graddol határozott prognózisokat fogalmazott meg a várható növekedést illetően – elismerve azonban az efféle jövődölések kockázatos voltát. 1997-ben az angolt és a franciát nevezte meg fő világnyelvekként (Graddol 1997: 59), hogy azután némi óvatossággal 2050-ig körvonalazza a jövőbeli tendenciákat. 2050-re a világnyelvek – a „nagy nyelvek” – következő dominancia-skáláját állítja fel: kínai, hindi/urdu, angol, spanyol és arab (Graddol 1997: 59).

Mi történt azonban példának okáért a franciával? Akad, aki szerint a francia politika inkább a „defenzívának” azaz a nyelvvédelemnek, mint az „offenzívának” azaz a nyelvi terjeszkedésnek ad elsőbbséget (Freudenstein 2001: 204). Elég is belepillantanunk az ezt bizonyító 1993-as rendeletbe, amely előírta, hogy ha valamire akad francia kifejezés, idegen megfelelője helyett ezt kell használni. A francia nyelv, miközben „tisztaságát” megpróbálta megvédeni az „angol támadással” szemben, szinte elveszítette egykori nemzetközi státusát.

A fentiek elsősorban a nagy világnyelveket érintik, ám jusson eszünkbe Crystal sokatmondó összevetése: a világ lakosságának 96 százaléka a nyelvek 4 százalékát beszéli (Crystal 2000: 14). Vagy másképp fogalmazva: 4 százalék a nyelvek 96 százalékát beszéli. Mi a helyzet ez utóbbiakkal, melyek a nyelvek többségét teszik ki, s amelyeket rendkívül kis számú beszélő használ? Nos, ezek jövője már kevésbé biztos.

4. Nyelvhalál

Az imperialista államok történetileg káros hatással voltak a helyi nyelvekre a Föld minden részén: a bennszülött nyelveket érő fő fenyegetést mindenütt a hódító nyelvi preferenciájának uralomra kerülése jelentette. Ezt gyakran a politika is garantálta, amelyet úgy alakítottak, hogy szorítsa ki vagy semmisítse meg a kisebbségi nyelveket. Egyes esetekben a tényleges népirtás volt az eszköz, de az se bizonyult eredménytelennek, ha kormányzati politika tiltotta a kisebbségi nyelvű oktatást, e nyelvek használatát.

A gyarmatosítás története bőven nyújt példákat egész nemzetek, törzsek, nyelvek megtizedelésére. A korábban jellemző genocídiummal – és nyelvek százainak ebből következő kipusztulásával – ellentétben a nyelvi sokféleségre jelenleg más jelenti a fenyegetést. A nyelvek szempontjából azonban a végeredmény ugyanaz. A XXI. század folyamán bolygónk 6000 nyelvének 50–90 százaléka (Crystal 2000: 165, illetve 18) tűnhet el. Crystal adatai szerint átlagban kéthetenként eltűnik egy nyelv (Crystal 2000: 19). Ez tragikus, és felhívja a figyelmet, hogy mennyire törekeny egyes nyelvek léte.

A nemzetközi „segédnyelv”, a *lingua franca* megjelenése egészségtelenül korlátozó hatással volt a nyelvi sokféleségre. Nyilvánvaló, hogy a soknyelvűségért folyó csatát sok fronton kell megvívni, hisz még némely „óriási” nyelvek esetében sem bizonyos, hogy megőrizhetik jelenlegi pozíciójukat.

5. Politika és társadalmi gyakorlat

Az Európai Unióban működik világ-összehasonlításban is a legtartalmasabb nyelvpolitika, amely a huszonhét tagállamban huszonhárom hivatalos nyelvet ismer el. Jogszabályok írják elő az e nyelvek közti tolmácsolást-fordítást: de vajon hány képzett fordító és tolmács akad, aki mondjuk a legkevésbé valószínű nyelvpárban, az észt és a máltai közt tud közvetíteni? Hasonló párosokat ugyancsak könnyűszerrel találhatunk. Jócskán hallani azonban olyan híreszteléseket, melyek szerint az fenyeget, hogy a hivatalos nyelvek számát (1) egyetlen *lingua francára* (az angolra) vagy (2) három nagy nyelvre (angolra, franciára, németre), esetleg (3) négyre (az előbbi háromra plusz a spanyolra), netán (4) az olasz és/vagy a portugál felvételével ötre (vagy hatra) redukálják (Willems 2002: 7–8). Az efféle leépítések költséget és munkát megtakarító intézkedések, így vonzónak tűnnek. Ám képzeljük csak el, hogyan reagálna Franciaország vagy Németország, ha nyelveik hivatalos nyelvként többé nem élveznének ugyanolyan szintű hivatalos státust, mint az angol! Vagy ha bizonyos nyelvek – köztük az alapító tagok egyik-másikának a nyelvei elveszítenék „hivatalos nyelv” besorolásukat! És fordítva: az orosz ugyan nem az EU hivatalos nyelve, de tudomásom szerint használják *lingua francaként*, s mint ilyen, komoly jelentőséggel bír. Bonyolult szituáció ez, amelyben továbbra is az identitás nyelvének kell biztosítania a soknyelvű gyakorlat mozgásterét.

Az oktatásban „trilingvizmus” (háromnyelvűség) politikájának lehetünk tanúi: anyanyelv plusz két idegen nyelv. Sokak szerint ennyi elég is; de mi a helyzet azzal a kalábriai fiatallal, akinek első nyelve a helyi dialektus, a második az olasz, a harmadik pedig valószínűleg az angol? Hogyan kaphat ezek közt helyet a francia? Hát a spanyol, a kínai, a magyar? Ráadásul a nyelvpolitikát a valóság nem mindig tükrözi híven. Ez a helyzet például Angliában, ahol a makacs egynyelvűség azzal fenyeget, hogy megfosztja a fiatalokat a nyelvi és gazdasági mobilitástól a mindinkább határok nélküli és soknyelvű EU-ban.

Az Egyesült Államokban nem létezik nyelvpolitika. Ami pedig még rosszabb, a helyi „Kizárólag angolt!” jelszavú politikák sokasága rákos burjánzás módjára hatja át az egyes államokat. A szövetségi államok több mint felének van efféle politikája (Beykont 2005). Vajon miféle szándék áll emögött? Az (amerikai) angol „tisztaságának” és pozíciójának a megőrzése? Jusson eszünkbe Franciaország több évszázados, az *Académie Française* szavatolta gyakorlata! Franciaország vezetői – bár úgy tűnik, későn – felismerték, hogy az efféle protekcionista gyakorlat nem hoz eredményt, és a trilingvizmust tették meg politikájuk elvi alapjául. Nemrég hallottam, hogy az Egyesült Államok megnevezte hivatalos nyelvét, s ez az angol. Miért épp most? Vajon nem azzal a jövődőléssel függ ez össze, miszerint negyven év múlva az USA-ban többen beszélnek spanyolul, mint angolul?

Ne feledjük, hogy az angol, amelyet korántsem beszél bolygónk teljes népessége, nem az egyetlen nyelv, amely nemzetközi jelentőséggel bír. A kínai változatait körülbelül ugyanannyian beszélik első nyelvként. Az arabot és a spanyolt több egészen fi-

atal anyanyelvi beszélő használja, mint az angolt. Más nyelveknek (a franciának, németnek, hindinek/urduknak, portugálnak, oroszoknak) világszerte sok millió beszélője van. Próbáltak már úgy utazgatni Európában, Latin-Amerikában, Kínában, Oroszországban, hogy csak az angolt használták? Nekem a többi nyelvtudásomra is szükség volt, hogy egyik-másik országban többé-kevésbé biztosan kommunikálni tudjak. Földünk jelentős nyelvi tartalékokkal rendelkezik (az angol mellett): nem engedhető meg, hogy ezek megfogyatkozzanak.

6. Újabb tendenciák

Európában negatív és pozitív tendenciákat egyaránt tapasztalunk, amelyek összességükben nem harmonizálnak. Egyes tagállamokban elenyészőben van a gyermekvállalási kedv, így demográfiájuk domináns tényezői az idős évjáratok lettek. Másutt a gyerekeket a jövő ígérétének tekintik. Franciaország 2007-ben büszkén tette közzé egyenlegét: egy-egy francia házaspárnak átlagosan két gyereke van. Németország ezzel szemben kénytelen belátni, hogy a lakosság fiatalítására és munkaerő-importra szorul annak az életmódnak a fenntartása érdekében, amely már nem produkál ugyanolyan népes ifjabb nemzedéket. A határok felszámolása és a migráció növekedése nyomán – amire a migráció remélt célpontjaiban tapasztalt munkaerőhiány megszüntetése céljából került sor – az EU számos országában növekvő soknyelvűség tapasztalható. Ez nemcsak az EU nyelveit érinti, de más, uniós kívüli, nem-hivatalos nyelveket is. Tudjuk, hogy félmillió lengyel költözött Angliába, ennél is több az Ír Köztársaságba. Eközben bizonyos területek nyelvi sokszínűségét például a Törökországból érkező bevándorlás gyarapítja.

A társadalomban és az oktatásban a fentebb és egyebütt is megfogalmazott fenntartások ellenére az angolt részesítik előnyben. Az oktatás bizonyos területein és szintjein olyan jelentős európai nyelvek pozíciói romlanak, mint a francia, a német, az orosz, a spanyol. Ebben a folyamatban az arab és a kínai csak csekély mértékben vannak jelen.

Nem engedhető meg, hogy ez a tendencia-nyaláb tovább érvényesüljön. Most kell cselekednünk, nemcsak hogy megőrizzük nyelvi gazdagságunkat, hanem hogy a fenntartható fejlődés valós kontextusában építhessünk rá.

7. Megoldások

Mivel adott egy átmeneti elem, jelesül a mobil ifjúság, oktatásügyi intézkedések szükségesek ahhoz, hogy megőrizhető legyen a soknyelvűség a felnőtt korosztályok, illetve az oktatás felső, középső és alsó szintjei számára. Stratégiákat kell találnunk és egymással megosztanunk olyan területeken mint a nyelvvesztés nyelvpolitikai aspektusa, a nyelvpolitikának az oktatásban való érvényesítése, a nyelv váltás, a nyelvhalál.

7.1. Meglévő modellek a magyar nyelv számára

„Nyelvmegtartás és kulturális asszimiláció a queenslandi magyar diaszpórában: mikrokozmosz, amelytől tanulhatunk” című¹, a 2004-es barcelonai X. Linguapax konferencián elhangzott előadásában a szerző, Hatoss Anikó észak-ausztráliai vizsgálatait

¹ Language Maintenance and Accumulation in the Hungarian Diaspora of Queensland: a Microcosm from which to Learn.

nak a tanulságait vonta le. Konkrét példákon mutatta be, hogyan kezelik a nyelvváltás tényét, hogyan segítik egy-egy nyelv megtartását egy adott földrajzi helyen, miközben egy generáció a másik helyébe lép. A nemzeti szintű és nemzetközi civil szervezetek, illetve kormányközi szervezetek tevékenysége így koherens modellt hozhat létre, amely másutt, más – jelentős diaszpórával rendelkező – nyelvek érdekében ismét csak felhasználható.

7.2. Nemzetközi tevékenység a magyar érdekében

Magyarország máris igyekszik az egész világon előmozdítani a magyar nyelv ügyét. A magyar kormány, a követségek és konzulátusok, a civil szervezetek, a Balassi Bálint Intézet és ezek más partnerei nemcsak a jelentős magyar diaszpórára koncentrálnak, de a külföld magyarságképét is javítani igyekeznek. Mindez a 2004. június 12-i melbourne-i tanácskozáson is világosan megtapasztható volt.²

7.3. Kiegészítő oktatás és iskolák

Ausztráliában számos kiegészítő iskola működik, amelyek munkaidő utáni és hétvégi nyelvtanulást tesznek lehetővé. Ha a diákok a közösség hivatalos nyelveként használt nyelven kívül másikat is beszélnek, esetleg beérik ennek otthoni tanulásával. Kívánatosabb volna azonban, ha ez egy hétköznapiakra időzített szervezett oktatási formával is megtámogatható lenne. Számos iskola az odajárók pusztá összetételénél fogva soknyelvű közeg: ez azonban nem jelenti, hogy az intézmény tanítja is a növendékek által beszélt (valamennyi) nyelvet. Az, hogy az iskolák az odajárók valamennyi nyelvet tanítsák, ma mindinkább szokatlanak számít. Ebből következően sok diák van, akik az iskolájukban „hivatalosan” nem oktatott nyelvek valamelyikét beszélnek, s ezt szervezett keretek közt szeretnék tanulni. Ezeknek a diákoknak kínálunk megoldást, talán a számukra legjobbat – tekintet nélkül arra, hogy máshonnan vándoroltak-e be egy bizonyos területre vagy ideiglenesen költöztek oda, netán választott nyelvük már nem hozzáférhető sem szervezett keretek közt folyó, sem távoktatás útján. Ne feledkezzünk meg az első nyelv támogatott elsajátításának és tanulásának társadalmi és kognitív előnyeiről: a tanulók önbecsülése nő, az elfoglaltság távol tartja őket a bűnözéstől, interdiszciplináris ismeretszerzési lehetőségeik bővülnek.

Egy hasonló megoldásról megegyezés jöhetne létre az EU-parlament szintjén is: a tagállamok (avagy „Szerződő Felek”) megállapodnának, hogy iskolai tanórák után, munkaidő után, illetve hétvégeken biztosítják a más EU-tagállamok hivatalos nyelveinek oktatását. Ez volna a kezdet, a gyakorlatot azután ki lehetne terjeszteni az EU-ban nem-hivatalos nyelvekre, például az oroszra, a törökre és másokra is.

A megoldás praktikus, olcsó és hatékony; első lépésként orvosolható általa a nyelvváltás problémája. Ugyanakkor új funkcióra is szert tett: az iskoláztatás során bekövetkező nyelvvesztés ellen hat. Korábbi beosztásomban oktatással kapcsolatos személyi és tanulócsoporthoz tartozó ügyeket intéztem a Victorian School of Languages-ben, s ekkor alkalmam volt újraindítani a magyar nyelv oktatását általános és középiskolai tanulók számára. De ugyancsak megoldást jelenthetnek egyes országok kisebbségi (illetve közösségi nyelveket oktató) iskolái.

² IV. Identitás Konferencia – *A ford.*

7.4. Szomszédos nyelvek

Érdekes európai modellt dolgozott ki Albert Raasch (Raasch 2002, 2006), amely a lehetőségek felmérése után az Unió határain belüli és túli szomszédos nyelvek oktatását tűzi ki célul. Raasch a mindinkább határok nélküli Európában az alábbi határok két oldalán beszélt nyelvek tanításának szenteli munkáját:

- Ausztria – Cseh Köztársaság
- Ausztria – Szlovénia
- Benelux államok – Franciaország; Benelux államok – Németország
- Észtország – Finnország – Oroszország – Lettország
- Németország – Lengyelország
- Németország – Lengyelország – Cseh Köztársaság
- Oroszország – Norvégia – Finnország
- Oroszország (kalinyingrádi enklávén) – Európai Unió
- Hol van a sorban Magyarország? Pedig itt kellene lennie!

7.5. Nyelvi tudatosság

Mindnyájan ismerjük kollégáink munkáját, amelyet több mint húsz esztendeje Eric Hawkins kezdeményezett, s amelynek közegében a tanulók nyelvtanulási vágyát mozgás és cselekvés ösztönzi. A FIPLV egyik korábbi elnöke a *l'éveil aux langues*,³ azaz a nyelvi tudatosság e megközelítésének nélkülözhetetlen és kulcsfontosságú előmozdítója volt (Candelier 2004, 2006).

7.6. Túl az angolon

Bizonyos területeken egy másik tendencia is megfigyelhető: az angolnyelv-tudás ugyanolyan alapvető elvárássá tétele a diákokkal szemben, amilyen az (anyanyelvi) írás-olvasás, a számolás, és – hadd tegyem hozzá – a technikai ismeretek. A FIPLV ezért csatlakozott csehországi tagszervezetének (KMF) kezdeményezéséhez, amely nemrégiben „Le français – deuxième langue étrangère / la didactique intégrée des langues étrangères” címmel⁴ rendezett tanácskozást.

Az eddigiekben olyan gyakorlatias megoldásokra összpontosítottunk, melyek a nyelvtanulási lehetőségek megteremtését célozták. E törekvésünk azoknak az átlagos iskoláknak a tanmenetét kívánja kiegészíteni, amelyekben a nyelvoktatás fő szerepet játszik.

Ahol az oktatáspolitikai és az oktatási gyakorlat a skála kielégítő–kiemelkedő sávjába sorolható, az oktatás hatékonyan mozdítja elő a nyelvek ügyét. Ahol viszont a társadalom működésének ezek a létfontosságú elemei nem töltik be hivatásukat, a kívánatos korrekciót annak határozott hangsúlyozásával kell végrehajtani, hogy a nyelvek globális értelemben döntő fontosságúak a társadalom, a globális emberi cselekvés és a kultúra szempontjából: ezért a jelenlegi fenntartható fejlődés érdekében erősíteni és védeni kell őket, tenni kell a megmaradásukért.

³ A francia alsó tagozatokban tanított nevezets *éveil* [felébresztés] tantárgy mintájára létrehozott nyelvi tantárgy (vö. Candelier 2000). – *A szerk.*

⁴ „A francia mint második idegen nyelv – idegen nyelvek integrált oktatása” Plzeň 2008. febr. 7–8. – *A ford.*

Ebből következik, hogy a nyelvtanítás előmozdítása az oktatásban – az általános és középiskolai, valamint a felsőfokú és a felnőtt oktatásban egyaránt – prioritásnak tekintendő. Hogy hol milyen nyelvet oktassanak, dőljön el helyben; elvárható azonban, hogy a tanulók többségi anyanyelvét és a nemzetközi jelentőségű, illetve az egy-egy területre, régióra vagy országra sajátosan jellemző nyelveket mindenütt megfelelően oktassák. Előadódhat, hogy e nyelv-kategóriák bármelyike valamely területen „kisebbségi nyelv” besorolást kap, mi azonban a kisebbségi nyelvek összességének inkább a bolygónkon használt nyelvek többségét tekintenénk.

8. Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes (FIPLV)

Foglalkozunk mármost a FIPLV-nek az oktatási és a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos kihívások megválaszolásában betöltött szerepével. Az 1931-ben Párizsban megalapított FIPLV az élő nyelvek tanárainak egyetlen nemzetközi többnyelvű szervezete. Az UNESCO-val való kapcsolataiban NGO (nem-kormányzati, azaz civil szervezeti) státust élvez; civil szervezetként az Európa Tanácsban is képviselteti magát.

A FIPLV tagjai lehetnek

- a nyelvtanárok nemzetközi egynyelvű egyesületei vagy szövetségei; vagy
- egyes országok nyelvtanárainak soknyelvű egyesületei; vagy
- társult tagok.

Az első kategóriába tartozik jelenleg az IATEFL és a LATEUM (angol), az ILEI (eszperantó), a FIPF (francia), az IDV (német), a SIPLE (portugál) és a MAPRJAL (orosz). Tárgyalások folynak hasonló arab, magyar és lengyel profilú szervezetekkel.

2008-ban az országos soknyelvű egyesületek a következők: Amerikai Egyesült Államok, Ausztrália, Bulgária, Cseh Köztársaság, Dánia, Dél-Afrikai Köztársaság, Finnország, Franciaország, Izland, Írország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Magyarország, Malajzia, Nagy-Britannia és Észak-Írország Egyesült Királysága, Németalföld, Németország, Nigéria, Norvégia, Olaszország, Oroszország, Sri Lanka, Svédország, Új-Zéland, Uruguay: ennek eredményeképpen a FIPLV-nek több százezer egyéni tagja van.

A FIPLV vezető testülete a *Világközgyűlés*, amely három évente hívja össze a tagszervezetek képviselőit. Évente ül össze a *Világtanács*, amely a nemzetközi egynyelvű egyesületeknek, a FIPLV regionális egységeinek, valamint az egyes országok soknyelvű egyesületeinek közös fóruma. A FIPLV *Végrehajtó Bizottságát* öt, három évre választott tisztségviselő alkotja, akik rendes körülmények közt évente kétszer találkoznak.

A FIPLV háromévente rendez meg világkongresszusát; a legutóbbira Göteborgban került sor; a következő, amelynek helyszíne Moszkva lesz, 2009-ben esedékes.

Amint „A FIPLV bemutatása” című dokumentumban olvasható, a szervezet céljai és prioritásai a következők:

- előmozdítani a nyelvek tanítását és tanulását a világ összes népei kommunikációjának, kölcsönös megértésének, együttműködésének és baráti kapcsolatainak megkönnyítése és javítása érdekében;
- fejleszteni, támogatni és terjeszteni azokat a nyelvpolitikákat, amelyeket arra hoztak létre, hogy változatosabbá tegyék a tanított nyelvek sorát, javítsák a nyelvtanítás minőségét, és ezt a tanítást mindenki számára hozzáférhetővé tegyék;

- fejleszteni a soknyelvű oktatás folytonosságát és kohézióját az alsófokú, középfokú, továbbképzési jellegű, felsőfokú és felnőtt oktatásban;
- javítani a jövőendő és gyakorló nyelvtanárok szakmai képzését és továbbképzését az oktatás minden szektorában;
- támogatni és tanácsokkal segíteni nyelvtanárok szakmai szervezeteinek létrehozását;
- összehangolni és támogatni a tagszervezetek munkáját;
- ösztönözni az egy-egy országban belüli nyelvorientált szervezeteket, hogy egymással együttműködve támogassák a nyelvtanítást és a többnyelvűség elvén alapuló nyelvpolitikák kialakítását;
- támogatni a tagszervezetek nézeteit országos szinten és képviselni ezeket nemzetközi szinten;
- fórumot biztosítani a világ különböző térségeiben működő nyelvtanárok nemzetközi szolidaritása számára.

9. A Linguapax 2004 májusában tartott X. Világkongresszusának ajánlásai

A Linguapax X. barcelonai Világkongresszusán, amelynek „A fenntartható nyelvi diverzitás és a béke” volt a mottója, különböző ajánlásokat fogalmaztak meg. David Crystal A Nyelvek Világa megteremtéséről tartott érzékletes előadást⁵, mi magunk egy Nemzetközi Linguapax Hálózat létrehozását javasoltuk. A Linguapax Institute 2006-ban mindkettőt megvalósította, miáltal egyfelől a nyelveknek bizony kijáró ünneplésre irányította a figyelmet, másfelől nemzetközi platformot alkotott a nyelvi sokféleséget célzó tevékenységek támogatására, egyesítésére, illetve megindítására szerte a földkerekségen.

10. Magyarország és a magyar nyelv

Azt mondják, az új Európának Ausztria a középpontja. Ha csakugyan így van, akkor Magyarország földrajzilag kedvező helyzetben, kelet–nyugat, észak–dél találkozásánál fekszik. Nyelvi pozíciói sem gyengék, hiszen a soknyelvűség erős tradícióival rendelkezik; kapcsolatait a kelettel az orosz, a nyugattal az angol, a francia és a német segíti. A magyart, amint ezt Önök nálam is jobban tudják, milliók beszélik Magyarországon, a térség államaiban és a még távolabbi diaszpórában. Az EU-tagállamok további sokasodásával nem elképzelhetetlen, hogy Magyarország idővel az Unió szívében találja magát.

11. Fenntartások

Mielőtt összefoglalnám az elhangzottakat, megfontolásra ajánlok néhány gondolatot. Van egy új szereplő is a színen: Kína. Az európai hatalmak imperialista korszaka lezárult, és kiderült, hogy Kína jól megtanulta a leckét:

- világszerte „Konfuciusz Intézeteket” hoz létre, amelyek kultúrájának és nyelvének terjesztését szolgálják (szinte pontosan ahogy a Goethe Intézet, az Alliance Française, a British Council és a többiek);

⁵ <http://www.linguapax.org/congres04/indexang.html>

- létrehozta az angol és kínai nyelvű www.linease.com weboldalt, amely kínai nyelvleckéket és segédanyagokat kínál a nyelv tanulásának és használatának elősegítésére;
- létezik prognózis, amely szerint a kínai nyelvű webes tartalom mennyiség napjainkra felülmúlja az angol nyelvűt;
- 30 millióian tanulják a kínait idegen nyelvként;
- 100 országban több mint 2500 egyetem kínál kínai kurzusokat;
- ha (ahogyan ebben sokan egyetértenek) az Egyesült Államok a világ-angol fölényének jelenlegi bástyája, vajon elegendő aranyat tartalmaz-e Fort Knox-ban? Az USA ambiciózus katonai akciókat folytat külföldön, odahaza meg kell birkóznia a Katrina-féle katasztrófákkal és következményeikkel. Forrásai meddig állnak még vajon rendelkezésére? Milyen következményekkel jár vajon az angol hivatalos nyelvvé tétele azok után, amit sok helyen tapasztaltunk?

12. Konklúzió

Növekszik a mobilitás: sokan és a korábbiaknál könnyebben ambícióból, kalandvágyból vagy kényszerből, netán önként elhagyják hazájukat; mind több ember nyelvi szükségletei várnak tehát kielégítésre. Tegyük róla, hogy a soknyelvűség politikáját többnyelvűsége nevelt emberek terjesszék, akik a lehető legjobb felkészültséggel rendelkeznek, hogy érvényesüljenek a gyorsan fejlődő világban.

Csak az összes szóba jövő szövetséges összefogásával lehet sikerre vinnünk a kampányt, amelynek ugyancsak elsőrendű fontosságot tulajdonítunk: hogy az egész bolygón megőrizzük, sőt fokozzuk a nyelvi sokszínűséget a kultúraközi megértés és béke érdekében egy olyan világban, amelyben a fenntartható fejlődés alapját az oktatás biztosítja. Egy nyelv nem elég!

Most, hogy a nyelvek nemzetközileg is prioritássá váltak, ragyogó lehetőség nyílik meg előttünk. Mauro Rosi, az UNESCO programspecialistája továbbra is várja a leg-sikeresebb nyelvi ötleteket-példákat, hogy azokat átadni és utánozni lehessen; ezek némelyike már az UNESCO honlapján is hozzáférhető. Az EU ráadásul 2008-at a Kultúrák Közötti Párbeszéd Évének nyilvánította. Kétszeresen is a figyelem középpontjába kerültünk tehát, ami komoly presztízst és nemzetközi támogatást jelent, méghozzá olyan szinten, amilyenre 2001, a Nyelvek Európai Éve óta nem volt példa. Kovácsoljunk hát ebből tőkét! És tegyük róla, hogy a magyar nyelv kiemelkedő szerephez jusson ebben a kampányban!

A témakör friss szakirodalma

- Beacco, J. C. (2005): *Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way of Life in Europe*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- Beykont, Z. (2005): English-only Policies and Language Erosion in the United States. In: Cunningham, D. – A. Hatoss (szerk.): *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*. FIPLV: Belgrave. pp. 109–132.
- Candelier, M. (2000): A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása – az általános iskola céljaihoz és lehetőségeihez igazodó módszer. *Modern Nyelvoktatás* 6/1. pp. 3–13.

- (2006): L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire. In: Cunningham, D. – R. Freudenstein – C. Odé (szerk.): *Languages Teaching: A Worldwide Perspective – Celebrating 75 Years of FIPLV*. FIPLV: Belgrave. pp. 145–180.
- (szerk., 2004): *Janua Linguarum: The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*. Council of Europe Publishing: Strasbourg.
- Clyne, M. (1982): *Multilingual Australia*. Seine: Melbourne.
- (1991): *Community Languages: The Australian Experience*. CUP: Cambridge.
- (2005): *Australia's Language Potential*. UNSW Press: Sydney.
- Commission of the European Communities (CEC) (2003): *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. CEC: Brussels.
- Council of Europe (2002): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Language Examining and Test Development*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- (2005): *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- (2006): *Plurilingual Education in Europe*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- Council of Europe (Council for Cultural Co-operation Education Committee) (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. CUP: Cambridge.
- Crystal, D. (1997): *English as a Global Language*. CUP: Cambridge.
- (1999): *English as a Global Language and Endangered Languages*. Seminar presented at the Victorian School of Languages, August. Melbourne.
- (2000): *Language Death*. CUP: Cambridge.
- (2007): *What Do We Do with an International Year of Languages?*
http://www.crystalreference.com/DC_articles/Langdeath20.pdf
- Cunningham, D. (2003): *The Future of the Profession*. (FIPLV Discussion Paper). www.fiplv.org
- (2004a): Languages in Society and Education: Some Challenges. In: *Best Practices of Learning Less Widely-used Languages in Multicultural and Multinational Europe*. Public Service Language Centre: Vilnius. pp. 26–31.
- (2004b): *Linguistic Diversity, Sustainability and Peace* (Linguapax X World Congress, Workshop 5: Agents in favour of Diversity) www.linguapax.org/congress04/indexlang.html
- (2005a): Formalising the Future of Languages Education. *Current Issues in Language Planning* 5/4. pp. 424–437.
- (2005b): The Teaching of Minority Languages as a Second Language. In: Marti, F. és társai (szerk.): *Words and Worlds: World Languages Review*. Multilingual Matters: Clevedon. pp. 163–164.
- (2006): Linguistic Supremacy, Rights and Death: A Challenge for an International Federation. In: Wang, J. – J. Su – J. Turi (szerk.): *Law, Language and Linguistic Diversity: Proceedings of the Ninth International Conference of the International Academy of Linguistic Law*. Law Press China. pp. 71–97.
- (2007a): Addressing the Challenge of Multilingualism: Creating Complementary Classes. In: *Proceedings of the International Conference: Languages in Lithuania – Aspirations and Achievements (18–19 June 2007)*. Public Service Language Centre: Vilnius. pp. 19–31.
- (2007b): *Dealing with Multilingualism in Education: Focus on the Victorian School of Languages*. Paper presented at a seminar at the Babylon Centre, February, Tilburg (The Netherlands).
- (2007c): *Linguistic Dominance and Decline: A Challenge for an International Federation*. Plenary paper presented at Seventh Annual Conference of QUEST, 30 November – 1 December, Constanta (Romania).
- Cunningham, D. – R. Freudenstein – C. Odé (szerk., 2006): *Languages Teaching: A Worldwide Perspective – Celebrating 75 Years of FIPLV*. FIPLV: Belgrave.
- Cunningham, D. – A. Hatoss (szerk., 2005): *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*. FIPLV: Belgrave.

- Cunningham, D. – D. Ingram – K. Sumbuk (szerk., 2006): *Language Diversity in the Pacific: Endangerment and Survival*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Delors, J. (1996): *Learning: the Treasure Within*. UNESCO: Paris.
- European Centre for Modern Languages (ECML) (2006): *Call for Proposals: Empowering Language Professionals*. ECML: Graz.
- Extra, G. (2005): Immigrant Minority Languages in Urban Europe. In: Cunningham, D. – A. Hatoss (szerk.): *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*. FIPLV: Belgrave. pp. 83–108.
- Extra, G. – K. Yagmur (szerk., 2004): *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Freudenstein, R. (2001): Languages on the Web. *Praxis* 48/2. p. 204.
- Gogolin, I. (2002): *Linguistic Diversity and New Minorities in Europe*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- Goullier, F. (2006): *Council of Europe Tools for Language Teaching: Common European Framework and Portfolios*. Didier: Paris.
- Graddol, D. (1997): *The Future of English?* British Council: London.
- Hatoss, A. (2004): Language Maintenance and Acculturation in the Hungarian Diaspora of Queensland: A Microcosm from which to Learn. Paper presented at Linguapax X, 20–23 May, Barcelona (Spain).
- (2005): Promoting Diversity through Language-in-Education Policies: Focus on Australia and the European Union. *Current Issues in Language Planning* 5/4. pp. 438–454.
- Johnstone, R. (2002): *Addressing “The Age Factor”*: Some Implications for Language Policy. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- Knapp, W. (2006): *Language and Learning Disadvantages of Learners with a Migrant Background in Germany*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- Lamb, T. (2001): Language Policy in Multilingual UK. *Language Learning Journal* 23. pp. 4–12.
- Lo Bianco, J. (1987): *National Policy on Languages*. Canberra Publishing and Printing Co.: Fyshwick.
- Marti, F. és társai (2005): *Words and Worlds: World Languages Review*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Merlino, F. (szerk., 1988): *Ailanto: Journal of the Victorian School of Languages*. Special Edition. Ministry of Education, Victoria: Melbourne.
- National Institute for Educational Policy Research (NIER) (2002): *Trends in Foreign/Second Language Education in Asia and the Pacific*. NIER/UNESCO-APEID: Tokyo.
- Nuffield (2000): *Languages: the Next Generation*. The Nuffield Foundation: London.
- Ó Riagáin, P. – G. Lüdi (2003): *Bilingual Education: Some Policy Issues*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- Orban, L. (2007): Towards a Lingua Franca of the Mediterranean? europa.eu.int. 14 September.
- Pérez de Cuéllar, J. (1996): *Our Creative Diversity*. UNESCO: Paris.
- Piri, R. (2002): *Teaching and Learning Less Widely-Spoken Languages in other Countries*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- Raasch, A. (2002): *Europe, Frontiers and Languages*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- (2006): Cohésion sociale, politique linguistique et Linguapax. In: Cunningham, D. – R. Freudenstein – C. Odé (szerk.): *Languages Teaching: A Worldwide Perspective – Celebrating 75 Years of FIPLV*. FIPLV: Belgrave. pp. 111–121.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002): *Why Should Linguistic Diversity Be Maintained and Supported in Europe? Some Arguments*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- Starkey, H. (2002): *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- UNESCO (2002): *Education for All: Is the World on Track?* UNESCO: Paris.

-
- (2003): *Education in a Multilingual World*. UNESCO Publishing: Paris.
- (2008): http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=35523&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vollmer, H. (2006): *Language Across the Curriculum*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.
- Wang, J. – J. Su – J. Turi (szerk., 2006.): *Law, Language and Linguistic Diversity: Proceedings of the Ninth International Conference of the International Academy of Linguistic Law*. Law Press China.
- Willems, G. (2002): *Language Teacher Education Policy Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication*. Council of Europe (Language Policy Division): Strasbourg.

SZABÓ VERONIKA

Anyanyelvi nevelés és internetes kommunikáció

1. Bevezetés

A digitalizáció hatására alapvetően megváltozik a világról való gondolkodásunk. Nemcsak a kultúra vagy az emberi kapcsolatok nyernek új értelmet, ha a hipertextek véget nem érő labirintusából szemléljük őket, hanem maga a nyelv is új formában jelenik meg. Ma már elfogadott tény, hogy az internetes kommunikáció sajátos: minden eddig ismert kódtól különbözik. Ez az újfajta nyelv mediálisan az írásbeliséghez kapcsolható, magán viseli ugyanakkor a beszélt nyelv nem egy jellemző jegyét is (például agrammatizmusok, elliptikus szerkesztésmód, gyakori hibázások stb.) Erre utalnak elnevezései is: Bódi (2004) például *írott beszélt nyelvnek*, Érsok (2003) *virtuális írásbeliségnek*, Balázs (2003) pedig *új beszélt nyelviségnek* nevezi a jelenséget. A definíciók kísérletek is mutatják, hogy bár nehéz precízen megfogalmazni, milyen is az internetes kommunikáció (talán nem is lehet), létezését nem lehet tagadni. Mivel az iskolás korosztály nagy része érti és „beszéli” ezt a nyelvváltozatot, felmerülhet a kérdés, hogy nem kellene-e valahogyan beépíteni ezt az anyanyelvi nevelési tananyagba. Ebben az írásomban azt próbálom megmutatni, hogy az internetes kommunikáció jellegzetességeit hogyan lehet a szabályfelfedezés felől megközelíteni az anyanyelvi órákon.

2. Az internetes nyelvhasználat jellemzőiről dióhéjban

Mielőtt konkrét javaslataimat megfogalmaznám, a szakirodalom (Bader 2002; Bódi 2004; Érsok 2003, 2004; Veszelszki 2005) és saját tapasztalataim alapján vázlatosan összefoglalom az internetes nyelvhasználat sajátosságait. Nyilvánvaló, hogy a jelenség rendkívül összetett és nem is egységes. Hiszen a papír alapú írásbeliséghez hasonlóan az internetes kommunikációban is meghatározó a szöveg műfaja, a partnerek viszonya és legfőképpen az egyén nyelvi (és technikai) kompetenciája. A speciálisan internetes műfajokban (például chat, blog) és az sms-ekben azonban mindenképpen találni közös jellemzőket.

Ilyen például a hangok szintjén a kiejtésnek megfelelő írásmód (*teccik, nemtom*) vagy a nyelvbotlásokkal rokon fonológiai szabályokat követő ujjbotlások (*kedvegy vagy*). A szupraszegmentális jegyeket halmozott írásjelekkel vagy speciális írásmóddal pótolják az internetezők (a csupa nagybetűs írásmód például a kiabálás jele), a nonverbális jelzéseket pedig az ikonikus és univerzálisan érthető mosolyszimbólumok helyettesítik. Ezekben a grafémát képként felhasználó jelekben magának a nyelvnek az ikonikussága is előtérbe kerül.

Gyakran találkozhatunk rövidítésekkel és mozaikszavakkal, viszonylag magas az egyedi alkotású szavak aránya. Megfigyelhető a csoportnyelvi elemek erőteljes jelenléte is.

A gyors kommunikáció hatására sokszor hiányos a központosítás. A kijelentő mondatokat például sem mondatkezdő nagybetű, sem pont nem jelzi, az érzelmi többletre pedig az írásjelek vagy grafémák halmozása hívja fel a figyelmet. A chatszövegek az értelmi egységeket figyelmen kívül hagyó sorokba törnek, mivel a beszélgetés résztvevői így maguknál tarthatják a szót.

3. Az internetes kommunikáció az anyanyelvi nevelésben: a szabályfelfedezés területe

Ha végigtekintünk az előző pontban felsorolt jellemzőkön, észrevehetjük, hogy többé-kevésbé mindegyik valamilyen szabályosságon alapul. A kijelentés elvének következetes használata ugyanúgy szabály (még ha nem is mindig egyezik az akadémiai normával), mint a központosítás normáinak szabályos felrúgása. Nem is beszélve arról, hogy akár e-mailben, akár különböző fórumokon, akár chaten zajlik a kommunikáció, mindegyiknek megvan a maga normája, kommunikációs szabályossága, mely gyakran nem felel meg a társalgásra vonatkozó általános törvényszerűségeknek (példul a grice-i maximáknak, az udvariasságnak).

Ezeknek a sokszor konvenciókat felrúgó szabályosságoknak a felfedezése az anyanyelvi órák egyik feladata lehetne. Természetesen nem az a cél, hogy a diákok ezentúl házi dolgozataikban vagy hivatalos levélben is rövidítéseket vagy mosolyszimbólumokat használjanak, hanem éppen az, hogy megtanulják: vannak helyzetek, amelyekben a mindenki által elfogadott, szabályozott (nyelvi) előírásokat kell követni, s vannak, amelyekben más íratlan szabályok érvényesülhetnek. Ha a diákok folyamatosan összehasonlíthatják a szituációkból különbözőségéből adódó eltérő megoldásokat, tudatosulhat bennük az is, hogy az eltérés csak akkor fogadható el, ha megtörténik a megértés, és a felek tiszteletben tartják egymást. A következőkben egy-egy feladattal illusztrálom fenti gondolatmenetemet.

4. Kommunikációs szabályok felfedezése

4.1. Társalgási szabályok a chatszövegekben

a) Válasszunk ki egyet az alábbi jelenetek közül, és játsszuk is el! A jelenet ne tartson tovább 5 percnél! (Csoportokban is dolgozhatunk, akkor minden csoport eljátszik egy-egy jelenetet.)

- *Az utcán összefutsz néhány ismerőssel, és beszélgetni kezdtek.*
- *Egy szülinapi partin meglátod beszélgető osztálytársaidat, és csatlakozol hozzájuk.*
- *Egy popkoncerten beszélgetésbe elegyedsz a melletted állókkal, akiket nem ismeresz.*
- *Néhányan összegyűltek az egyik osztálytársadnál, aki jól érti a történelmet, és elmagyarázza a leckét.*

b) A megfigyelő csoportok figyeljenek a következőkre (megfigyeléseiket rögzítsék egy T-táblázat egyik oszlopába):

- *Kik a beszélgetők, mit tudunk róluk, honnan tudjuk?*

- *Hogyan kezdődik a beszélgetés?*
- *Honnan tudjuk, ki kivel beszél?*
- *Hogyan működik a szóátadás?*
- *Milyen témák kerülnek szóba?*
- *Honnan tudjuk, ki hogyan érzi magát beszélgetés közben?*
- *Hogyan lép ki valaki a beszélgetésből?*
- *Hogyan zárul a beszélgetés?*

c) *Hogyan működik egy IRC-beszélgetés? Olvassuk el a következő szöveget és a segítségével válaszoljuk meg a b) pontban feltett kérdéseket (megfigyeléseinket rögzítjük a T-táblázat másik oszlopába)!*

21:10 [bavy] sziasztok

21:10 [Kanti14] sziaaaaa

21:10 [Kanti14] :D

21:10 [Romyy] A Budapesten aláírt magyar-csehszlovák lakosságcsere-egyezményt értelmében a csehszlovákiai hatóságok, annyi magyart telepíthettek ki, amennyi szlovák önként távozott Magyarországról

21:11 [Marlow] üdv bavy

21:11 [Romyy] szia bavy

21:11 [bavy] mi a téma?

21:11 [Romyy] A második világháború előestéjén, 1938-39-ben szétesett a csehszlovák állam. Az 1938-as müncheni egyezmény értelmében a Szudéta vidék Németországhoz került, az az évi első bécsi

21:11 [Kanti14] kértek teát?

21:11 [bavy] cl_l

21:11 [Kanti14] az én művem :D

21:11 [Marlow] épp Romyy t olvasom :)

21:11 [Mucuspunk] neeem

21:12 [Kanti14] :O

21:12 [Romyy] döntés pedig a Felvidék déli tisztán magyarulta sávját visszacsatolta Magyarországhoz. A második világháború után a győztes nagyhatalmak visszaállították a soknemzetiségű kisállamot, Csehszlovákiát. A térképek

21:12 [Romyy] újrarajzolása mellett Csehszlovákiában kimondták a magyarok „kollektív bűnösségének” elvét.

21:12 [Magyar legény] hmmmhmmmm

21:12 [Marlow] hmm hogyan az hogy te nem kapsz flood ot én meg két sor után flood ot kapok ?

21:12 [Magyar legény] ezaz

21:13 [Mucuspunk] :)

21:13 [Romyy] Ezután a felvidéki magyarokat az 1945. április 5-én közzétett kassai kormányprogramban megfosztották állampolgári jogaiktól, sokakat át zavartak a határon, közülük mintegy 40 ezret pedig az

21:13 [Magyar legény] ez a mi multunkozh kötődik

21:13 [Marlow] ez valami varázslat lessz :D

21:13 [bavy] jaaa akkor azért csomagolták fel a nagyszüleimet 4 gyerekkel, köztük a 3 éves anyukámmal?

21:13 [Romyy] elnéptelenített Szudéta-vidékre deportáltak. Ezután felajánlották az 1947-es párizsi békeértekezlet által is támogatott „magyar-csehszlovák lakosságcsere-t.”

21:14 [Romyy] Hosszas huzavona után is csak 70-80 ezer ember változtatott hazát, a magyarság erőszakos kitelepítése pedig a békekonferencián elsősorban a nyugati nagyhatalmak elutasító

21:14 [Romyy] magatartása miatt meghiúsult. (A benesi dekrétumok ma is érvényben vannak mind Csehországban, mind Szlovákiában.)

21:15 [Romyy] Én se kérek teát mert borozom

21:15 [Marlow] temár készülél a mai napra

21:15 [Marlow] .D

21:15 [Magyar legény] megyek mosogatni

21:15 [Magyar legény] 20 perc

21:15 [Magyar legény] vagy 30 perc

21:15 [bavy] jöhetsz ide is :D¹

d) Vannak-e olyan megnyilatkozások, amelyek csak beszélt nyelvben vagy IRC-beszélgetésben értelmezhetőek? Melyek azok, miért? A T-táblázat segítségével foglaljuk össze a beszélgetés és az IRC-beszélgetés jellemzőit!

A feladat alkalmas arra, hogy a diákok a nyelvészeti konverzációelemzés (Iványi 2001) módszereivel vizsgálódhassanak mind beszélt nyelvi, mind IRC-szövegeken. A kérdések megválaszolásával közelebb kerülhetnek a társalgás általános menetének megértéséhez, így tapasztalhatják, hogy a nyelv nem csak a szigorúan vett nyelvi szinteken mutat rendszerszerűséget, hanem a nyelv használatában is. A szempontokat tovább finomíthatjuk: csoportmunkában például részletesen feldolgozhatók az „itt és most”-ra utaló kifejezések, a nonverbális elemek (párhuzamban a mosolyszimbólumokkal), vagy a paralingvisztikai jelzések és ezek IRC-ben való megjelenése. A jeleket eljátszásával a szóbeli szövegek alkotásának képessége és szociális készségek is fejlődnek: alapvető udvariassági normákat lehet életközeli helyzetekben kipróbálni és alkalmazni.

4.2. Pragmatikai implikátumok és előfeltevések az sms-ekben

a) Az alábbi sms-ek közül melyik sms-nek van párja? Honnan tudjuk?

- Szió!Nemtudomsajna,merténsemvoltamhetekóta.Deszerintemlesz.Ezcsaktipp.Nekemvan nmégegyetlenalkalmam,defogalmamsincsmikorjáromle.Makevésasesélye...P
- Szia elmentem egy korábbi busszal de jovo heten mar a 17 es busszal jovok remelem te is.
- 37,7.Nem halálos.☺
- Jaj, szegény, nagyon sajnalom. Viszont most nem jo a szerda.Döntsöd el, h. ma jössz-e. És kérlek,ird is meg.Köszönöm. V.
- Szia Y!Mizujs?Rég lattalak.☺Ugye a karacsonyos emailom megkaptad?A jogarol lemondtal?Vartalak.De jövő 7en én se biztos,h. megyek. Puszi

¹ Az itt felhasznált sms-ek és chatszövegek nagy részét a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Új lehetőségek az anyanyelvi nevelésben” kurzusának hallgatói gyűjtötték, ezúton is köszönöm a munkájukat.

– Észrevettem. © Pedig úgy futottam, hogy csak na, hogy ideérjek. Jövő héten nem megyek haza, mert Pestre kell mennem. Veronika

- b) *A párok közül melyiket küldték előbb? Honnan tudjuk?*
 c) *Válasszunk ki egy másik sms-t, és írjuk meg a párját!*
 d) *Hogyan írnánk meg ugyanezeket az üzeneteket levélben vagy e-mailben? Írjuk meg az előbb választott sms párját e-mailben/levélben!*
 e) *Találjuk ki, melyik sms háttérben milyen „előtörténet” áll! Mit lehet kikövetkeztetni, honnan, miért? Melyiket nem lehet kitalálni? Miért?*
 f) *Írd meg mindegyik sms előtörténetét 5 mondatban, és hasonlítsd össze a padtársadéval! Keressünk közös elemeket a történeteinkben!*
 g) *Válasszunk ki egy sms-t, és írjunk rövid telefonbeszélgetést az sms-ben megjelölt témáról! Játsszuk is el a beszélgetést! Hasonlítsuk össze a párbeszédet az sms-szöveggel!*

Kiefer (2001) különbséget tesz a pragmatikai implikátumok és az előfeltevések között. Míg az implikátumok általános pragmatikai elvekből levont következtetések, addig az előfeltevések azt mutatják meg, mit tekint tudottnak a feladó az adott megnyilatkozás megtetelekor (2001: 298). Az anyanyelvi nevelésben valószínűleg nincs szükség az ilyen precíz megkülönböztetésekre, az viszont bizonyosan hasznos lehet, ha a diákok felismerik a szerkezetekbe (pragmatikailag, szintaktikailag, lexikailag) kódolt implicit üzeneteket. A feladat tovább bővíthető az implikátumok és előfeltevések csoportosításával, kiegészíthető az adott mondattani modell fogalmainak megismertetésével (például funkcionális mondatperspektíva). A tanulók emellett szöveget is alkotnak különböző szövegegtípusokban, így érzékelhetik, hogy a különböző szituációk különböző nyelvi magatartásokat követelnek.

4.3. A meggyőzés verbális eszközei és a „városi legenda”-típusú² lánclevelek

a) *Olvassuk el a következő e-mailt! Mennyire meggyőző? Miért?*

Kedves Barátaim!

Ne tartsátok ezt egy buta viccnek, Bill Gates most osztja szét jövedelmét. Ha most nem reagáltok rá, később megbánhatjátok. A WINDOWS még mindig a leggyakrabban használt program. A MICROSOFT és az AOL kísérleteznek ezzel az e-mail-en keresztül elküldött szöveggel (E-mail Beta Test).

Ha elkülditek ezt az e-mailt a barátaitoknak akkor a MICROSOFT két hétig követi a nyomokat. Minden egyes személyért aki ezt az e-mailt elküldi, 245 EUR-ot fizet.

A MICROSOFT - minden egyes személyért akinek elküldtéték és ő továbbküldte 243 EUR-ot, a harmadik személyért aki megkapta 241 EUR-ot fizet.

Két hét után a MICROSOFT küld Nektek egy levelet, amelyben kéri a postai címetek megerősítését és küld egy csekket.

² <http://www.urbanlegends.hu/>

Üdvözléssel:

Vineter Márton
5700 Gyula, Kenyérsütő u. 33/a.
Magyarország

Én ezt csalásnak tartottam, de két héttel később - miután ezt a levelet megkaptam és továbbküldtem - a MICROSOFT kérte tőlem a címem, és kaptam egy csekket 24.800 EUR-ról. Válaszoljatok, mielőtt vége a tesztnek! Ha valakinek megadatik ez a lehetőség, élnie kell - érdemes - vele.

Bill Gates számára ez a kiadás csupán csak reklámköltség. Küldjétek tovább ezt az e-mailt annyi embernek és barátoknak, amennyinek csak tudjátok!

Az apám egyik ismerőse részt vett ebben továbbküldős játékban, néhány hónappal ezelőtt. Amikor legutóbb meglátogattam, mutatott nekem egy csekket. Az összes 4324,44 EUT-ot tett ki! Patrícia néni - egy jóbarátom nagynénje - az Intelnek dolgozik és nemrég kapott egy csekket 4543,23 EUR-ról a levél továbbításáért.

Ahogy mondtam, ismerem a törvényt és az is igaz, hogy az Intel és az AOL éppen egy fúzió tárgyalnak, hogy a világ legnagyobb ajánlattevőjévé váljanak. Ezért végzik ezt a tesztet, hogy kiválasszák a legtöbbször használt programot és meggyőződjenek annak felhasználásáról. Nekik az az érdekük, hogy ezt válasszák !

Próbáljuk meg! HAJRÁ!

- b) *Vizsgáljuk meg,*
- *milyen ajánlatról olvashatunk a levélben,*
 - *milyen feltételekről van szó benne,*
 - *milyen kapcsolat van az ajánlat és a feltétel között!*
- c) *Mit jelenthetnek az alábbiak? Ha nem tudod, hol néznél utána?*
- *E-mail Beta-test*
 - *MICROSOFT*
 - *AOL*
 - *WINDOWS*
 - *Intel*
- d) *Írjunk rövid ismertetéseket a fogalmakról az iskolai újság „Érdekességek” rovatába!*
- e) *Hogyan próbálja meggyőzni olvasóit a levél? Keressünk példákat különböző érvfajtákra a szövegben! Hogyan, mikor és miért működnek ezek az érvek?*
- f) *Vizsgáljuk meg a levél állításait! Melyek igazak, melyek hamisak, melyek lehetőségek? Ha valamiről nem tudsz, nézz utána! Használj internetes keresőket!*
- g) *Írd meg a levelet úgy, hogy számodra teljesen hihető legyen! Mely érveken változtattál? Hogyan?*
- h) *A levél műfaja „városi legenda”. Tudod-e, mi az a legenda? Hol néznél utána? Mennyiben legenda egy ilyen levél?*
- i) *Minden csoport gyűjtsön „városi legenda” típusú leveleket, és keresse meg bennük a jellemző érvfajtaikat!*
- j) *Rendezzünk vitafórumot Veszélyesek-e a „városi legenda” típusú lánclevelek? címmel! Írjunk rövid felszólalásokat a témához, térjünk ki arra is:*

- *mi lehet a célja az ilyen leveleknek!*
- *van-e, s ha igen, milyen helyzetben lehet értelme egy láncclevélnek!*

A verbális meggyőzés eszközeinek felismerése manapság létfontosságú. Az anyanyelvi nevelés egyik kitüntetett feladata éppen ezért az, hogy a diákok megfelelően tudják kezelni ezeket, bármilyen helyzetről és szövegtípusról legyen szó, az ártatlan-nak tűnő láncclevelektől a reklámokon át a propagandaszövegekig. Ehhez elengedhetetlen az érvelés típusainak megismerése, a szöveg logikai viszonyainak feltérképezése. A szövegértés tehát problémamegoldássá válik, ahhoz hasonló folyamattá, ahogyan a rossz matematikai levezetésben keressük a hibás lépéseket. A (nyelvi) logika mellett azonban itt figyelembe kell venni szociális és érzelmi tényezőket is, a diákokat tehát ilyen téren is fel kell készíteni az anyanyelvi órákon.

5. Grammatikai szabályok felfedezése

5.1. Hangtan, alaktan, jel(entés)tan és az sms-ek

a) *Olvassuk el az alábbi sms-eket, és válaszoljunk a kérdésekre!*

- hh gondoltam, h ien ügyeid vannak:D én itthon punny, d hnap mar orarendet is +kell besz,és 1ik nap vmi party is kéne,bar lové nyistalszeri!pusz
- Nem szeretnél 1 kicsit majd 1ütt lejönni welem Wajszlora? Szerdan meg mi is elmennénk, aztán utána haza. 1 kis közegwaltrozas.Kiprobálnad a bmw-t.
- Szia petra!dejo h irtall!ha itt leszek,mindenképpelmegyeklén is jól vok,csak a szakdoga elé nyug..szoritok szombaton!felhivsz utana?puszi
- Szia csaje!Hogyan vagyol?!rok 1et,me még van 8 sömösöm a 80bol,oszt holnap hosszabbítják.Jövö7en m1ünk Tapira.addigra +lesz a pacsulin, amit rendeltem?Te nem leszel otthon akkor?Na puszika!
- Szia!Köszí mi jól vagyunk,bár én m alig tok másznyi.:)Tegnap tornáztam,és sok vot az 1hónap kihagyás.rohadt izomlázam lett.De holnap ráhúzó,ma képtelen lettem vona tornázni.:)A cd teccett nagyon,sokkal többet hallanyi rajta a hangod.És szépen tucc énekönyi. Remélem eccer élőben is +tudlak hallgatni titeket.Ha a sprayt +rendötöd és +gyün,akko majd vidd fő anyuho,leperkájja érte a zset.:)Na puszi,jo legyé.Pápá
- Nehari anya,de orara kL mennem,utana mef Levi,de Ste mindenkep tal,mert Rösítjük női öntudatunkat©Csoki
- Cio!Namizujs?énsztemmegyekholnapameccsre!gyereletis!!!!naaaa!!Figyejjjj!haeljössz an1meglepim☺☺

b) *Milyen hangtani jelenséget jelöltek írásban is az sms-ezők a következő szavakban? Nevezzük meg!*

tucc, tecceni, leperkájja, eccer, ien, vok, tok, asszem

Hogyan kellene ezeket a szavakat helyesen írni?

c) *Egy sms-ben hogyan írnád a következő szavakat? Miért?*

légy szíves, adsz, add ide

d) *Hogyan írnád le egy iskolai dolgozatban a következő szavakat?*

vona, vot, énekönyi, rendötöd, fő, anyuho, legyé, gyün, otthon

Vajon az sms-ező miért ezeket az alakokat használta?

e) Mi lehet a szerepe a betűk megsokszorozásának az alábbi szavakban?

naaa!!! Figyejjjjj!

Beszédben hogyan fejezzük ezt ki?

f) Hogyan jelzik az sms-ezők, hogy milyen hangulatban vannak? Ha beszélünk, hogyan tudjuk érzékeltetni a hangulatunkat?

g) Allítsunk egymásra két padot! Valaki úgy álljon a padok mögé, hogy csak a feje látszon! Az illető húzzon egy smiley-jelet, és próbálja utánozni a mozdulatot! A többiek találják ki, milyen hangulatban van és milyen smiley illene hozzá/vagy: Valaki mutasson egy arc kifejezést: milyen smiley-val érzékeltetnénk leginkább a hangulatát? Vajon mit gondolhat? Használjuk a belső hangok technikáját!

h) Mit jelentenek a képek az alábbi chatrészletekben?³ Honnan tudjuk?



=



=



=



=



=

a) otthon mizú ?



latok

nálunk sincs különös



b) akkor ezt + beszéltek s ára sajna men kell

hol leszel msn-en

miért kell menned ?

leszek hol

³ A képek az eredetiben színesek. – A szerk.

de azt nem  , h mikor

i) *Hányféleképpen érthetjük a következő mondatot?*

Ott leszek.

Mondjuk el minél többféleképpen! Hogyan írnánk le egy sms-ben, hogy egyértelmű legyen, mit akarunk kifejezni?

j) *Mit jelentenek a következő szavak? Honnan tudjuk? Mi a szabály?*

1ütt, m1ünk, jövő7en, +lesz, kL, Rösítjük, Ste

k) *Az előző szabályosság segítségével rövidítsük le a következő sms-t!*

Szia! Sajnos én is megkaptam az influenzát, és napok óta lázas vagyok. Nem lenne probléma, ha holnap azért nem mennék? A jövő héten esetleg bepótolhatnánk? Ha gondold, ismét lehetne csütörtökön fél háromkor. Talán addigra már jobban leszek. Köszönöm a megértést előre is.

l) *Rövidítsük le az előző sms-t úgy, hogy ahol lehet, a szavak helyett rövidebb szinonimákat használjunk!*

m) *Mit jelentenek az alábbi szavak? Milyen szóalkotási móddal keletkeztek? Hol néznénk utána? Milyen stílusba tartoznak?*

szakdoga, pacsulí, zsé, nehari, csaje, punny, lové, nyista, szeri

n) *Melyik szót hogyan lehetne kicsinyítőképzővel ellátni? Tudunk-e szabályt felfedezni?*

barátnő
ismerkedni
kapcsolat
uborka
találkozni
pálinka

o) *Vajon melyik szó kicsinyített alakjai a következők? Honnan tudjuk?*

öngyi
szomi
telcsi
uncsi
szemcsi
pöri
szitu
pézsé
privi

p) *Mi lehet a célja a szavak ilyen jellegű módosításának? Szükség van-e az ilyenekre, mikor, miért? Hozzunk érveket és ellenérveket!*

A fenti komplex feladatban azt szerettem volna megmutatni, az anyanyelvi órán hogyan lehet például az internetes kommunikációban előszeretettel használt fonetikus írásmódról értékítélet-mentesen, a szabályszerűségekből kiindulva beszélgetni. Egy

magyartanárnak nyilvánvalóan az az egyik nagyon fontos feladata, hogy a sztenderd nyelvváltozat szabályosságait, használati szintereit megismertesse diákjaival. Abban azonban már kevésbé vagyok biztos, hogy érdemes a diákok által egymás közt használt nyelvi formákról elmarasztaló ítéletet hozni (kivéve természetesen, ha a megnyilatkozás a másik embert sérti). Nem tartanám helyesnek ezeknek a formáknak a népszerűsítését sem. Magam például nem feltétlenül vagyok híve a fonetikus írásmódnak még chat-szövegben sem, ennek ellenére az így írt szóalakokat bevinném a nyelvtanórára, méghozzá az anyanyelvi kompetencia működésének példáiként. Hiszen a simító folyamatokon kívül még a hiátustöltésről is lehet beszélgetni az *ien* szóalak kapcsán (melyben a [j] nem hiátustöltő, mégis jelzi annak a tudattalan felismerését, hogy 1. a *j* és az *ly* grafémával jelölt mássalhangzók kiejtésében ma már nincsen különbség, 2. ez a hang lehet hiátustöltő a magyarban például a *hiú*, *mai*, *hiedelem* stb. szóalakokban).

A graféma képi tulajdonságait felhasználó mosolyszimbólumok jó példák a kreativitásra. Megértésük sokszor igazi problémamegoldó feladat, melyben az internetes kommunikációról szerzett ismereteink mellett fel kell használnunk a világról szerzett egyéb (kulturális, enciklopédikus stb. ismereteinket is). A

„de azt nem  , h mikor”

mondat feldolgozásának például legalább kétféle módja van:

1. Fel kell ismerni a rajzfilmfigurát: Tom, a *Tom és Jerry*-ből. Ezután el kell vonatkoztatni a konkrét szereplőtől, és egy a szóalakkal homofón szóalakat kell asszociálni, melyről ráadásul érdemes azt is tudni, hogy a *tudom* hangsor szóban (és internetes kommunikációban) redukált változata.

2. Aki nem ismeri fel a figurát, következtethet a szöveggörnyezetből is, és abból a tényből, hogy az ikont tartalmazó mondatból egy tárgyias ige hiányzik, melynek tárgya maga a második tagmondat.

A szupraszegmentális elemek szerepét az sms-ben a halmozott írásjelekkel érdemes összehasonlítani, a szóalkotási folyamatok pedig a különböző rövidítések, kicsinyítések kapcsán jöhetnek szóba. Ezek esetében szintén leíró szemléletet alkalmaznánk (mikor, miért, hogyan rövidítünk és kicsinyítünk, milyen nyelvészeti (megértésbeli) következményei vannak a *pöri ubi salival* jellegű közléseknek), azonban helyet adnék a diákok egyéni véleményének is.

6. A helyesírási szabályok és a közvetlen üzenetváltásos beszélgetések

a) Figyeljük meg a tagolást az alábbi chat-szövegben! Miben tér el attól, mint amikor a füzetbe fogalmazást írunk?

X: Írtam neked sms-t, de nem válaszoltál!:(

Y: és ne haragudj ,akartam írni

Y: csak tegnap ujjabb

Y: Munkamegbeszélésen
 Y: voltam
 Y: Képz
 X: aha
 X: no?
 Y: egy másik ügyvédnél is fogok dolgozni
 X: hú
 X: akkor dupla munka?
 Y: pártfogó ügyvédi
 Y: tevékenységet látok el
 Y: nem
 Y: vagyis igen
 X: és mi az, hogy pártfogó ügyvédi?
 Y: és naon új l esz
 Y: azoknak az ügyét látom el
 Y: akik nek nincs
 Y: pénzük
 Y: hogy ügyvédet fogadjanak

- b) *Miben tér el a fenti tagolás a beszédbeli tagolástól? Vajon mi a célja itt a tagolásnak?*
- c) *Hogyan használják a chatelők az írásjeleket? Keressünk szabályosságot! Melyik írásjelet hagyják el leginkább a chatelők? Vajon miért? Melyiket nem lehet elhagyni? Miért?*
- d) *Keressünk olyan elemeket, amelyek azt mutatják: „Igen, figyelek rád.” Hogyan működik ez a beszédben?*
- e) *Milyen jellegű helyesírási hibák vannak az alábbi chat-szövegben? Hasonlítsuk össze azokkal a hibákkal, amelyeket az írásbeli dolgozatokban elkövetünk!*
- X: és mit kell csinálnod?
 Y: utakat kötök és szervezek
 X: az tényleg izgi.
 és hova akarnak leginkább utazni az emberkéek?
 Y: töröbo-ba
 meg mexikóba
 -b+k
 X: nem gondoltam volna, hogy Töröko...
 és ezek személyes vagy üzleti utak?
 Y: nyaralás
 X: érte
 m
- f) *Figyeljük meg, hogyan lehet helyesírási hibát javítani a chat-szövegekben! A füzetben hogyan javítjuk ki saját hibáinkat?*
- g) *Kik lehetnek a fenti két beszélgetés résztvevői? Hány évesek lehetnek? Honnan gondoljuk?*

A helyesírásról már a hangtani feladatban is volt szó, de a tagolás és a központoszás szerepe főként a chat-szövegek kapcsán kerül előtérbe. A gyerekek számára is kiderül (ha ugyan már régen nem tudatosult), hogy az írásjelek elhagyása korántsem önkényes: a pont például elmaradhat, mert a legkevésbé jelölt kijelentő módot jelzi, és mert a szöveget a sorok is tagolják; míg a kérdőjel megmarad, hiszen az eldöntendő kérdés esetében egyedül ez mutatja, hogy kérdést tettük fel. Itt is hasznos összevetni a chat-szövegek gyakorlatát az iskolai írásbeli dolgozatok és egyéb hivatalos szövegtípusok előírásaival; így a különböző szinterek eltérő szokásaira hívjuk fel a figyelmet.

7. Összegzés

Az internetes kommunikáció sajátosságait a felsoroltakon kívül természetesen számtalan módon fel lehetne még használni az anyanyelvi órákon. A téma nem zárható le, már csak azért sem, mert ez a nyelvváltozat is napról-napra változik. Hadd említsek néhány további ötletet jelzésszerűen: megszólító és elköszönő formulák az e-mailben és a hagyományos levélben; wikipédiás szócikk készítése nyelvi témáról terminológiai szempontok figyelembevételével, összevetése a hagyományos enciklopédiával; nem megfelelően kódolt karaktereket tartalmazó e-mailek megfejtése (és akkor az is kiderülhet, mire jó az *árvíztűrő tükörfúrógép*, milyen lehet a *kövérfülű sítúrázó nő* vagy az *ötágú ütőműbénító*⁴) stb.

Az internetes kommunikáció beemelését az anyanyelvi nevelésbe azonban csak abban az esetben tartom indokoltnak, ha valóban többletet adhat, kiegészítheti a hagyományos kommunikációs formákról tanultakat; ha a diákok folyamatosan szembe-sülhetnek azzal a nyelvi változatossággal, mely a kommunikációs helyzetek sokféleségéből is adódik. A pedagógus segíthet abban, hogy a gyerekek az (egyres nyelvi formákra vonatkozó) előítéletes gondolkodás helyett megtanulják pusztán leírni az adott jelenséget, személyes véleményüket pedig árnyaltan, (nyelvészeti) érvekre támaszkodva alakíthassák ki.

IRODALOM

Bader, J. (2002): *Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Chatkommunikation*.

<http://www.mediensprache.net/networx/networx-29.pdf> (2008.01.12.)

Balázs Géza – Bódi Zoltán (szerk. 2005): *Az internetkorszak kommunikációja*. Budapest: Gondolat/Infonia.

Balázs Géza (2003): Minden házfalat cseréljétek sms-falra. Sms-fal mint elektronikus graffiti. *Magyar Nyelvőr* 127/2. pp. 144–59.

Bódi Zoltán (2004): Az írás és a beszéd viszonya az interakcióban. *Magyar Nyelvőr* 128/3. pp. 286–93.

Érsok Nikolettta Ágnes (2003): Írva csevegés – virtuális írásbeliség. *Magyar Nyelvőr* 127/1. pp. 99–104.

⁴ A magyar ékezetes betűk kódolását tesztelő mondatokról bővebben a http://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%81rv%C3%ADzt%C5%B1r%C5%91_t%C3%BCK%C3%B6rf%C3%BAr%C3%B3g%C3%A9p honlapon olvasható. Ezekhez a minden magyar ékezetet tartalmazó kifejezésekhez fogalmazási feladat is adható: „Írjunk az árvíztűrő tükörfúrót népszerűsítő reklámszöveget!” vagy „Készítsük el a kövérfülű sítúrázó nő blogját! Milyen lehet a nő a profilja? Írjunk legalább két bejegyzést a nő kalandjairól!”

- (2004): Sömös, susmus, írj vissza. *Magyar Nyelvőr* 128/3.
<http://nyelvor.c3.hu/period/1283/128303.pdf> (2008.01.12.)
- (2006): Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr* 130/2. pp. 165–76.
- Iványi Zsuzsanna (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125/1. pp. 74–93.
- Kiefer Ferenc (2001): Az előfeltevések elmélete. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris.
- Schirm Anita (2008): A lánclevelek stratégiái. In: Sárdi Csilla (szerk.): *Kommunikáció az információs technológia korában*. XVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Pécs – Székesfehérvár.
- Veszelszki Ágnes (2005): Írásjelek és szimbólumok az SMS-ekben. *Magyar Nyelvőr* 129/1. pp. 111–6.
- Zentai István – Tóth Orsolya (2001): *A meggyőzés csapdái. Hibák és visszaélések a hétköznapi meggyőzésben*. Budapest: Typotex.

BANDINÉ LISZT AMÁLIA

Idegen nyelvi projekt dokumentálása projekt-portfólió alkalmazásával

Bevezetés

Tanulmányunkban egy olyan általános iskolai idegen nyelvi projektet mutatunk be, amelybe beépítettük a portfólió-eljárás, illetve a projekt-portfólió-eljárás egyes elemeit. A projekt-portfólió szemlélet teljes módszer-arszenáljának felsorakoztatására természetesen nem vállalkozhattunk egyetlen tevékenység-sorozaton belül. A tanulókkal eredményesen együttműködni ezzel a módszerrel egyébként is csak akkor lehet, ha először lépésről lépésre kiépítjük, gyakoroltatjuk az eljárások technikáit. Az érintett nyelvi csoport még csak az első lépéseknél tartott. A projektet a német nyelv tanításának/tanulásának keretein belül valósítottuk meg, írásunkkal azonban nem csupán a nyelvpedagógusokat szeretnénk megszólítani. Az eset leírása bármely tantárgyat vagy műveltségterületet tanító pedagógus számára nyújthat inspirációt arra, hogy a Németországban és Svájcban már kidolgozott és bevált módszer-együttest, illetve a használatához szükséges pedagógiai modellt/szemléletet alaposabban megismerje, aztán kipróbálja a saját tanári praxisában.

A megvalósításra került projektben arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a hagyományos iskolai környezetben, a comeniusi modellben (amelyben órarend szerint, 45 perces tanítási egységekben, tantárgyakban szervezzük a tanulási folyamatot) elsajátíthatják-e tanulóink a projekt-portfólió-eljárás alapelemeit, lehet-e eredményesen ötvözni, vegyíteni a két modell sajátosságait. Azt feltételeztük, hogy csoportunkkal részeredményeket érhetünk el. Lesznek tanulók, akik könnyebben és szívesebben dolgoznak ebben a formában. Nekik bővülnek majd tanulási technikáik, a tantárgyi tudásuk, és önálló produktumot is tudnak felmutatni az időszak végén. Várható volt azonban az is, hogy a csoport egy részének problémát fog jelenteni az eljárások megértése, és a rendelkezésre álló idő nagy százalékban a feladatok megértésével, nem azok végrehajtásával fog eltelni.

A pedagógiai projekt feltételei

A *projekt* szó már az ezredfordulóra divatfogalommá vált, a társadalmi alrendszerek mindegyike adaptálta saját területére, nem volt ez alól kivétel az oktatás sem. A professzionális projektmunkához rendszeresen tréningeket, tanfolyamokat nyújtanak az üzleti, vállalkozói szférában. A továbbképzéseken elméletileg elsajátítható a sikeres projektvezetés, a projekt-menedzsment, a témához tartozó terminológia. Az iskolai szervezetekben is szükséges a projekt-menedzsment tudás megszerzése, hiszen jelen

vannak a különböző léptékű és nagyságrendű projektek a tevékenységi kör minden területén. Hihetetlen méreteket öltött az oktatási intézményekben a projekt-megvalósítási kedv és a kényszer is, amely például pályázati tevékenységekben, innovációkban valósul meg. A projektek eredménye, minősége attól függ, mennyire felkészült rá a megvalósító szervezet. A tanulmány arra kíván példát nyújtani, hogy a tanulókkal – együtt – végzett projekt is csak abban az esetben lehet sikeres, ha a pedagógus felkészült projektvezetőként tud részt venni a folyamatban. A tanárnak ismernie kell a projektpedagógia mint elméleti modell létét (Hegedűs – Szécsi – Mayer – Zombori 2002: 18), ezenkívül fegyvertárába be kell gyűjtenie a projektoktatás eljárásának elemeit. Hegedűs és társai szerint (2002: 18–19) a projektoktatás a projektpedagógián belül didaktikai megközelítést jelent. Az a pedagógus, aki már saját maga is részt vett projekt megvalósításában, esetleg már kipróbálta magát projektvezetőként, könnyebben építi be a tanításába a projektpedagógiai módszereket, technológiákat.

A projektet olyan tevékenység-együttesnek (Szira 2002; Hegedűs – Szécsi – Mayer – Zombori 2002) értjük, amely jól körülhatárolt, érthető, konkrét céllal, illetve célkitűzésrendszerrel, rögzített határidőkkel, előre meghatározott erőforrás-igénnyel rendelkezik. A projektnek van felelőse, a munkavégzésben a tervszerűség és a tervezettség dominál. Az egyéni és a csoportos aktivitások, a team-munka egyaránt jellemzőek a munkavégzésre. A pedagógiai projektben a téma felvetése és a vele való foglalkozás a gyerekek saját önálló tevékenysége során valósul meg (Vadnay – Vidékiné 2005: 125; M. Nádas 2003). A pedagógiai projekt készítésének sok kritériuma van. Ha ezek közül nem mindegyik teljesül, például nem a tanuló, hanem a tanár határozza meg a témát, akkor projektorientált tevékenységről, projektorientált oktatásról beszélünk (Szabó 2006: 51).

Az általunk végzett pedagógiai tevékenység-sorozat megfelelt a projekt kritériumainak, ezért kimondhatjuk, hogy pedagógiai projektet valósítottunk meg.

A tantárgyi portfólió készítése

A pedagógia a portfólió műszót is a gazdaság, az üzleti élet, a bankszféra világából kölcsönözte. A magyar tanítási gyakorlatban egyelőre még a pedagógiai innovációk körében találhatjuk az úgynevezett *portfólió-szemlélet* elfogadását, de talán sem elméletének, sem metodikájának nem volt eddig elég széles körű a népszerűsítése. A portfólió módszerének kevés a magyar nyelvű szakirodalmi. Alig találunk a módszer használatára vagy a szemléletre felkészítő pedagógus-továbbképzéseket, a tanári alapképzésben nincsenek ebben a témában kurzusok. Elsőként az élő idegen nyelvet tanító pedagógusok találkozhattak a szemlélettel és módszereivel, mert Magyarországon 2003 szeptembere óta zajlik az „Európai nyelvtanulási napló” (European Language Portfolio, ELP) implementációja. Hazánk 1998-ban kapcsolódott be a több országot érintő ELP projektbe, a széles körű alkalmazásra 2003-tól van lehetőség. Az „Európai nyelvtanulási napló” az Európa Tanács által akkreditált taneszköz, amely 2004 óta szerepel a hivatalos tankönyvlistán (OT-0320 és OT-0903). A nyelvpedagógia tehát lépéselőnyt élvez a portfólió bevezetését illetően az egyéb tantárgypedagógiákkal, illetve az általános iskolák alsó tagozatában fellelhető pedagógiai alkalmazásokkal szemben.

Pedagógiai portfólión a tanulói produktumok rendszerezett dokumentum-gyűjteményét értjük. A portfólió-készítés egy-egy feladat megoldására irányuló célorientált

gyakorlati tevékenységet és alkotómunkát jelent. A portfólió-szemlélet, a portfólió pedagógiája a tanítási-tanulási folyamat olyan módszertani megközelítése, amelynek együtt kell járnia a pedagógiai kultúra változásával. A leírásra kerülő nyelvpedagógiai projekt a portfólió-szemléletű tanulás-szervezésnek is megfelel.

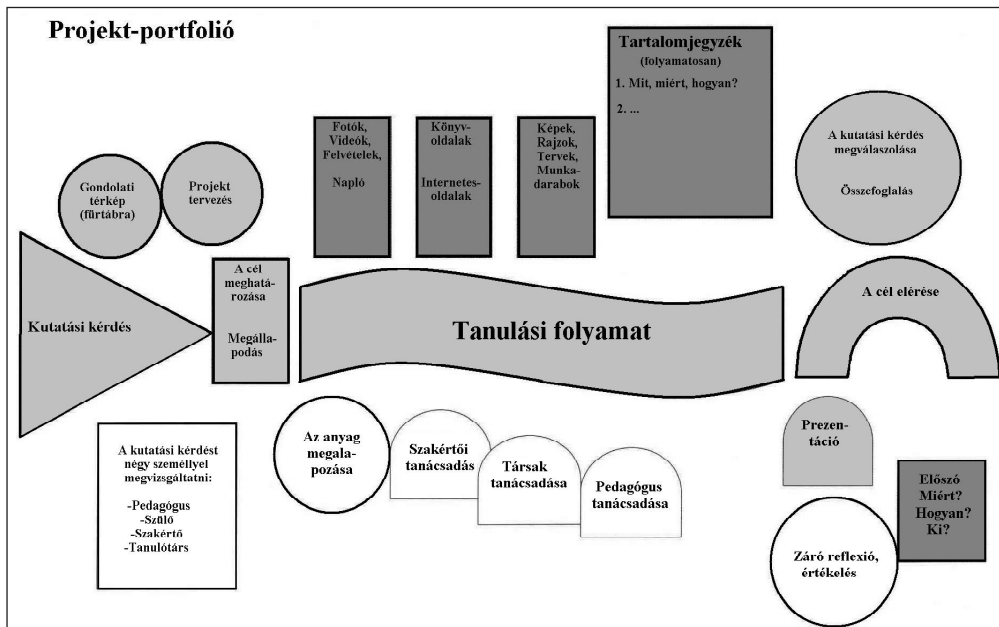
A projekt-portfólió meghatározása

Esettanulmányunkkal egy újabb átvett/kölcsönzött terminust, a projekt-portfólió fogalmát kívánjuk meghonosítani a (nyelv)pedagógiában. Ez a fogalom is a projektmenedzsment témaköréből származik. Egy újabb módszer-variánsról van szó, egy speciális elegyítésről, amelynek pedagógiai definiálására és tartalommal való megtöltésére vállalkozunk. Heuer (2000) meghatározása szerint „a projektportfólió egy projekt megvalósulásának folyamatát és a tanulónak a projektben játszott szerepét dokumentálja. (Például egy iskolai színelőadás megvalósulását.)” (idézi Falus – Kimmel 2003: 15). A projekt-portfólió valóban egy projekt megvalósulásának dokumentálása, de ez szerintünk kizárólagosan a csoport szintjén történhet. A projektpedagógiában és a portfólió-szemléletben is a tanulási folyamatban egy adott (előre – a tanulókkal közösen – megállapított) időkeret végére el kell készülnie egy produktumnak, amelyet a tanulók maguk hoznak létre. Ám a projektben a klasszikus értelmezés szerint a produktum közös munkával készül, a portfólió pedig az önálló, az egyedül végzett tevékenység eredménye (Bandiné 2005: 90). Ha ezt továbbgondoljuk, rájöhethetünk, hogy a projekt-portfólió egy még speciálisabb alkalmazás. A tanuló egyrészt feladatot vállal a közös produktum elkészítésében, másrészt a projekt megvalósításában betöltött szerepét saját maga dokumentálja. A saját szerepéről reflexiót készít, illetve készíttet másokkal. A tanuló tulajdonában lévő portfólióhoz komplexebb tanulói kérdéskör tartozik, mint a csoportéhoz. Előtérbe kerülnek a konkrét célkitűzések, a szakmai, tantárgyi ismeretek megszerzése mellett a tanuló egyéb készségei és képességei. A tanulási technikák, az önállóság, a kezdeményezőképeség, az önértékelés, a problémamegoldás, a munkaszervezés, a szociális képességek, a kommunikációs készségek, a konfliktuskezelési stratégiák, az előadói készségek, az együttműködés, a reflexió és ezek fejlettségi foka. Az egész tanulási folyamatot, még az iskolán kívülit is, dokumentálják. „A portfólió eredetileg is a gyakorlatban megszerzett kompetenciák társadalmi elismerésére jött létre” (Falus – Kimmel 2003: 9). A tanulói önértékelés mellett megjelenik a dokumentációban a társak és a pedagógus értékelése is. Mindez a reálisabb önértékelést, az önreflexió elsajátítását és a további tanuláshoz az előbbre lépés lehetőségét célozza, mert újabb tanulási részcélokat jelöl ki. Az egyéni portfólióban a tanuló szociális fejlődése szintén nyomon követhető. A portfólió hozzásegíti a diákokat, hogy megtanuljon a saját szerepére reflektálni. A portfólió használója tervezési technikákat sajátít el, részcélokat tanul meg kitűzni, hozzászokik a határidőre való teljesítéshez, a csoport érdekében szükséges egyéni felelősségvállaláshoz. A projektportfólió alkalmazása – éppúgy, mint a projektpedagógia – támogatja a tantárgyközi megközelítéseket, tanulóorientált és produktumorientált. A pedagógusnak lehetőséget teremt különböző munkaformák, tanítási módszerek és eljárások, eszközök és anyagok beépítésére.

A portfóliókat különböző altípusokba lehet sorolni. Láttuk, hogy Heuer (2000) szerint a projekt-portfólió egy külön típus. Szerintünk a projekt-portfólió magán viseli

egyfelől a „készségeket bemutató”, másfelől a „fejlődési portfólió” kategóriák jellegzetességeit. A komplexitása miatt viszont elképzelhető más besorolás is (Bandiné 2005: 89). Mi magunk a közösségi szinten – a pedagógus projektvezetésével – elkészülő, a projekt produktuma mellett az egész csoport készségeit és fejlődését is bemutató portfóliót sorolnánk a projekt-portfólió típusba. A nyelvpedagógusok számára fontos tudnivaló, hogy az „Európai nyelvtanulási napló” (ELP) önmagában nem elégséges eszköz, ha a tanulói önreflexiókat és a társak, valamint a pedagógus értékelését is rögzíteni akarjuk. A Naplóban (ELP) a tanulás tanulásában elért eredmény sem örökíthető meg. Így a Napló (ELP) használatát is eredményesebbé tehetjük, ha a hivatalos, akkreditált verziót kiegészítjük saját készítésű – a tanulóinkkal együtt tervezett – portfóliókkal. Másik lehetőségünk, ha tanulási naplót vezetünk. Ehhez is komoly tanári előkészítő munkára van szükség és természetesen a napló vezetésének módszertanára, hogy a tanulók tisztában legyenek a tanulásukat támogató eljárás használatával. Ám arra figyelemmel kell lennünk, hogy a túlzott adminisztráció, ami a diákok egy részénél éppúgy, mint a pedagógusoknál egyenesen ellenszenvet válthat ki, ne menjen a motiváció vagy a tananyag megtanulásának a rovására!

Az 1. ábra szemléletli a projekt-portfólió és a tanulási folyamat kapcsolatát. A tanulási folyamatnak van központi, meghatározó szerepe. Minden, ami a projekt vagy a portfólió elkészültét biztosítja, az segítőként hozzájárul a tanulási folyamat eredményességéhez. A hullámvonal azt jelzi, hogy az egész tanulási folyamatnak nincs eleje és vége, szakaszok kijelöléséről van szó – egy-egy projektmunkával, portfólió készítésével –, és a szakaszok számtalanszor ismétlődnek. A projekt-portfólió tevékenység-sorozat egy komplex és nyitott kutatási kérdés, egy probléma felvetésével indul. Már



1. ábra: A projekt-portfólió alkalmazási sémája (Qualitätsstandards 2004: 15)

a tervezési fázisba vonjuk be tanulóinkat: készítsünk velük együtt gondolati térképet! Mielőtt kijelölnénk a konkrét célt, a kutatási kérdést vizsgáltsuk meg másokkal is, pedagógusokkal, szülőkkel, tanulótársakkal, esetleg szakértővel, és csak ezután kösünk megállapodást a konkrét feladatról. Az adatgyűjtés/anyaggyűjtés szakaszában készülhet tanulási napló, a folyamat objektivációit az ábra felső része tartalmazza. Fotók, videó-felvételek, audió-felvételek, könyvoldalak, internetes honlapok, képek, rajzok, munkadarabok készülhetnek. Az alsó rész az igénybe vehető tanácsadói támogatást mutatja be. A portfólió készítésének és a tartalomjegyzék írásának a tevékenység-sorozat közben folyamatosnak kell lennie, hogy segítse a tájékozódást az összegyűjtött anyagban. A célt akkor érjük el, ha válaszolni tudunk az eredeti kutatási kérdésre, ha megoldottuk a problémát. Ezt összefoglaljuk, majd prezentáljuk a segítők előtt, hogy a tanuló önreflexiója mellett ők is reflektálhassanak az egész munkára. Valamennyi reflexiót rögzítjük a projekt-portfólióban.

Ez a metareflexió különbözteti meg a portfóliót az egyszerű gyűjtőmunkától.

A portfólió és a tanulási napló kapcsolata

A portfólió és a tanulási napló nem ugyanazt jelenti, bár akadnak szakirodalmak, amelyek szinonimaként használják a két fogalmat. A portfólió a tanulói dokumentumok gyűjteménye, a tanulási napló pedig a tanulási folyamatot rögzíti. A portfólió a „mit készítettem, mit tudok, mire vagyok képes” kérdésekre ad választ. A naplóból a „hogyan tanulok” kérdés mentén a tanulói típusokra következtethetünk, a tanulási technikákat érhetjük tetten.

Heuer (2000) tipológiájában a „reflektív portfólió” definíciója lefedi a tanulási naplók egy fajtáját. „A reflektív portfólió középpontjában a diák tanulási folyamatainak bemutatása és a diák reflexiói állnak. A cél a tanuló metakognitív készségeinek fejlesztése. A reflektív portfólióból a diák, a tanár, a szülő számára egyaránt kibontakozik a tanuló portréja: tanulói típusa, tanulási stratégiái, technikái, azok fejlődése, kibontakoztatása különböző területeken” (idézi Falus – Kimmel 2003: 16). Ez a portfóliófajta annyiban fed le több területet a tanulási naplónál, hogy több tantárgyra vagy műveltségterületre alapoz, a tanulási napló inkább csak egy-egy tevékenységi területhez vagy tantárgyhoz kötődik.

A nyelvpedagógusok dolgozhatnak külföldi mintával, és példával járhatnak elöl, a többi tantárgy-pedagógiát segítve. Ausztriában megjelent a német mint idegen nyelv tanulásához egy nyelvi napló „*Mein Sprach-Tagebuch*” [Nyelvi naplóm] címmel (2. ábra). A kis könyv ismertetője ugyan portfóliónak nevezi a kiadványt, de ez nem azonos az „Európai nyelvtanulási napló” (ELP) osztrák vagy német verziójával. A könyvecske bemutatását, értékelését ezen a helyen nem tekintjük feladatunknak, megelégszünk a lehetőség felvillantásával. Svájcban a sport és testnevelés műveltségterületen a 4–6. osztály számára készült el egy tanulási folyamat kísérő



2. ábra: „Mein Sprach-Tagebuch” tanulási napló belső lap minta

taneszköz (Baumberger – Müller 2004), amely éppúgy színtezett készséglistákat tartalmaz, mint az „Európai nyelvtanulási napló” (ELP).

A vizsgálatban részt vevő csoport leírása

A projekt-portfóliót egy 6. osztályos német nyelvi csoporttal, 14 tanulóval készítettük. A különböző munkaformák tanórai alkalmazását igencsak megnehezítette, hogy a csoportban tanuló gyerekek két különböző iskolai osztályba jártak, így csak az idegen nyelvi órákon dolgozhattak ebben a közösségben. A két osztály egyikében sem volt jellemző, hogy a pedagógusok más tantárgyakból rendszeresen alkalmaztak volna kooperatív tanulási technikákat, csoportmunkát vagy órai differenciálást. A tanulók harmadik osztályban heti egy órában kezdtek megismerkedni a német nyelvvel, negyedikben heti három órájuk volt. Ekkor kezdtünk foglalkozni az „Európai nyelvtanulási naplóval” (ELP). Az ötödik és a hatodik osztályban a heti három órát kiegészítette heti egy-egy szakköri foglalkozás.

A tanulócsoporthoz több ízben járt végzős német szakos hallgató gyakorlaton. A hospitálások, a tanárjelöltek gyakorlótanításai nem voltak alkalmasak az alternatív módszerekkel való tanításra/tanulásra. A hallgatóknak vagy teljesen ismeretlenek voltak ezek a módszerek, és ezért túl sok újdonsággal találkoztak volna első óráikon, vagy a gyakorlat időbeosztása miatt nem volt lehetséges, hogy végigkísérjék az adott szakasz teljes tanulási folyamatát. Az érintett tanulócsoporthoz tehát inkább csak a heti egy szakköri foglalkozáson alkalmaztuk a portfóliós eljárásokat.

Balatonfüzfői iskolánk, ahol a projekt-portfólió alkalmazását vizsgáltuk, több területen is részt vállalt a Világ – Nyelv Programban. A 2004-es évben a Program keretében pályázati támogatással Forrás idegen nyelvi tanulóközpont kialakítására került sor. Így a tanulóknak helyben, épületen belül volt lehetőségük megismerkedni az idegen nyelvi tanulóközpontok használatával. Rendszeresen a Forrás központban tartottunk idegen nyelvi órákat, a tanulók olyan feladatokat kaptak, amelyek segítették őket az önálló tanulásban. Az autentikus anyagok állományát többnyire megismerték, de noszogatni kellett őket, hogy önállóan is használják. Szintén a Világ – Nyelv Program keretén belül tartottunk az érintett csoporttal bemutató órákat és különböző német nyelvű nyilvános rendezvényeket. A projektet úgy időzítettük, hogy az értékelési szakasza történhessen bemutató órán. Célunk az volt, hogy mások is bepillantást nyerhessenek a projekt-portfólió gyakorlati alkalmazásának egyik leglényegesebb mozzanatába.

A projekt folyamatának bemutatása

Témaválasztás, célkitűzés

A projekt témáját a tanulókkal együtt választottuk ki. Több lehetőséget kínáltunk fel, amelyek mindegyike egy-egy olyan tevékenység-sorozat megvalósítását célozta, amely a gyerekek érdeklődésére épített, és az eredmény a mindennapi iskolai életükbe valóságosan beépülhetett volna. Ezek voltak a biztosítékok arra, hogy a projekt „tanulóorientált” legyen. Esetünkben a gyerekek egy olyan iskolai műsort, idegen nyelvi rendezvényt választottak témának, amelynek a megrendezése nagy élményt jelent az egész iskolaközösség, a tanulók, a pedagógusok és a szülők számára. A projektben részt vevő tanulók felelősek lettek az egész rendezvényért, az előkészületekért, a tájékoztatásért, a műsorért. Külön szerencse volt, hogy a rendezvényre német testvériskolánk delegáció-

| Időpont | Az eljárás lépései | Tevékenységek | Tanári feladatok |
|----------------|---------------------------------------|---|--------------------------------------|
| október 10–11. | témaválasztás, célkitűzés | Schulfest: Martinstag, Halloween kiválasztása | nyelvi csoportokkal egyeztetés |
| október 13. | tervkészítés, csoportok szervezése | időterv megalkotása, felelősök kijelölése | forrásteremtés, 5 csoport alkotása |
| október 17–18. | adatgyűjtés, anyaggyűjtés | a Forrás idegen nyelvi tanulóközpontban, taneszközökben kutatás | helyszín és dokumentumok biztosítása |
| október 20–27. | téma feldolgozása, készülés a műsorra | minden csoport más feladatot kap, de ha végez, csatlakozhat máshová | nyelvi csoportokkal egyeztetés |
| november 7–8. | produktum összeállítása, válogatás | „Mit tudok?” lapok kitöltése önértékeléshez | mentorálás, tanári értékelés |
| november 10. | (ön)értékelés | bemutató óra tartása, prezentációk | az óra megszervezése |
| november 11. | produktum bemutatása | Schulfest: program és kiállítás | szülők, vendégek meghívása |

3. ábra: A projekt időterve

ját vártuk vendégségbe. A legnagyobb érénynek azt tekintettük, hogy nem úgy tettünk, mintha megszerveznénk egy multikulturális műsoros délutánt, hanem ezt tényleg meg is tettük. Súlyja volt minden lépésnek, a határidőket mindenkinek tartania kellett. Egész egyszerűen a valós iskolai élet része volt ez a tanulási egység. Ezt persze nem lehet minden témában és minden időben megtenni. Ahol ez nem lehetséges, ott a projektben természetesen kevesebb is a motiváló erő. Ezenkívül nem szabad elfelejtenünk, hogy a projekt-portfólió alkalmazása nem lehet az egyetlen módszere a nyelvtanulásnak, nyelvtanításnak, mindig szükség van egyéb metódusoknak, akár a történeti módszereknek vagy azok elemeinek a nyelvoktatási folyamatba való beépítésére.

A választott témához alapként a *Projekt Deutsch Neu 2* tankönyv 7. projektjét dolgoztuk fel. A tankönyvi projekt összefoglalásként kezeli a „Schulfest” [Iskolai ünnepség] témakört, ahol a már több helyen megtanult ismeretek és készségek most újabb szöveggörnyezetben és új szituációs környezetben kerültek elő. A tankönyv mellett használtuk a munkafüzetet és a tankönyvcsaládhoz készített magnókazetta hanganyagát. Mivel az iskolában angol nyelvet is tanulnak gyerekek, konkrét témaként a Márton-nap és a Halloween feldolgozását, az e témakörökhöz szervezett iskolai partira való felkészülést jelöltük meg. Miután a témát kiválasztottuk, összeállítottunk egy feljegyzést, amely a kötelezően feldolgozandó tananyagot, a témát, a célokat, a feladatokat és az elkészítendő produktumok leírását tartalmazta (4. ábra). Meghatároztuk a projekthez rendelkezésre álló időkeretet. Egy hónap alatt, amelybe beleesett sajnos az őszi szünet, 12 németóra, 6 szakkör tömbösítve és 6 óra otthoni felkészülés állt rendelkezésünkre.

Tervkészítés, csoportok szervezése

A projekt időtervét már a tanulókkal együtt készítettük el (3. ábra). Valóságos időbeosztást jegyeztünk fel, rögzítettük az eljárás lépéseit. A táblázat „Tevékenységek” oszlopa tartalmazza a tanulói feladatokat, a tanulók számára meghatározott tevékenysé-

Klasse 6. Projekt – Portfolio „Schulfest”

Tananyag: Projekt Deutsch Neu 2 tankönyv, munkafüzet, kazetta – Projekt 7

Téma: Márton nap és Halloween parti iskolai rendezvényre való felkészülés német nyelven

Célok:

- Szervezzétek meg, kivel mentek buliba!
- Tudjatok meghívást elfogadni és visszautasítani!
- Döntsétek el, mi legyen a parti témája, műsora!
- Szervezzétek meg, ki mit hoz a partira!
- Beszélgétek meg, mit vegyetek fel a bulira!
- Tudjátok jellemezni egymás öltözködését!
- Tudjátok elmagyarázni, hová kell menni a partira!
- Szereztek ismereteket Szent Márton napjáról!
- Tanuljatok Márton napi és Halloweennel kapcsolatos dalokat, mondókákat!
- Szereztek tapasztalatokat a csoportmunkában!

Feladatok:

1. 4 különböző típusú meghívó készítése
2. 1 magnófelvétel: pl. meghívás telefonon
3. Listát készíteni, mire van szükség egy partin
4. 1 magnófelvétel: ki mit hozzon a partira
5. Listát készíteni, mit lehet felvenni a partin
6. Divatbemutatót készíteni (képeket vagy videót)
7. Térkép és útleírás készítése a település buszmegállójától az iskoláig
8. 1 magnófelvétel: felvilágosítás, útbaigazítás telefonon
9. Összeállítani és megtanulni az est műsorát
10. Prezentációkat készíteni a dalszövegekhez

Időráfordítás:

- október 10. – november 11.
- 12 németóra + 6 szakkör + 6 óra otthoni felkészülés = 24 óra

Produktum:

- Csoport szintjén a rendezvény és dokumentálása
- Tanulói szinten önértékelő lapok a portfólióhoz, dokumentum a dossziéba

4. ábra: A „Schulfest” projekt-portfólió tervezete*

geket. Természetesen a tervezés csak az egész csoport szintjére bontva készült. Ez volt a kiindulási alapja a tanulók további egyéni tervezésének és célkitűzéseinek. A tanári feladatok is a listára kerültek, így mindenki láthatta, ki miért felelős.

A tervekészítés szakaszában eldőlt, hogy a tanulók a résztémákhoz szerettek volna kisebb csoportokat, sőt többnyire párokat alkotni. Szabadon felragaszthatták tehát a nevüket a felsorolt résztémákhoz, aztán közösen témákat vontunk össze, hogy egységesebb legyen a tanulói létszámok elosztása a csoportokban. Az öt csoport végül egy

* Az eredeti lapot kedves Halloween-sorminta keretezi. – *A szerk.*

négyfős, két háromfős kiscsoportot és két párt jelentett. Már ez is eredménynek könyvelhető el ahhoz képest, hogy az elején többen jelezték az egyéni, önálló munkára való igényüket. Mivel azonban a célok között szerepelt a szociális kompetencia és a csoportdinamikai eljárásokban való jártasság fejlesztése, a csoportok alakításáról nem mondhattunk le. Első lépésként viszont pozitívan értékeltük azt is, hogy párokat tudtunk létrehozni. A csoportoknak azt is el kellett dönteniük, ki milyen feladatot lát majd el a saját csoportjában. Ehhez közösen áttekintettük, milyen részfeladatokat (csoportvezetés, rajzolás, szótármunka, prezentációkészítés, beszámoló elmondása stb.) kell majd megoldaniuk. Ez inspirációt adott a vállalásokhoz.

Adatgyűjtés, anyaggyűjtés

Az adatgyűjtés, anyaggyűjtés tanulói oldalról a taneszközökben való tájékozódást, az egyéb gyűjtőmunkát és kutatómunkát, valamint ezek dokumentálását jelentette. A csoportok, illetve a tanulók egyénileg elkészítették az anyaggyűjtéshez saját forráslistájukat (5. ábra). A tanulók az iskolánk könyvtárában található Forrás idegen nyelvi tanulóközpontban kereshettek a témákhoz megfelelő német nyelvű autentikus anyagokat. A keresésben, a központ használatának megtanulásában, a kutatómunka technikáinak elsajátításában segítette őket a nyelvtanáron kívül a könyvtáros tanár is. Ebben a fázisban elkészítettük a csoportok kézbe vehető személyre szabott feladat-csomagjait, amelyek a csoport által elvégzendő feladatokat és azok megoldásait tartalmazták. A megoldási kulcsokra az önellenőrzés miatt volt szükség. Elő kellett készíteni a technikai felszereléseket is. Több magnókészüléket és üres kazettákat a felvételekhez, hogy a hallás utáni feladatokat egy időben többen is megoldhassák. Számítógépre volt szükség internet csatlakozással, hogy a prezentációkhoz a gyerekek anyagokat kereshessenek, és hogy nyomtatásban is elkészülhessenek a beszámolóik. Az egyik csoport videokamerát kért, hogy kis filmet forgathasson a bemutató órára.

| Forráslista | |
|-----------------------------|---|
| Könyvek: | szerző, cím, kiadó, kiadás helye, éve, ISBN |
| Kézikönyv, lexikon: | szerző, cím, kiadó, hely, év, kötet |
| Magazin, folyóirat: | neve, cikk címe, szerző, kiadás, dátum, kiadó |
| Video, film, CD-Rom: | cím, dátum, kiadó |
| Internet: | téma, dátum, e-mail, honlap |
| Személyek: | név, foglalkozás, dátum |

5. ábra: Tanulói forrásjegyzék

A téma feldolgozása, felkészülés a műsorra

Természetesen olyan oktatási környezetet kellett teremteni, ahol egymás zavarása nélkül is folyhatott a munka. A plakátok folyamatosan készültek, ezeknek helyet kellett biztosítani a falakon, hogy mindenki figyelemmel kísérhesse a másik kiscsoport előrehaladását. A lassabban haladók többször az otthoni felkészülés alatt pótolták az órán elmaradt feladatokat. A gyorsabban haladók egyrészt segítették a feladat-megoldási technikákban lassabbakat, másrészt megoldottak feladatokat más csoportok feladatbankjából. Egy-egy témakör borítékjába a tanári kézikönyv által javasolt valamennyi kiegészítő feladat is bekerült („Miniprojekte, Sprachübungen”). Így bőséges volt a

választék valamennyi csoport számára. Két extra tasakot is készítettünk azok számára, akik ellenőrizni szeretnék volna a tudásukat. A „Was kannst du?” [Mit tudsz?] feliratú borítékok természetesen szintén tartalmazták a megoldási kulcsokat. A cél az önellenőrzés volt, hiszen a számonkérés a projekt alatt nem lehetett dolgoztatás.

A feldolgozási szakaszban a csoportok és a tanulók is egyénileg, a saját tempójukban, saját ütemezési tervük szerint haladhattak. Hogy megkönnyítsük a tervezésüket, készítettünk egy mintalapot a napi munka megtervezéséhez (6. ábra). Ezen megtanulhatták, hogyan tervezhetnek rövid távra, hogyan határozhatnak meg részcélokat, feladatokat a csoportjuk vagy akár saját maguk számára. A lapokat összegyűjtve már azt is megtapasztalhatták, hogyan is lehet tanulási naplót készíteni. Az összegyűjtött lapok dokumentálják ugyanis a tanulási folyamatot, a kiértékelésük segítheti a tanuló vagy a tanulócsoporthoz további tervező és feladatmegvalósító munkáját. A következő alkalommal már a célnyelven kaphatják meg a tanulók az egyéni munkalapokat.

Közben a tanulók által választott műsor tanulása is folyt, a jelmezek, kellékek készítésével együtt. A műsort összeállító csoport munkájáról, a benne felhasznált információs-kommunikációs technológiák alkalmazásáról külön tanulmányban számolunk majd be.

A produktum összeállítása

A dokumentálható feladatok egy részét a tanulók az iskolában készítették el, de volt, aki inkább az otthoni munkát választotta. A tanulók által elkészített produktumokból folyamatosan kiegészült a teremben a kiállítás. Szó-listákat, nyelvi mintákat, mintamondatokat, képes szótárokat, rajzokat alkottak, párbeszédet, jeleneteket vettek fel. A valamilyen szempontból a legjobbnak ítélt objektívációk kiválasztásra kerültek. A döntés alapjául a készítő egyéni reflexiója szolgált, ezt egészítette ki saját csoportja értékelése, a többi csoport véleménye és a tanári értékelés. Közös döntés eredménye volt az is, hogy az egész nyelvi csoport munkáját bemutató projekt-portfólióba melyik dokumentumok kerüljenek bele. A véleményeket a tanulók minden esetben indokolták is. Ebben a projekt-szakaszban készültek fel a csoportok a bemutató órára. El kellett együtt döntenünk a 45 perces tanórát figyelembe véve, hogy mit mutassunk meg az elkészült dokumentációból, mit prezentáljunk a vendégül érkező nyelvpedagógusoknak. Mivel a csoport nyelvi szintje még nem tette lehetővé, hogy az egész beszámoló és az értékelés német nyelven folyjon, meg kellett terveznünk az óra me-

| Munkaterv: 200. _____ (hónap) ____ (nap) | | | |
|--|-----|---------|-----------------|
| Nevem: _____ Csoportom: _____ | | | |
| Csoportvezetőm: _____ | | | |
| Jelenlévők: _____ | | | |
| Mik a céljaink mára? | | | |
| ➤ _____ | | | |
| ➤ _____ | | | |
| ➤ _____ | | | |
| Feladataink | Idő | Felelős | Hogy teljesült? |
| | | | |
| Házi feladat: mit kell előkészítenünk a következő órára? | | | |
| ➤ _____ | | | |
| ➤ _____ | | | |
| ➤ _____ | | | |

6. ábra: Tanulói egyéni munkalap

netében a nyelvhasználatot. A saját csoportról és az elkészült produktumról német nyelven kellett beszélni, a tanulók ehhez is kaptak nyelvi mintát (7. ábra). A magyar nyelven készült prezentációknál természetesen anyanyelven is célszerű az ilyen panelek használata a tanulás kezdetén (8. ábra).

| |
|---|
| Wir sind die Gruppe _____ Unser Thema ist: _____ Wir sind verantwortlich für _____ Jetzt möchte ich euch und Ihnen unsere schriftliche / mündliche Aufgabe präsentieren. (Titel) _____ Wir haben auch Wörter und Beispielsätze gesammelt. Zum Beispiel: _____ |
|---|

7. ábra: Beszámolóí vázlat, minta

| |
|--|
| Mi a ____ számú csoport vagyunk. Témánk: _____ Mi vagyunk felelősek a _____ -ért. Most szeretném nektek és önöknek bemutatni a mi írásbeli / szóbeli feladatunkat. (Címe) _____ Szavakat és mintamondatokat is gyűjtöttünk. Például: _____ |
|--|

8. ábra: Beszámolóí vázlat, minta magyar fordításban

(Ön)értékelés

Az (ön)értékelés szakasza a bemutató órára esett. A tanulók – az előre megbeszélt tervezetű hűen – vezették az órát, az értékelési fázist. Az egész projekt folyamatának ismertetése után következett az öt csoport prezentációja. Mindenki beszámolt az elvégzett feladatokról, bemutatta a portfólióba kerülő dokumentumokat. Meghallgattuk az audiofelvételeket, megnéztük a videofelvételeket. A prezentációk közben a táblára kerültek a papírra készített meghívók, térképek, szó-listák, rajzok. Az óra utolsó részében minden tanuló kitöltötte a projekt-portfólióval kapcsolatos önértékelési lapját (9. ábra), amelynek kérdései a motivációról; a tanulói magatartásról: önállóságról, kreativitásról, pontosságról, gondosságról, lelkiismeretességről, kutató és felfedező tanulásról; a tárgyi tudásról és önállóságról: a munka szerkezetéről, felépítéséről, tartalmáról; a kommunikációs képességről: a nyelvhasználatról; a szociális kompetenciáról: a csoportmunkáról; és az elégedettségéről szövegezték. A kérdőív kiértékelésével képet kaphattunk nemcsak az egyes tanulók önértékeléséről, hanem az egész csoportról is. Az önértékelés eredményét aztán összevethettük a tanári véleménynyel, és ez lehetett az alapja a további fejlesztésnek. A fejlesztés, ha ezt az (ön)értékelést rendszeresen – negyedévente, félévente – végezzük, kellőképpen differenciált lehet, ami a fejlesztő értékeléssel együtt a legoptimálisabb egyénre szabott nevelést-oktatást eredményezheti.

| Projekt – Portfolio: „SCHULFEST 2005” | | | | |
|---|---|----------------------------------|----|----|
| Név: Klasse 6. | | Dátum: 2005. november 15. | | |
| Így értékelem magam ... | - | 0 | + | ++ |
| 1. Érdekesnek találtam a munkát. Érdekelt a téma. | | | 5 | 9 |
| 2. Elegendő anyagot és információt kaptam, hogy összeállítsam a beszámolómat. | | | 7 | 7 |
| 3. Saját mondatokat tudtam alkotni. | 3 | 1 | 10 | |
| 4. A szövegeimet szorgalmasan áttanulmányoztam. | | 2 | 6 | 6 |
| 5. Ügyeltem arra, hogy áttekinthető legyen, amit elkészíték. | | 1 | 7 | 6 |
| 6. Ahol kértek, az információk megszerzésében aktívan részt vettem. | | 3 | 6 | 5 |
| 7. A nehézségek nem vették el a kedvemet. | | 2 | 9 | 3 |
| 8. A portfólióm létrehozásához saját ötletemet használtam fel. | | 3 | 7 | 3 |
| 9. Megtaláltam a fontos pontokat, nem foglalkoztam lényegtelen dolgokkal. | | 3 | 4 | 7 |
| 10. Megterveztem a munka lépéseit. | 1 | 5 | 3 | 5 |
| 11. A rendelkezésre álló időt jól használtam ki. | | 3 | 10 | 1 |
| 12. A leírásaim érthetőek, pontosak. | | 2 | 7 | 5 |
| 13. Az én munkámban a saját ötleteim láthatók. | | 5 | 7 | 2 |
| 14. Megtanultam új szavakat és példamondatokat. | | | 10 | 4 |
| 15. A csoportunk összeszedetten, együtt dolgozott. | | 2 | 3 | 9 |
| 16. Az ötleteinket mindig kicseréltük. Ez továbbsegített minket. | | 4 | 6 | 4 |
| 17. A csoportban a munkát felosztottuk egymás között. | | 2 | 4 | 8 |
| 18. Az én részemet is sikeresen hozzáadtam a munkához. | | 1 | 6 | 7 |
| 19. Elégedett vagyok az eredménnyel. | 1 | 1 | 4 | 8 |

9. ábra: Tanulói önértékelő lap összesítése

Az önértékelő lapot valamennyi tanuló kitöltötte. A 9. ábrában a kérdések öt csoportra oszthatók. A kiértékelés ennek a felosztásnak az alapján készült. Az érintett témakörök: motiváció, tanulói magatartás, tárgyi tudás és önállóság, szociális kompetencia és az általános elégedettség. A motivációt az 1. számú kérdés mérte. A tanulói magatartáshoz, viselkedéshez az önállóság, a kreativitás (2–3. kérdés), a pontosság, gondosság, lelkiismeretesség (4–5. kérdés) és a kutató, felfedező tanulás (6–7. kérdés) tartoztak. A tárgyi tudás és az önállóság kérdései a munka szerkezetére, felépítésére (8–11. kérdés), a tartalomra (12–13. kérdés), a nyelvhasználatra, kommunikációs készségekre (14. kérdés) vonatkoztak. A szociális kompetenciát a csoportmunka értékeléséről feltett (15–18.) kérdések alapján lehetett kimutatni. Az utolsó kérdés (19.) az elégedettség megállapítására szolgált. A táblázatban a számok tanulói létszámokat jelentenek. A csoportra vonatkozó kiértékelés az „Eredmények” fejezetben olvasható.

A produktum bemutatása

A projekt célja a Márton-nap és a Halloween témájú iskolai rendezvény megszervezése, megtartása volt. A már kiértékelt projekt-portfólió elérkezett abba a szakaszba, amikor az elért eredmények nyilvánosságra kerülhettek. Az iskolatársak, pedagógusok, szülők, német nyelvű vendégek előtt lezajlott a műsor, aztán a parti, amelynek megszervezése motiválta a gyerekeket a projektben való részvételre. Így az egész iskolaközösség képet kaphatott arról, mit teljesítettek a 6. osztályos német nyelvi

csoportban tanulók. Az elkészült tanulói portfóliók és a csoport közös portfóliója megalapozta a következő projektet, ahol az eljárásokban már gyakorlottabbak voltak a diákok.

Eredmények, a projekt értékelése

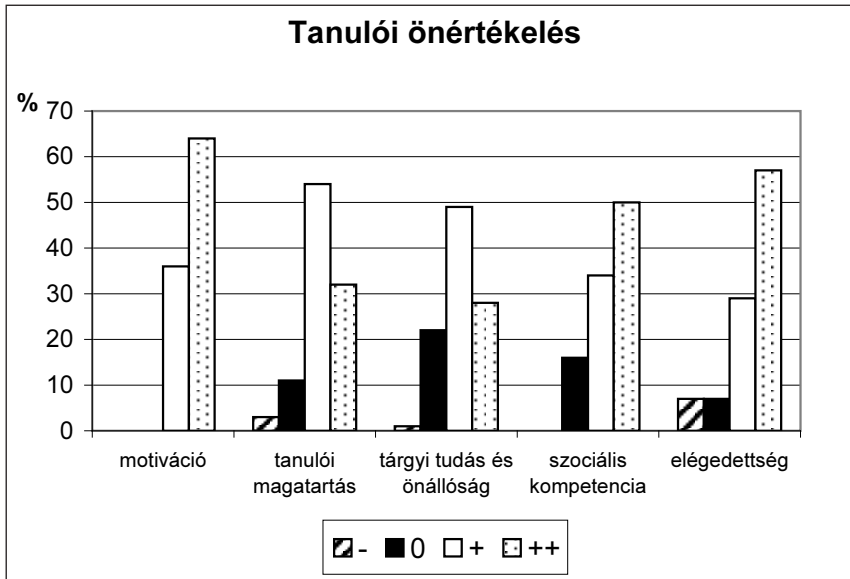
A tanulmányban leírt „Schulfest” című projekt-portfólió alkalmazásában arra a kérdésre kerestük a választ, hogy hagyományos iskolai környezetben, egy kiválasztott tantárgy – esetünkben a német nyelv – keretein belül elsajátíthatják-e általános iskolás, 6. évfolyamos tanulónk a projekt-portfólió-eljárás alapelemeit. Lehet-e eredményeket elérni a tantárgyi tudásgyarapodás mellett a csoportkohézió erősítésében, az (ön)reflexió kialakításában és fejlesztésében, valamint a tanulási technikák elsajátításában. Feltételezésünk, miszerint részeredményeket érhetünk el, igazolást nyert. A tanulók a kiscsoportok szintjén valamennyi feladatukat elvégezték. Készségeik kétségtelenül fejlődtek, ezt az elkészült produktumok bizonyítják. Tudtak reflektálni saját tevékenységeikre, megtanultak szóbeli és írásbeli önértékelő és értékelő nyelvi fordulatokat. A projekt-menedzsment metodikai eljárásának egyes elemeit tudják majd alkalmazni önállóan is. A szociális készségeik fejlődtek, sok tapasztalatot szereztek az egymással, egymásért végzett munka kudarcaiban és sikereiben. Belátták, hogy jobb lett volna a párban végzett feladatok helyett mégiscsak kiscsoportokat alkotni. A projekt-portfólió kivitelezhető ugyan a hagyományos intézményi keretek között, de nehéz összeegyeztetni az egyéb kötelező iskolai tevékenységekkel. A 45 perces tanítási óra pedig nem alkalmas az elmélyült munkára. Természetesen nem is mindenkinek megfelelő ez a módszer. A csoport egy részének problémát jelentett az eljárások megértése, és a rendelkezésre álló idő nagy százaléka a feladatok megértésével, nem pedig azok végrehajtásával telt el. A problémák okát abban látjuk, hogy a tanulók alsó tagozatban, illetve az egyéb tantárgyak tanulásában eddig nem szoktak hozzá a kooperatív tanulási technikákhoz.

Végül nézzük meg, hogyan értékelte a tanulócsoport a projekt-portfólió alkalmazási próbánkat! Az önértékelési diagram az „(Ön)értékelés” című fejezetben leírt kérdőív alapján az öt fő témakör csoportszintű kiértékelését tartalmazza (11. ábra). Az adott kategóriákban a tanulói válaszok számát a létszámhoz viszonyított százalékos formában adjuk meg. A tanulók válaszaikban négy szintet jelölhettek meg (10. ábra).

| - | 0 | + | ++ |
|-----------------------------|--------------|------------------|-----------------------------------|
| egyáltalán nem jellemző rám | nem jellemző | elégedett vagyok | teljes mértékben elégedett vagyok |

10. ábra: A tanulói önértékelés jelmagyarázata

Az öt terület közül a motiváció az egyetlen, ahol csak pozitív válasz érkezett. Beigazolódott, hogy a témaválasztásban való részvétel és a projektmunka mint tevékenységi forma mindenkiben érdeklődést vált ki. A tárgyi tudás és önállóság területén a legnagyobb a válaszadók között a szórás, bár a pozitív válaszok száma összesen itt is 77%. A diákok főként a lényeglátásukkal és a tervezőmunkájukkal nem voltak elégedettek. A tanulók több mint fele saját szociális kompetenciája és az általános elégedettség körében a legmagabiztosabb. Jogos is lehet az elvégzett munka fölötti öröm,



11. ábra: Tanulói önértékelést mutató diagram

hiszen a csoportok az előírt penzumnak legalább a minimumát minden esetben teljesítették. A tárgyi tudásban, a tanulói magatartásban alacsonyabb az elégedettségi szint. Ez azt jelenti, hogy a tanulók úgy érzik, a projekt német nyelvi eredményei a leggyengébbek. Erre az önértékelésre alapozhatjuk rá a tantárgyi tanulási folyamat következő szakaszában az újabb célok és részcélok kitűzését. A saját magunkkal való elégedetlenség pontosabb, gondosabb munkára ösztönöz. Az pedig nem kis nevelői feladat, hogy a tanulókat meggyőzzük, vagy beláttassuk, hogy saját szociális kompetenciájukat és az elégedettségüket túlzottan magasra értékelték.

A projekt-portfólió előnye azonban, hogy a tanulók elégedetlensége, a „-” és a „0” válaszok együttesen, egyik területen sem haladja meg a 23%-ot. Igaz ugyan, hogy a tanulók meglehetősen bőkezűen osztották maguknak a „+” és a „++” jeleket. A társak értékelése, amelyet később szóban hallgattunk meg, gyengébb minősítésekről szólt, hasonlóan a tanári értékeléshez. Számunkra lehet fontosabb a realisabb önértékelésnél, hogy a nyelvtanulási kedv nem csökken. Nagy öröm egy általános iskolai idegen nyelv-tanár számára, ha bátran megszólalnak a tanítványok a tanult nyelven. Az általános iskolai nyelvoktatás egyik fő feladata, hogy felkeltsük az idegen nyelvek tanulása és az idegen kultúrák megismerése iránti igényt, valamint megalapozzuk az élethosszig tartó tanulásra való képességet. A „Schulfest” projekt-portfólió tapasztalatai alapján erre alkalmasnak találjuk és bátran ajánljuk a módszert valamennyi (nyelv)pedagógus fgyelmébe.

IRODALOM

- Bandiné Liszt Amália (2005): A projektpedagógia és a portfólió-szemlélet összekapcsolásának lehetőségei az idegennyelv-pedagógia napi gyakorlatában. In: *Projektpedagógia – Projektműködés V.* Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar: Kecskemét.
- Baumberger, J. – U. Müller (2004): *Sportheft 4.-6. Klasse*. Lehrmittel Sporterziehung Band 4. Verlag Baumberger & Müller: Horgen.
- Brien, A. – S. Brien – S. Dobson (2004): *Projekt Deutsch 2 Neu*. Lehrbuch. Oxford University Press: Oxford.
- Darabos Zsuzsánna (szerk., 2001): *Első Európai Nyelvtanulási Naplóm* (kisiskolások számára). OM – ET – Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény – Nodus Kiadó: Veszprém.
- (szerk., 2001): *Kalauz az Európai Nyelvtanulási Naplóhoz 1.* OM – ET – Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény – Nodus Kiadó: Veszprém.
- (szerk., 2004): *Kalauz az Európai Nyelvtanulási Naplóhoz 2.* OM – ET – Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény – Nodus Kiadó: Veszprém.
- Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár I. Gondolat Kiadó – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet: Budapest.
- Härrli, R. (2004): *Das Projektportfolio*. Standards Realschule. Kurs Nr. 2004.22.81/00, Aarau.
- Hegedűs Gábor – Szécsi Gábor – Mayer Ágnes – Zombori Béla (2002): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar: Kecskemét.
- Heuer, L. (2000): *The Homeschooler's Guide to Portfolios and Transcripts*. IDG Books Worldwide: Foster City.
- Hölscher, P. – H.-E. Piepho – W. Kreuzer (2003): *Mein Sprach-Tagebuch: eine Hilfe für Sprachlerner in der Sek I*. Finken Verlag GmbH: Oberursel.
- M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár V., Gondolat Kiadói Kör: Budapest.
- Ötvösné Vadnay Marianna – Vidékiné Reményi Judit (2005): Innovatív értékelési módszerek a (szak)nyelvtanításban. In: *Porta Lingua 2005*, Debrecen. pp. 313–325.
- Qualitätsstandards Projektunterricht Sek I.* (2004). Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern.
- Schüttler Tamás (2004): Egy módszer, amely szétfeszíti az iskola merev kereteit – M. Nádasi Mária: Projektoktatás című könyvéről. *Új Pedagógiai Szemle* 2004/4–5. sz. pp. 242–244.
- Szabó Ákosné (szerk., 2006.): *Inkluzív nevelés – Projektpedagógia*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.: Budapest.
- Szira Judit (2002): A projektműködéssel. *Új Pedagógiai Szemle* 9. sz. pp. 138–154.

EGYÜD GYÖRGYI – FAZEKAS MÁRTA – HUSZTI JUDIT
– KISZELY ZOLTÁN – TÓTH ILDIKÓ

A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ vizsgahely-ellenőrzési projektje II.*

Szakértői jelentés

III.3. A szóbeli vizsgarész

Kérdésenként összegezve a 16 jegyzőkönyv adatain alapuló válaszokat, a következő eredmények születtek.

1. Hol tárolják a battériákat?

Szabad polcon: 0

Páncélszekrényben: 11

Zárt szekrény: 2

Vizsgaközpont hozza: 2

Otthon: 1

A kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy nem minden vizsgahely használ páncélszekrényt, vagy nem minden vizsgahelyen áll rendelkezésre, vagy esetleg nem minden válaszadó volt tisztában azzal, hogy a vizsgahelyen van-e páncélszekrény. Ha azért nem használják, mert ténylegesen nincs, akkor a jelenség aggályos, hiszen vizsgahelyek megfelelő páncélszekrény nélkül nem is akkreditálhatóak.

A fenti kérdésre adott leginkább problematikus válasz az utolsó, nevezetesen az a jelenség, hogy a vizsgáztatók otthon tárolják a battériákat. Egy vizsgaközpont minden vizsgaidőszakra új vizsgabattériákat készít, ugyanis a vizsgaszolgáltató felfogásából adódóan csak a legfrissebb témájú újságcikkek (magyar és idegen nyelvű szövegek) képezhetik a szóbeli vizsga inputját. A battériákat a szóbeli vizsgára a vizsgáztatók a vizsgaidőszak elején kapják meg. A körülbelül 24 újságcikket a vizsgáztatóknak fel kell dolgozniuk, ennek ismeretében tudnak kérdéseket feltenni. A vizsgaanyagot természetesen használják fel, és később oktatási anyagnak is alkalmas. Ez a magyarázata annak, hogy miért tárolhatják otthon a battériákat a vizsgáztatók.

Ez a helyzet több okból is aggályos. Egyrészt a vizsga standardizáltságának mértéke bizonyosan alacsony, hiszen minden vizsgaidőszakban teljesen más szövegeket használnak, és a vizsgáztatók saját maguk állítják össze a kérdéseket. Másrészt csorbát szenved a vizsga biztonsága, ugyanis egy vizsgaidőszakban többször is használják ugyanazt a battériát, ami elősegítheti, hogy a vizsgafeladatok tartalma elterjedjen a vizsgázók között (lásd még a 12. kérdés tárgyalását a tanulmány ugyanezen fejezetében), ez pedig visszaélésre adhat okot.

* A jelentést terjedelmi okok miatt két részletben közöltük. Az első részt lásd *Modern Nyelvoktatás* 2008/3. pp. 10–28. – *A szerk.*

2. A vizsga kezdetén ki adja át a battériákat a vizsgáztatóknak?

Vizsgahely-vezető vagy szakmai vezető: 7

Adminisztrátor: 5

Portás: 0

A vizsgaközpont képviselője: 2

Vizsgabiztos, (nyelv)vizsgaszervező: 4

A 2. kérdésre adott válaszok megnyugtatóak. A válaszok összege 18, ami azért alakult így, mert több vizsgahely esetében mind a vizsgahely-vezető, mind pedig az adminisztrátor átadhatja a battériákat a vizsgáztatóknak.

Említésre méltó az, ahogyan a vizsgaszervezőket az egyes vizsgahelyeken nevezik. Különösen a „vizsgabiztos” kifejezés problémás, ugyanis egyrészt ilyen kifejezést sem a kormányrendelet, sem az AK nem ismer, másrészt pedig nem lehet tudni, hogy ez az elnevezés milyen tevékenységeket takar.

3. Ha van szünet a vizsga során, hová kerülnek addig a battériák?

A teremben hagyják, amit kulcsra zárnak: 3

A teremben hagyják, amit nem zárnak kulcsra: 1

Az adminisztrátor vagy a vizsgahely-vezető visszazárja őket a páncélszekrénybe: 2

Általában nincs szünet, de ha mégis, akkor folyosó-felügyelet van: 3

Egyszerre csak az egyik megy ki: 3

Nincs szünet: 3

Vizsgáztatóknál marad: 1

A 3. kérdésre egy vizsgahellyel kapcsolatban érkezett nyugtalanító válasz Ezen a helyen a vizsgáztatók a vizsga szünetében a vizsgabattériát a teremben hagyják, amit nem zárnak kulcsra. A vizsgalátogató szakértő szerint ugyan egyik vizsgázónak sem jutott eszébe bemenni a terembe, és ha meg is tette volna, a vizsgaanyag nem igazán informatív vizsgacsalási szempontból, azonban a jelenségre mindenképpen fel kell hívni az érintett vizsgaközpont figyelmét.

4. A vizsga befejezése után ki veszi át a battériákat a vizsgáztatóktól?

Vizsgahely-vezető vagy szakmai vezető: 5

Adminisztrátor: 3

Portás: 0

A vizsgaközpont képviselője: 2

Vizsgabiztos, (nyelv)vizsgaszervező: 4

Vizsgáztatóknál marad: 2

A 4. kérdéssel kapcsolatban megnyugtató a helyzet.

5. A vizsgaidőszak lezárása után hogyan jut vissza a vizsgaanyag a vizsgaközpontba?

Hagyományos postai úton: 2

Gyorspostával: 4

A vizsgahely egy képviselője személyesen viszi a központba: 1
A vizsgaközpont egy képviselője személyesen jön érte a vizsgahelyre: 4
A vizsgahelyen marad: 3
Vizsgáztatók viszik magukkal: 1
Vizsgáztatónál marad: 1

Az 5. kérdéssel kapcsolatban négy vizsgahelyet találtunk, ahol kifogásolható a gyakorlat, azaz a vizsgáztatóknál marad, vagy a vizsgahelyen marad a vizsgaanyag. Két vizsgahelyen ez a gyakorlat már megváltozott. Egy vizsgaközpont esetében természetes, hogy a vizsgahelyen marad az anyag, hiszen a meglátogatott vizsgahely egyben a vizsgaközpont is volt.

6. Milyen módon kap tájékoztatást a vizsgázó a vizsgáról?

Előtte írásban (például honlapon): 16
A vizsga során: 9
Egyáltalán nem kapnak: 0

Ennél a kérdésnél feltűnő, hogy azonos vizsgaközpontokhoz tartozó vizsgahelyek eltérő gyakorlatot folytatnak: egy vizsgaközpontokhoz tartozó három vizsgahely közül kettőnél adtak a vizsga során tájékoztatást a vizsgáztatók, a harmadiknál nem. Egy másik vizsgaközpontnál öt vizsgahely közül egy esetében adtak szóbeli tájékoztatást, négy esetén pedig nem. Ez ugyan nem kardinális kérdés, de a vizsga standardizáltsághoz mindenképpen hozzátartozik az is, hogy a tájékoztatás egységes legyen.

Örvendetes jelenség, hogy a vizsga előtt minden vizsgahely nyújt valamilyen tájékoztatást a vizsgáról a vizsgázók részére.

7. Hogyan ellenőrzik a vizsgázók személyazonosságát beültetéskor?

Egy fényképes igazolvánnyal: 16
Két fényképes igazolvánnyal: 0

8. Előfordult-e, hogy a vizsgázó nem tudta hitelt érdemlően igazolni személyazonosságát?

Igen: 0
Nem: 16

A 7. és a 8. kérdésekre adott válaszok megnyugtató képet rajzoltak a személyazonosság igazolásáról.

9. Átlagban milyen hosszú egy szóbeli vizsga?

Vizsgaközpontonként változó.

10. Az egy-egy vizsgára szánt időtartam azonos-e? (+/-10%)

Igen: 15
Nem: 1

A 9. és a 10. kérdésre adott válaszok nem tártak fel jelentős anomáliákat. Az egyes vizsgahelyek igyekeznek a vizsga-specifikációban leírt időtartamokat betartani. Egyetlen kivétellel lehetett találkozni, ahol a vizsgaleírás szerint átlag 15–20 perces vizsga nem mindig volt ennyi. Néha 9 perc eltérés is tapasztalható volt az angolos vizsgákon két vizsgázópárosra fordított időtartam tekintetében, aminek az a magyarázata, hogy a kevésbé kommunikatív párosra több időt fordítottak. Általában ez a törekvés helyesnek mondható, azonban a vizsga standardizáltságának fenntartásához figyelni kell arra, hogy az egyes vizsgázókra szentelt időtartam különbsége lehetőleg ne legyen nagyobb 10 százaléknál.

11. Azonos forgatókönyv alapján zajlik-e a vizsga minden vizsgázó esetében?

Igen: 16

Nem: 0

A 11. kérdéssel kapcsolatban az eredmény megnyugtató; egyedül egyetlen vizsgahelyen fordult elő jelentős eltérés a vizsgaszabályzattól, nevezetesen az, hogy egyedül is vizsgázott valaki, pedig a vizsga páros vizsga.

12. Ha a vizsga során van lehetőség jegyzetelésre, vissza kell-e adniuk a vizsgázóknak a jegyzeteiket?

Igen: 7

Nem: 1

Nincs lehetőség jegyzetelésre: 8

Az egyetlen nem válasz aggasztó, hiszen a vizsgázók hajlamosak terjeszteni egymás között a vizsgaanyagokat. A probléma hatósági kezelést igényel.

13. Megtalálhatóak-e a vizsgabattériában az értékelési kritériumok (részletes pontozási skálák)?

Igen: 9

Igen, de nem használják: 3

Nem: 4

A 13. kérdésre adott kilenc „igen” válasz azt jelenti, hogy nem csupán rendelkezésre állnak a battériában az értékelési kritériumok, hanem azt is, hogy a vizsgáztatók használták is azokat. A három „igen, de nem használják” válasznak az lehet a magyarázata, hogy jó néhány vizsgáztató elég rutinosnak érzi magát ahhoz, hogy ne kelljen tanulmányoznia a kritériumokat. Ez a jelenség a KER-re való átállás miatt különösen problematikus, hiszen a szintillesztés kapcsán a szóbeli értékelési kritériumok több helyen jelentősen módosultak.

Ennél is problémásabb az a jelenség, amikor a vizsgáztatóknak még lehetőségük sincs arra, hogy használják a kritériumokat, hiszen egész egyszerűen azok nem állnak rendelkezésre. A jelenségre az érintett vizsgaközpontok figyelmét fel kell hívni, és utasítani kell őket a probléma megoldására.

14. Hány feladat áll rendelkezésre egy vizsgabattériában?

Előforduló válaszok: 20–25, 20, 24, 3, 20–30, 1–3, 2–6, 5

A 14. kérdésre adott válaszokat vizsgaközpontonként összesítettük, ugyanis nem a vizsgahelyek felelősek a szóbeli vizsgaanyagok összeállításáért. A válaszokból nagyon érdekes tendencia kirajzolódása tapasztalható: a külföldi vizsgaközpontok jellemzően nagyon kevés vizsgaanyaggal dolgozzák végig a szóbeli vizsgát, míg a magyar központok ehhez képest többségükben igen sokkal. A kevés anyag használata kétségtelenül standardabb vizsgát eredményez, ám a vizsgabiztonság esetleg csorbát szenvedhet, míg a több anyag használata alacsonyabb standardizáltsági fokot, de nagyobb vizsgabiztonságot takar.

15. Szintenként hány vizsgázó van beosztva egy vizsgabizottsághoz?

A válaszokban előforduló számok: 2–11, 13, 3, 8, 14–34, 10–17, 10–21, 5

A 15. kérdésre adott válaszokat szintén vizsgaközpontonként, de csak a középfokot figyelembe véve összesítettük. Mindenképpen megjegyzendő azonban a következő: nagyon nehéz volt az összesítést elvégezni, mert egyrészt a kérdésre adott válaszokból arra következtettünk, hogy a kérdést nem kellő precizitással fogalmaztuk meg, ugyanis több vizsgalátogató szakértő nem a konkrétan meglátogatott vizsga vizsgázói létszámát tüntette fel a kérdőívben, hanem azt, hogy átlagban, illetve általában egy vizsgára, egy bizottsághoz az adott vizsgahely hány vizsgázót rendel be vizsgáztatni. Másrészt pedig megállapítható, hogy a vizsgahelyek rendkívül változatos létszámokkal dolgoznak, aminek természetesen magyarázata az adott vizsgahelyre jelentkezők összlétszáma, de magyarázata lehet az is, hogy nincs egységes vizsgaközponti politika az egy bizottsághoz ugyanarra a napra beosztható jelentkezők létszámára vonatkozóan, vagy ha van is, esetleg nem tartják be. Természetesen a legfontosabb tényező az, hogy a vizsgaszabályzatban meghatározott maximális létszámnál ne legyen több vizsgázó beosztva egy bizottsághoz ugyanarra a napra.

Mivel a 14. és a 15. kérdés között szoros összefüggés van, érdemes megvizsgálni, hogy a feladatok száma milyen mértékben függ össze a beosztott vizsgázók számával. Ilyen összefüggés azonban egyáltalán nem tapasztalható, ahogy az a 14. és a 15. kérdésre adott válaszokat egymásra vetítő táblázatból is kiolvasható.

**Vizsgabattériában található feladatok száma
és a bizottsághoz beosztott vizsgázók száma**

| Feladatok száma / beosztott vizsgázók száma vizsgaközpontonként (név nélkül) |
|---|
| 20–25 / 2–11 |
| 20 / 13 |
| 24 / 3 |
| 3 / 8 |
| 20–30 / 14–34 |
| 1–3 / 10–17 |
| 2–6 / 10–21 |
| 5 / 5 |

A rendelkezésre álló adatok alapjának tehát jogosnak látszik az a feltételezés, hogy néhány kivételtől eltekintve a külföldi vizsgaközpontok nagyon kevés vizsgaanyaggal dolgozzák végig a szóbeli vizsgát, míg a magyar központok ehhez képest igen sokkal, függetlenül a vizsgára beosztottak létszámától.

16. Megegyezett-e a REX rendszer adott napra beosztott vizsgázói listája a valóságban megjelent vizsgázókkal? (Eltekintve a meg nem jelentek körétől!)

Igen: 11

Nem: 0

Nincs róla információ: 2

Részben: 3

A látogató szakértők két esetben nem töltötték ki a 16. kérdésre vonatkozó rubrikát. A három „részben” válasz egyikét egy olyan vizsgahelynél kaptuk, ahol nem csak egy bizottság volt, hanem kettő, valamint egy vizsgázó nem szerepelt a listán, mert ő az előző napról került (megfelelő indok alapján) az adott napra. Egy másik vizsgahely német nyelvvizsgáján a listán szereplő 10 vizsgázó közül 4 jelent meg, de nem a kiírt időpontban, és az adott bizottság vizsgáztatott még felsőfokot és alapfokot is. Ugyanezen a vizsgahelyen az angol nyelvvizsgán a vizsgahelyen kapott listán 34 fő szerepelt, de közülük 8 fő halasztott. A REX listán 28 név szerepelt, melyből 4 fő halasztó. A vizsgahely listája szerint 12 órakor kezdődött a vizsga, a REX szerint 13 órakor. A valóságban 13-kor kezdődött és a 12.20-ra hívott vizsgázóval kezdtek. Továbbá a 12.00 és 13.00 közötti időpontokra hívott vizsgázók nem szerepeltek a REX listán.

A hiányos és pontatlan információt nem biztos, hogy a vizsgahely hanyagsága okozza, hiszen egy számítógépes adattovábbítási rendszer mindkét végpontján előfordulhat hiba, aminek elemzése nem lehet feladata jelen tanulmánynak.

17. Azok a vizsgáztatók végezték a szóbeliztetést, akiknek a neve a REX adatlapon szerepelt?

Igen: 8

Nem: 1

A 17. kérdésre adott válasz megerősíti azt a feltételezést, hogy a REX és a vizsgaközpontok közötti adatáramlás még nem működik zökkenőmentesen. Bármikor előfordulhat továbbá, hogy egy vizsgáztató valamilyen ok miatt az utolsó pillanatban lemondja a vizsgáztatást, és akkor már nem is fog egyezni a REX-re felvitt adat a valósággal.

18. A vizsgáztatók szerint hogyan biztosítja a vizsgahely az összeférhetlenség kizárását?

Nyilatkozattal: 9

Más városból jönnek vagy külsősök: 5

Nem osztják be a tanárt saját tanítványhoz: 2

A szóbeli vizsgáztatás egyik kardinális pontjára utalt a 18. kérdés. A kapott eredmények nem rajzolnak ki igazán megnyugtató képet.

19. A szóbeli vizsga pontszámainak rögzítése a REX-re

Helyben történik: 4

A vizsgaközpontban történik: 12

A REX-re történő adatrögzítés jogát a vizsgaközpontok szabadon delegálhatják vizsgahelyeik részére. Ennek ellenére furcsa gyakorlat az, amikor egy vizsgaközpont bizonyos vizsgahelyeinek delegálja ezt a jogot, más vizsgahelyeinek pedig nem. Érdemes lenne utánanézni az ilyen döntések mozgatórugóinak. Egy vizsgaközpont megvizsgált öt vizsgahelye közül négy nem rögzít szóbeli vizsgaeredményt a REX-en, egy azonban igen.

20. A helyben felvitt adatokat visszaellenőrzik-e?

Igen: 9

Nem: 2

Nincs helyi adatfelvitel: 5

Megítélésünk szerint ennek a kérdésnek – a 15. kérdéshez hasonlóan – sem volt teljesen egyértelmű a vonatkozási tartománya, ugyanis ha ez a kérdés a 19. folytatása, akkor csak négy vizsgahelytől kellett volna választ kapnunk, hiszen csupán négy vizsgahelyen történik szóbeli vizsgaeredmény rögzítése a REX-re.

A vizsgahelyek valószínűleg úgy értelmezték a kérdést, hogy függetlenül a REX-től, ha bármilyen adatrögzítést végeznek a vizsgahelyen, akkor azt visszaellenőrzik-e. Ennek fényében aggasztó, hogy a beérkezett adatok szerint két vizsgahelyen nem történik visszaellenőrzés, ami pedig a precíz munkavégzés egyik legalapvetőbb feltétele. A teljes képhez hozzátartozik azonban, hogy az egyik vizsgahelyen a központ által felvitt eredményeket szűrőpróbaszerűen ellenőrzik.

21. Egyéb megjegyzések

A 21. kérdésre adott válaszokból az derült ki, hogy a 16 meglátogatott vizsgahely közül három működésével kapcsolatban lehet komoly aggodalmakat megfogalmazni a szóbeli vizsgák tekintetében, mindegyiket más-más okokból kifolyólag.

Az egyik helyen a vizsgaszervezést érheti súlyos kritika, ugyanis a vizsga nem a REX felé továbbított és dokumentált helyszínen zajlott; a helyszínt hosszas, körülbelül egy órát igénybe vevő telefonálások útján sikerült kideríteni. Továbbá a szóbeli vizsgára kiírt csoport sem egységében (két külön csoportra voltak osztva a jelöltek), sem teremszámra (3-as terem helyett az 1-es, illetve a 2-es teremben zajlott a vizsga) nem egyezett. A vizsgaközpontnak megküldött táblázat alapján az sem volt világos, hogy milyen nyelven fog folyni az adott vizsga, ugyanis az előzetesen meghirdetett angolos vizsga helyett németes vizsga zajlott. Ezek fényében legalábbis meglepő, hogy a vizsgahely jogot kapott a vizsgaközponttól a REX-re való adatfelvitelre.

Egy másik vizsgahelyen számos vizsgaszervezési problémát és a vizsgaleírástól eltérő gyakorlatot tapasztaltunk. Ez a vizsga páros vizsga lett volna, de ennek ellenére az első vizsgázó egyedül szerepelt, mert a szervező szerint nem várt a vizsgára más vizsgázó. A vizsgalátogató szakértő szerint azonban voltak még a folyosón vizsgára várók, és semmi nem indokolta, hogy a jelölt egyedül, csak a vizsgáztatóval társalogva vizsgázzon.

Bár a vizsgaleírásban az szerepel, hogy a kötetlen bemutatkozást és ráhangoló beszélgetést követően kerül sor egy téma alaposabb kifejtésére, azaz az irányított társalgásra, majd ezután a kép segítségével történő témakifejtésre, itt a kép leírása minden esetben megelőzte a témakifejtést.

A vizsgaleírás szerint az átlag 15–20 perces vizsga nem mindig volt ennyi, előfordult ugyanis kilenc perc eltérés is az angolos vizsgákon két vizsgázópárosra fordított időtartam tekintetében.

A vizsgáztatók továbbá nem igazán szorgalmazták a két vizsgázó közti beszélgetést, inkább a vizsgázók egymás utáni, illetve felváltva történő vizsgáztatása zajlott, valamilyen vizsgázót ugyanaz a kolléga vizsgáztatta, a másik értékelt. Mindebből feltételezhető, hogy a vizsgáztatók nem ismerték a vizsga pontos lebonyolításának menetrendjét.

A harmadik problémás vizsgahelyen inkább a vizsga standardizáltsága és biztonsága ellen lehet súlyos kifogásokat emelni.

Az első probléma, hogy a vizsgáztatók otthon tárolják a battériákat. A vizsgaközpont minden vizsgaidőszakra új vizsgabattériákat készít, amiket a szóbeli vizsgára a vizsgáztatók a vizsgaidőszak elején kapnak meg. A körülbelül 24 újságcikkhez a vizsgáztatóknak kell kérdéseket összeállítaniuk. A vizsgaanyagot tetszőlegesen használják fel, és később oktatási anyagnak is alkalmas.

Ez a helyzet több ok miatt is elgondolkodtató. Az első ok az, hogy a vizsga standardizáltságának mértéke bizonyosan alacsony, hiszen egyrészt minden vizsgaidőszakban teljesen más szövegeket használnak, másrészt pedig a vizsgáztatók saját maguk állítják össze a kérdéseket. A második probléma pedig a vizsga biztonsága, ugyanis egy vizsgaidőszakban többször is használják ugyanazt a battériát, ami elősegítheti azt, hogy a vizsgafeladatok tartalma elterjedhet a vizsgázók között, másrészt pedig a vizsgáztatók részéről ez visszaélésre adhat okot.

Megemlítendő az is, hogy a szakértő ezzel a vizsgahellyel kapcsolatban azt is jelezte, hogy rutinos, magas színvonalú vizsgáztatást látott, bár az értékelési kritériumok nem álltak a vizsgáztatók rendelkezésére a helyszínen, ami újfent standardizációs problémákat vet fel.

III.4. A hallás utáni értés vizsgarész

Kérdésenként összegezve a 23 jegyzőkönyv adatain alapuló válaszokat, a következő eredmények születtek.

1. A hallás utáni értés vizsgarész mely más készség mérésével van egy napon?

Írásbeli: 14

Szóbeli: 4

Külön napon van: 0

Minden vizsgarész egy napon van: 4

Az egyes vizsgaközpontok a vizsgázók érdekeit figyelembe véve a hallás utáni értés vizsgarészt nem külön alkalommal, hanem vagy az írásbelihez, vagy a szóbelihez csatlakoztatva bonyolítják. Több vizsgarendszer esetében a teljes vizsga egy napon kerül megrendezésre. A vizsgarendszerek egy része korrekt módon tájékoztatja a vizsgázókat a vizsgarészek sorrendjéről, időbeosztásáról, időtartamáról.

Kívánatos lenne, hogy minden vizsgaközpont a vizsgaszabályzatban, vizsgaleírásban, információs anyagaiban részletesen térjen ki a vizsgarészek sorrendjére is.

2. *Hogyan ellenőrzik a vizsgázók személyazonosságát beültetéskor?*

Egy db fényképes igazolvánnyal: 18

Két db fényképes igazolvánnyal: 4

Egy vizsgaközpont minden vizsgahelyen a vizsgázó személyazonosságának megállapításához két fényképes igazolványt kér, a többi nyelvvizsgaközpont megelégszik egy fényképes igazolvánnyal.

3. *Előfordult-e, hogy a vizsgázó nem tudta magát fényképes dokumentummal igazolni?*

Nem: 21

Igen: 1

Egy vizsgahelyen a vizsgázót leültették vizsgázni, és a szülőket értesítették, akik még az írásbeli vizsga ideje alatt behozták a vizsgázó igazolványát.

4. *A hanganyag hangminősége*

Kiváló: 11

Jó: 8

Elfogadható: 3

Rossz: 0

Örömteli, hogy a szakértők a hanganyag hangminőségét kiválónak, illetve jónak ítélték meg. Egy esetben a vizsgatermet nem találta alkalmasnak a szakértő a hallás utáni vizsgarész lebonyolítására, mivel a terem keskeny, hosszú, és a hangosítás nem megfelelő. Két esetben a hangfelvétel volt visszhangos.

Fontos, hogy a vizsgahelyek akkreditációja során minden egyes hallás utáni értékre használt terem akusztikáját ellenőrizni kell. Biztatni kell a vizsgahelyeket, hogy korszerűsítsék a termék hangosítását, a nyelvvizsgából keletkező nyereség egy részét a hangtechnikai berendezések tökéletesítésére fordítsák.

5–6. *Az utasítások a hangfelvételtől hangzanak el?*

Igen: 14

Nem: 1

Részben: 7

Az esetek nagy részében a feladat megoldásával kapcsolatos utasítások a hangfelvételtől hangzanak el, a vizsgázók olvashatják és egyidejűleg hallhatják is a feladat megoldásával kapcsolatos tudnivalókat. Ezekben az esetekben kiegészítő információt nem kérhetnek. A többi esetben a hangfelvétel elindítása előtt technikai jellegű információk hangzottak el (fejhallgató, hangerő).

7. Volt zavaró tényező a vizsgarész lebonyolítása során (iskolai csengetés, telefon, külső zaj, egyéb)?

Igen: 4

Nem: 18

Négy esetben az épületen belüli renoválás, hibás neoncső zúgása, illetve útfelbontás zaja zavarta a vizsgázókat. A vizsgázók panasszal, fellebbezéssel nem éltek. A vizsgaszervezők nem látták indokoltnak a közbelépést, a vizsgázók kompenzálását.

8. A vizsgázók ültetése

A vizsgázók ültetését minden vizsgahelyen megfelelőnek ítélték meg a szakértők.

9. Hány vizsgázóra jut hány teremfelügyelő?

Vizsgabiztonsági szempontból aggodalomra adhat okot, hogy több vizsgahelyen csak egy teremfelügyelőt alkalmaztak.

10. A teremfelügyelet

A teremfelügyelők munkája ellen nem emelt senki kifogást.

11. A feladatmegoldásra szánt idő

Minden esetben elegendőnek bizonyult.

12. A megírt dolgozatok tárolása

Minden vizsgahely esetében biztonságosnak tartották a dolgozatok tárolását, kezelését.

13–15. Minden vizsgázó ugyanazt a vizsgaanyagot hallja? Amennyiben ugyanaz a vizsgaanyag, minden teremben ugyanabban az időben kezdik a laborvizsgát? Van-e „zsilipelés”?¹

Egyes vizsgák estében egy vizsgahelyen ugyanazt a szöveget hallgatták a vizsgázók két turnusban, és zsilipeléssel oldották meg, hogy ne találkozhassanak. A többi helyen eltérő anyagokat hallgattak meg. A különböző anyagok alkalmazása egy vizsgaidőszakban a vizsgabiztonság szempontját figyelembe véve ugyan helyes és megkönnyíti a vizsga lebonyolíthatóságát, de az eredmények összevethetősége, a vizsga standardizáltsága miatt kifogásolható.

A többi vizsgarendszer esetében egy hanganyaggal folytatták le a vizsgát. Ez könnyen kivitelezhető volt a kis vizsgázói létszám, illetve a vizsgaterem befogadó képessége miatt.

Volt olyan vizsgahely, ahol a vizsgahely vezetője arról tájékoztatott, hogy nagy vizsgázói létszám esetén több hanganyagot használnak egy vizsgahelyen.

¹ A zsilipelés a hallás utáni vizsgarész lebonyolítási eljárása annak érdekében, hogy a vizsgázói csoportok ne érintkezhessenek egymással abban az esetben, ha egy vizsgaidőszakban egy szintre egy hanganyag áll a vizsgahely rendelkezésére.

IV. Összegzés

A NYAK két okból határozta el a vizsgahelyek hatósági ellenőrzését. Az egyik egy átfogó kép kialakítása a vizsgahelyek vizsgaszervezői munkájáról, a másik pedig az esetleg túlzottan látszó vizsgasikeresség okainak felderítése. Megállapítható, hogy az első célt sikerült elérni, hiszen 19 vizsgaközpont 38 vizsgahelyének munkájába kaptunk betekintést.

A második cél azonban csak csekély mértékben valósult meg, ugyanis a túlzottan mutakozó megfelelési arányok okai nem érhetőek tetten a jelen projekt keretei között. A kiugró sikerességi arányok a kérdőívben specifikált tényezőkkel nem magyarázhatóak, ezek a tényezők mint direkt okok a kutatás tárgyát képező vizsgahelyek esetében kizárhatóak.

Az ellenőrzött 22 akkreditált és 16 bejelentett vizsgahely *általános működéséről* a hatósági vizsgálatokat tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a vizsgák sok helyen jól előkészítetten, rendezetten, szervezeten zajlottak. A vizsgahelyek általános működésének törvényes és hatékony biztosításához az alábbi területeken kell a jó nyelvvizsgáztatási gyakorlatot erősíteni:

- A nagyközönséget és a vizsgázókat mind elektronikus felületen, mind nyomtatott formában tájékoztassák minden egyes vizsgahelyen. Az érdeklődők kaphassák meg a legfontosabb információkat a vizsgával kapcsolatosan (vizsgaleírás, mintatesztek, a jelentkezés módja, a vizsga díja, az eredmény közlésének, a megtekintésnek és az esetleges felülvizsgálatnak a módja).
- Minden vizsgahelyen vezessenek a vizsgahely működését hűen és naprakészen tükröző személyügyi, pénzügyi, valamint vizsgadokumentációt.
- Az eredményes működés hatékony biztosítása érdekében a vizsgahely vezetője legyen jelen minden vizsgaeseményen. Akadályoztatása esetén teljes körű felelősséggel felruházott és minden szükséges információval és kompetenciával rendelkező helyettesítést kell szabályosan, írásban megbízni a helyettesítéssel.
- Minden vizsgahely biztosítsa a titkos ügyiratkezelés tárgyi és személyi feltételeit. Kiemelt feladat a vizsgaszervezéssel és vizsgabonyolítással kapcsolatos titkosított dokumentumok hozzáférhetőségének ésszerű, a biztonságot maximálisan garantáló szabályozása. A vizsgaközpontok logisztikájukban mindig a maximális biztonságra törekedjenek a vizsgaanyagok szállításakor.
- A vizsgadolgozatok értékelésének logisztikáját és körülményeit oly módon válassza meg a vizsgaközpont, hogy érvényesüljön a lehető legnagyobb biztonság és a standardizálás alapelve. Ehhez a legnagyobb garanciát az összes írásban mért készségnek a vizsgaközpontban történő értékelése jelentené. Az értékelőtől minden esetben kérjenek írásos titoktartási nyilatkozatot.
- A vizsgaközpontoknak szorosan együtt kell működniük a vizsgahelyekkel a vizsgafelügyelők és a vizsgáztatók szakmai és személyi összeférhetlenségének biztonságos kizárásában, valamint a titoktartás biztosításában. Az összeférhetlenséget és a titoktartást írásos nyilatkozatok rögzítsék.
- A REX-re való adatfelvitel jogát egységesítsék a vizsgaközpontokon belül.

Az *írásbeli vizsgák* meglátogatása során nyert kép nagyobb részben pozitív. Többnyire jól szervezett vizsgák folytak, megfelelő biztonsági eljárásokkal, zökkenőmentes szervezéssel és lebonyolítással. Ezzel a vizsgarésszel kapcsolatban a következő ajánlásokat érdemes megfontolniuk a vizsgaközpontoknak:

- Ügyelni kell arra, hogy megfelelő létszámú teremfelügyelői személyzet legyen jelen és szakszerűen működjön.
- A lejtős rendszerű előadókban különös figyelmet kell fordítani az ültetésre.
- Az egyes elkülönülő vizsgarészek után a vizsgázóktól minden feladatlapot és megoldólapot vissza kell venni.
- Ügyelni kell arra, hogy a vizsgahely épületében legyenek a vizsgával kapcsolatos világos és pontos útbaigazítások.
- Nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy a vizsgarészek közötti átmenet zökkenőmentes legyen, és arra, hogy a hamarabb kimenő vizsgázók ne okozzanak nagy zajt.
- Tökéletesíteni kell a vizsgadolgozatok beszédésének technikáját.
- Ki kell küszöbölni a REX adatszolgáltatásnak a vizsgaközpontok hibájából történő hiányosságait.

A *szóbeli vizsgarésszel* összefüggő kép többnyire pozitív. A vizsgaközpontoknak a következőket ajánljuk megfontolásra:

- A páros vizsgát lebonyolító vizsgaközpontok ügyeljenek arra, hogy a vizsgahelyeiken is párok vizsgázzanak, ne egyének.
- Ügyeljenek a vizsgafeladatok sorrendjének betartására.
- Ügyeljenek a vizsgázókra szánt időtartamok egységességére.
- A szóbelizető vizsgáztatóknak a lehető legpontosabb információ álljon rendelkezésére a vizsga menetével kapcsolatban.
- Minden vizsgabatteria tartalmazza az értékelési kritériumokat, és biztosítani kell, hogy aktívan használják is azokat.
- Ügyelni kell arra, hogy a korábban íratott vizsgaanyagok ne kerülhessenek illetéktelen kezekbe.
- A vizsga biztonságának érdekében a vizsgabatteriak tárolása nem történhet máshol, csak a vizsgahelyen vagy a vizsgaközpontban. A vizsgáztatók ne vihessék haza azokat.
- A vizsga standardizáltságának érdekében a vizsgaanyagokkal kapcsolatos kérdéseket központilag dolgozza ki a vizsgaközpont, ne hagyatkozzon az egyes vizsgáztatók képzelőerejére.
- Meg kell tiltani, hogy a vizsgázók a vizsgaanyagokról készített jegyzeteiket hazavihessék.
- A vizsgaközpontok vizsgaszabályzatukban írják elő, hogy egy nap legfeljebb hány vizsgázó vizsgázhathat egy szóbeli bizottságnál.

A *hallás utáni vizsgarésszel* kapcsolatban, kisebb hiányosságoktól eltekintve, a projekt nem tárt fel azonnali beavatkozást igénylő mulasztásokat, rendellenességeket. A vizsgaközpontok számára megfontolásra ajánlott kérdések a következők:

- Ki kell dolgozni és a vizsgahellyel kötött szerződésben rögzíteni kell az eljárásrendet „vis major” esetén.
- Pontosítani kell, hogy ilyen esetekben ki és miért vállal felelősséget.
- Rendelkezni kell ilyen esetekben a vizsgázók kompenzálásának módozatairól.
- A helyes gyakorlat és a vizsgázókkal szemben tanúsított fair eljárás értelmében a fentieket a vizsgaszabályzatban is ismertetni kell, közölve a jogorvoslati lehetőségeket.

- A vizsgahelyeknek behatóbban kell megismerkedniük a REX adta lehetőségekkel és kötelezettségekkel.
- A vizsgaszervezés és vizsga-lebonyolítás egész folyamatában biztosítani kell, hogy a vizsgakörülmények optimálisak legyenek.
- A hanganyagoknak mind a szövegforrás, érthetőség, beszédtempó, háttérzajok szempontjából, mind pedig a lejátszás minősége, a technikai berendezések állapota szempontjából kifogástalannak kell lennie.

A kutatás korlátai és jövőbeli kiterjesztése

Mint minden felmérés, illetve kutatás esetén, jelen esetben is fennáll természetesen a mérési hiba lehetősége, aminek az oka többek között a mintavétel szűkössége, a kutatás módszertana és – sajnos – a válaszadók inkompetenciája is lehet. Mivel a dokumentumok megtekintése és elemzése (például vizsgadokumentáció) nem volt a projekt feladata, a látogatók csak a vizsgahely képviselőjének szóbeli tájékoztatására hagyatkoztak számos, az általános működés körülményeit firtató kérdésben. Hasonló vizsgálatokba a jövőben a dokumentumok elemzését is be lehet építeni.

A vizsgálat céljának tekintett kérdések további vizsgálatához érdemes lenne megvizsgálni a vizsgafeladatok vagy feladatsorok esetleges ismétlődését, az adott vizsgarendszer egy vizsgaidőszakban felhasznált battériáinak számát. Ehhez kapcsolódhat esetlegesen az élő vizsgaanyagok felkészítés során történő kiszivárogtatásának vizsgálata, például tanfolyamokon, nyelviskolákban. Szerepet játszhatnak a különbségekben és szintén fontos vizsgálandó területet jelenthetnek a vizsgáztatók egyéni eltérései a szóbeli vizsgáztatásban és értékelésben, a standardizáció nem kellő mértékéből eredően. Szóbeli vizsgáztatásban a nagyszámú vizsgáztató alkalmazása miatt ez a probléma igen súlyos is lehet. Érdekes lehet ugyanazon vizsgáztatók különböző vizsgarendszerekben mutatott sikerességi arányainak összehasonlítása is. A vizsgázóktól is lehetne önkéntes alapon és név nélkül visszajelzést kérni a vizsgákról (például mivel volt megelégedve, mivel nem, mi zavarta, megítélése szerint sikerült-e magából kihozni a megcélzott szintet stb.). A vizsgálódásokat ki lehet terjeszteni a kis nyelvekre és az eszperantóra is. További kutatásokban e tényezők vizsgálata ajánlott.

KÖNYVSZEMLE

Petneki Katalin

Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón

JATEPress: Szeged, 2007. 161 p.

Petneki Katalin műve az ezredforduló nyelvoktatás-történetét írja meg, azt a másfél évtizedes történetet, ami a rendszerváltástól, 1989-től nagyjából jelen évtizedünk feléig, a szerző szerint 2004-ig tart. Bár a véletlenek összejátszása és a mű kéziratának lezárása jelölte ki ezt az utóbbi dátumot, mégis úgy tűnik, hogy ez szakaszhatár is lesz a magyar nyelvoktatás legújabb kori történetében, mivel több esemény is egy új ciklust jelez előre a 2004/05-ös tanévtől kezdődően. Ezekre maga a szerző is utal, amikor az EU-tagságot, az új kétszintű nyelvi érettségi beüzemelését, a bolognai folyamatot, a tanárképzés teljes átszervezését, az angol nyelv tervezett középiskolai kötelezővé tételét érinti. Hozzátehetjük még ezekhez az iskolarendszeren kívüli nyelvoktatás kifejlődését és megerősödését vagy a hazai nyelvvizsga-rendszerek kialakulását mint újabb fejleményeket. Nyelvoktatás-történeti munkát olvashatunk, de erős egyéb aspektusokkal, mivel végig és szervesen jelen van a nyelvpedagógiai, a szakmódszertani, a nyelvpolitikai és a szociológiai vonulat, méghozzá mindig jól és pontosan adatolva, háttérdokumentumokkal megerősítve. Ez önmagában is megteremthetné a mű hitelességét, de erre rásegít az a tény, hogy a munka szorosan a földhöz, mondhatni a realitásokhoz tapad akkor, amikor elejétől végig és szisztematikusan két élő idegen nyelv: az angol és a német adatszerű, méréseken alapuló oktatástörténetét és problematikáját tárja fel az adott időszakra vonatkozóan. Meg kell jegyezni, hogy ezzel a választással nem diszkriminálta az egyéb nyelveket, csak a két főnyelvvél nyelvoktatásunk valós állapotát, egyben szociológiai hátterét sikerült megra-

gadni, egyben az angol és az egyéb nyelvek közötti „vitát” is érzékeltetni.

Azt írtam a könyvről, hogy nyelvoktatás-történet, de ezt ki kell egészíteni azzal, hogy teljes leírásra törekvő monografikus munka, amely kézikönyvként használható. Ebből következik, hogy egy lendülettel is végigolvashatja az érdeklődő, de részenként, fejezetenként, sőt táblázatonként is olvasható, talán mondjuk inkább azt, hogy így is használható, újból és újból lehetető a könyvespolcra. Ez a szerzőnek a jelen műben használt alkotás-módszertanából és szerkesztési elveiből következik. Alkotás-módszertani szempontból sajátos és szerencsés utat választ akkor, amikor egyrészt az Országos Közoktatási Intézetben 2001 és 2003 között végzett széles körű és összegző nyelvoktatás-kutatási program, illetve saját disszertációjának eredményei köré szervezi és kapcsolja be mindazt a kiemelhető és a téma szempontjából felhasználható felmérést, adathalmazt és eredményt, amit más műhelyek vagy kollégák produkáltak az adott másfél évtizedről. Jó szemmel, szerencsés kézzel, átgondoltan, filológiaiilag pontos hivatkozásokkal, utalásokkal emelte ki – pontosabban emelte be művébe – a megfelelő részeket. Ez nem gátolta meg az egyéni, de ugyanakkor szakmailag helytálló véleményformálásban, gondolatfelvetésekben, problémalátatásban. Ebből a szintetizálásból az is következett, hogy minden olyan kulcsszó, tételmondat, adat vagy eligazító táblázat jelen van a műben, ami kihagyhatatlan az ezredforduló magyar nyelvoktatásának problematikájából. Érdekes megemlíteni, hogy a 161 lapnyi könyvben 125 ábra, táblázat, diagram vagy összesítés található, ennek ellenére nem tűnik száraznak vagy túlzásfolttnak, mivel ezek felvezetése logikus, tartalmuk pedig adekvát módon kapcsolódik az éppen kifejtett részmához vagy a mű egészéhez. Mindehhez kapcsolódik még a 171 tételből álló tematikus bibliográfia, s a tételek közül

több további legördülő forrásként és adattárként használható a maga saját bibliográfiai felsorolásával.

Visszatérve a szerkesztésre, elmondható, hogy a mű 10 főfejezetre és számos alfejezetre oszlik. A főfejezetek – amint ezt a szerző a bevezetőben kifejti – kutatási tézisei alapján alakultak ki, és a következő jól orientáló címeket viselik: I. Bevezető (a probléma felvezetése, a korszak behatárolása és a kutatási háttér bemutatása); II. Az iskolai nyelvoktatást érő kihívások; III. Nyelvoktatási módszerek jellemzői és hatásuk; IV. A tantervek szerepe a nyelvoktatásban; V. Nyelvkönyvek és egyéb tanulási segédletek a nyelvoktatásban; VI. Nyelvtanári és nyelvtanulói képességek és készségek összefüggései; VII. A nyelvi teljesítmények mérése és értékelése; VIII. Az idegen-nyelvszakos tanárképzés helyzete; IX. Kitekintés (a szakma helyzetének áttekintése, összegzése; megállapítások és a velük összefüggő feladatok); X. Utóhang (helyzet a mű lezárása után, a 2004/05-ös tanévben beállt változások hatása, új korszakhatár, a nyelvoktatási paradigmaváltás kérdésének felvetése). A címekből úgy tűnik, hogy a szerző minden olyan lényeges kérdést megragadott, elemzés tárgyává tett, amelyek az ezredforduló nyelvoktatását befolyásolták vagy meghatározták a közoktatásban. A fejezetek többségét tömör összegzés zárja, így akár ezek elolvasásával is tájékozódhat a tartalomról az adott résztéma iránt érdeklődő. Nyilvánvaló, hogy egy 161 lapnyi munkába a téma minden részlete nem fér bele, de a fő vonulatok jól megragadhatók. Erről maga a szerző így fogalmaz: „Jelen munka inkább azt tűzi ki céljául, hogy egy állapotról és az ebből adódó tendenciákról adjon képet, így remélve azt, hogy sikerül megmutatni azokat az utakat, lehetőségeket, amikkel a nyelvtanítás hatékonysága javítható, a tanulók és tanárok elégedetlensége csökkenthető” (p. 7).

Majd az állapotrajzot és a tendenciákat feltárni kívánó célt lejjebb így indokolja: „A fenti kérdéscsoportot azért a következő nézőpontból fogom tárgyalni: Az elmúlt 10–15 év

oktatáspolitikai dokumentumaiban, tanterveiben deklarált célok mennyire egyeznek meg az iskolák, illetve tanárok céljaival; mennyire fontos a tanárok megítélése szerint az idegen nyelv mint tantárgy; mi jelent problémát a nyelvtanításban a tanárok véleménye szerint és miért; mit gondolnak a nyelvtanárok a tantervi szabályozásról; milyen szerepet tulajdonítanak a nyelvtanárok a tankönyveknek, mit tartanak a kiválasztásnál fontosnak; milyen egyéb eszközök segítik munkájukat, és ezek mennyire élnek; milyen tevékenységformák keretében dolgoznak a tanárok diákjaikkal, s ebből milyen következtetéseket lehet levonni a tanárok módszertani felkészültségéről; hogyan értékelik a nyelvtanárok tanulóik nyelvi teljesítményét; milyen a nyelvtanárképzés és -továbbképzés helyzete” (p. 8).

A két idézetből, különösen az indoklásból két dolog derül ki: az egyik az, hogy a nyelvoktatás hatékonyságát tartja a szerző az egyik kiemelt kérdésnek; a másik pedig az, hogy a nyelvoktatás minőségének zálogát – egyben a hatékonyság legfontosabb eszközét – a sokoldalúan felkészített nyelvtanárban látja. Ezért is építi szempontjait és kérdéseit elsődlegesen a tanári személyiségre és annak véleményére. Ez a felfogás abból az elvi hozzáállásból fakad, hogy a 15 év alatt a nyelvi rendszerváltás is lezajlott minden szükséges elemével együtt, de a hatékonyság és a társadalmi elégedettség – függetlenül az oktatott nyelvtől – lassan és nehezen emelkedik. Ezt a folyamatot gyorsíthatja meg a nyelvtanár személyisége, ha tevékenységében a tantervi szabályozás öt szintje közül a NAT-on és a Kerettanterven túl a helyi, a tematikus és az individuális tanterv alapján szerveződő nyelvtanári munka megerősödik. Ez akár az ezredforduló nyelvoktatási szakaszhatárának egyik lényeges üzeneteként vagy feladataként is felfogható a továbbiakra nézve. A szerző, illetve a mű felfogásából még egy, a fenti gondolattal összefüggő és lényeges üzenet kiolvasható az elemzett tizenöt évet illetőleg. Illúziómentesen, realistán és kellő szakmai higgadsággal tekint arra az időszakra, amely

alatt megtörtént a nyelvoktatási átrendező-
dés, az arányváltás, sok lényeges lépésen –
meg néhány kacskaringón is – túl vagyunk:
mindez önmagában eredmény, de nem lehet
csodákat várni, mivel a nyelvoktatási rend-
szerváltás mind magában az oktatási rend-
szerben, mind a tanároknál, mind pedig a
diákokban lassan válik átütő eredménnyé, és
hosszabb időszak elteltével vezet a nemzeti
nyelvtudási ráta látványos emelkedéséhez.

A mű – mint már említettem – tíz fejezetre
tagolódik. Ezek a fejezetek, amint ezt a címek
is mutatják, 15 év nyelvoktatásának legfonto-
sabb elemeit, eseményeit rendszerkritikai
szempontból veszik számba, illetve így elem-
zik. A szerző az adatokból, a dokumentumok-
ból, a felmérésekből és egyéb objektív tények-
ből táblót és összeggést készít, majd vélemé-
nyeket mutat be, vagy éppen véleményeket
ütköztet, de mindezt úgy rendezi és úgy kom-
mentálja, hogy saját határozott álláspontja is
érzékkelhető a mű egészén át. Ez az a pont, il-
letve ez az a megközelítés, ami a művet izgal-
massá és egyénivé is teszi; számos pontja vagy
fogalma a részletekben is érdekeset, újat mond.
Példaként hozhatjuk a korábbi hagyományos
és az ún. három éves nyelvtanárképzés és bo-
lognai képzés összevethetőségét; a nyelvtan-
árok modellkövető magatartásáról mondotta-
kat; a nyelvtanári kompetenciaháló felrajzoló-
sát; az iskolarendszerű nyelvoktatás mellett
működő „árnyékoktatást” vagy a „nyelv-
könyvközpontú oktatás” kérdését stb. A rend-
szerkritika mellett a rendszeralkotás is erőssé-
ge a szerzőnek. Ennek számos tanújelét adja,
de ezekből kiemelkednek azok a saját alkotású
és egyéni táblázatok, amelyekre érdemeses kü-
lönös figyelmet fordítania az olvasónak: tömör
összefogottságukkal nyelvpedagógiánk lényeg-
es problémáit ragadják meg. Fontosságuk
miatt néhányat konkrétan is kiemelek ezekből:
nyelvkönyvek és módszertani megközelítésük
(pp. 40–41); tantervek és módszertani megkö-
zelítések az ezredfordulón (pp. 44–46, 52); a
tantervi szabályozás szintjei (pp. 50–51); az
érettségi rendszer és oktatási következményei
(pp. 121–122); a forma-központú, illetve tan-

anyag-központú nyelvoktatás és a kommunika-
tív nyelvoktatás összevetése (p. 148) és vé-
gül a legfontosabb s egyben a jövőbe mutató
táblázat: tézisek és feladatok (pp. 149–150).

Végül feltehető a kérdés, hogy kinek ajánl-
ható a könyv. Mindenkinél, aki a nyelvoktatás-
sal bármilyen kapcsolatban áll, és akinek a gon-
dolkodásába belefér az idegen nyelvi kultúránk
fejlesztésének szándéka, de egyben tisztában
van azzal is, hogy ez csak céltudatos, szakszerű
és áldozatos munkával tehető meg. Persze az
ajánlás részletezhető: elgondolkodtató olvas-
mányként ajánlhatjuk a nyelvpolitikával és a
döntéshozatallal foglalkozóknak; szembesítés-
ként és leltárként a közoktatás és a felsőoktatás
vezetőinek, nyelvtanáraiknak; a képzési struktú-
ra újragondolására a nyelvtanárképzés és a
doktori képzés szervezőinek és oktatóinak;
tényanyag és ismeretek bővítésének szándéká-
val a nyelvpedagógia, a módszertan oktatóinak;
témaválasztásra az alkalmazott nyelvészet mű-
velőinek. És ne feledjük, ez a mű műfaja szerint
kézikönyv: többször használható, részleteiben
is olvasható, újra és újra levehető a könyves-
polcra.

Sturcz Zoltán

Burget Lajos

Retró szótár. Korfestő szavak a második világháborútól a rendszerváltásig

Tinta Könyvkiadó: Budapest,
2008. 347 p.

A TINTA Könyvkiadó 2008. évi slágerköny-
vei közé tartozik Burget Lajos *Retró szótára*.

Napjainkban a múltba vágyakozva visszate-
kintő, nosztalgizáló retródivat korszakát éljük.
A médiában retróműsorok sorakoznak: az 50-
es évek táborozásainak úttörődalairól és egy-
kori reklámként is felfogható plakátjairól, a
60-as évek balatoni nyaralásairól, a 70-es évek
öltözködési divatjáról, a 80-as évek slágeréről
szóló műsorok nagy érdeklődést váltanak ki a
nézőben, olvasóban egyaránt. A lélektani ma-

gyarázat minden bizonnyal az időbeli távoldás megszépítő messzeségében s a hétköznapi közelségű kulturális múltunk megismerésének vágyában rejlik. A fiatal nemzedékek részéről valamiféle kíváncsiság is él a szülők korosztályának furcsa ifjúsága iránt, az idősebbekben pedig az egykori fiatalság nosztalgiaja, a korosztályokon belüli mintegy képletes összekacsintás: „Emlékszel, milyen volt? Mi egy felvillanó képből is tudjuk, miről van szó. Félszavakból is értjük egymást.”

A nyelvészet területén a szótárírók körében hasonlóképpen feléledt a retródivat. Egymás után jelennek meg a kultúráközvetítő, értelmező kulturális szótárak. Bart István orosz fordítóknak szánt magyar kulturális szótára (Bart 2005), Soproni András magyaroknak írt orosz kulturális szótára (Soproni 2008) most kiegészült Burget Lajos magyaroknak magyarokról szóló munkájával, amely a hazai olvasóhoz szólva, minden idegen nyelvi kiterjesztés nélkül a *Retró szótár* címet viseli.

A kulturológiai szótárak mind az anyanyelven, mind az idegen nyelven megnyilatkozók számára rendkívül fontos segédkönyvek. A nyelvoktatásban és a fordítói munka során is hasznos ismereteket nyújtanak. Gadamer nyelvfilozófiája szerint a világból annyi a mienk, amennyit meg tudunk nevezni belőle. A megnevezés viszont csak egy mentális lexikonnal, a kulturális háttér tudásával lesz igazi hordozója világismeretünknek. Kulturális emlékezetünk része az az ismeret is, amely nem személyes, empirikus tapasztaláson, hanem mások elbeszélése útján jut tudomásunkra. Erre szolgál a retrószótár is.

Burget Lajos a háború utáni magyar megélt valóság jó ismerője, kiváló tollú újságíró volt. Élete legtermékenyebb éveit újságíróként Nyíregyházán töltötte. A küllemében, betűszedésével is a régi időket idéző puha borítójú jelen kötet megjelenését ugyan már nem élhette meg, de leánya és a Tinta Könyvkiadó segítségével 2008-ban az érdeklődők kézbe vehették utolsó munkáját.

A kiadói előszó hangsúlyozza, hogy a 700 szócikkből Magyarország második világhá-

ború óta eltelt időszakának szavakba zárt sajátos mikrotörténelme bontakozik ki. Olyan, amely semmilyen történelemkönyvben nem szerepel, hiszen a korfestő szavakat felsorakoztató magyarázó szótár a kor hangulatát, mindennapjait jeleníti meg. A kiadó néhány éve, a szótár ötletének születésekor internetes szógyűjtést hirdetett, amelynek az eredményét a szerző be is építette ebbe a munkájába. A „kollektív bölcsesség” során összeállt szójegyzékből legtöbbször az alábbiakat idézték fel emlékeik közül:

| | |
|---|--|
| <i>építőtábor</i> | <i>társbérlet</i> |
| <i>békekölcsön</i> | <i>brigádnapló</i> |
| <i>kommunista szombat</i> | <i>csónadrág</i> |
| <i>kulák</i> | <i>viharkabát</i> |
| <i>úttörő</i> | <i>huligán</i> |
| <i>Bambi (üditőital)</i> | <i>néprádió</i> |
| <i>kisdobos</i> | <i>tantusz</i> |
| <i>munkásörség</i> | <i>ülőkalausz</i> |
| <i>úttörővasút</i> | <i>feketevágás</i> |
| <i>fecske (férfi úszónadrág)</i> | <i>iskolaköpeny</i> |
| <i>KISZ (Kommunista Ifjúsági Szövetség)</i> | <i>kapupénz</i> |
| <i>maszek (magán szektorban dolgozó)</i> | <i>kmk (közveszélyes munkakerülés)</i> |
| <i>munkásör</i> | <i>nejlonharisnya</i> |
| <i>orkánkabát</i> | <i>táncdal fesztivál</i> |

A szótár a szavakat közérthető, közvetlen stílusban magyarázza. Maga Burget Lajos így vall munkájának indokoltságáról: „Az idők számára megélt évek, korok ma nemzedékek számára már csak nem is emlékek, legfeljebb szájhagyomány révén szerzett felületes információk. Egy-egy alkalommal úgy látszott, az idősebb és a fiatalabb nemzedék nem is egy nyelvet beszél” (p. 13).

Érdemes megnézni ugyanakkor kicsit a nyelvész szemével közelebbről is, miből építkezik egy magyarázó kulturológiai szótár, amilyenek Burget Lajos és az említett kiváló szerzők munkái. A megismerés-tudomány, a kognitív nyelvészet nézőpontjait alapul véve a szótáraknak nem csupán „lexikális egységekre” kellene épülniük, hanem úgynevezett keret alapú pragmatikai információkat kelle-

ne közvetíteniük. A keret-szemantikai kutató-sok ezért a használatba, a kulturális háttér-összefüggésekbe ágyazottan szemlélik a nyelvi megnyilatkozásokat, kifejezéseket. A jövő szótárai minden bizonnyal nem grammatizáló-lexikális megközelítésűek, hanem keret alapúak lesznek, azaz például a jelen retró-szótárhoz hasonlóan alaposabban és precízen jelentik majd meg a világra vonatkozó tudást, az úgynevezett fogalmi, enciklopédikus alapú ismereteket (vö. Andor 2005). Ugyanakkor tény, hogy minden lexikális egység jelentése flexibilis, bármely asszociált ismeret, amely hozzá kapcsolódik, az őt körülvevő elemeket képezi. Langacker, a kognitív nyelvész egyike vezető személyisége úgy beszél a lexikális egységről, mint az enciklopédikus tudás elérésének egy strukturált, részben meghatározott módjáról. „Egy lexikális egység referensének bizonyos aspektusai bizonyos kognitív tartományok jellemző jegyeinek középpontjában találhatóak, míg mások inkább a periférián helyezkednek el” (Andor 2005: 22). A lexikális egységek rendelkeznek konvencionális jelentéssel, mégis a kontextus határozza meg az egyedi értelmezés valószínű módját. Ennek bemutatására vegyünk egy szócikket Burget Lajos retrószótárából, amely – a hatvanas évek iskolásainak nem kis gyönyörűségére – felszabadította a gyerekek hétvégéjét a tanulás alól. A felnőtteknek ugyanez a hétvégi telek gondozását, esetleges feketemunka idejét jelenthette:

szabad szombat A környező országok közül az első volt Magyarország, ahol bevezették 1969-ben a szabad szombat intézményét. Így különösen látványos változások jelentkeztek a munkaidőalap területén. A szabad szombat, az ötnapos munkahét, majd a munkaidő további csökkentése igen erőteljesen átalakította az életformát. A szabad szombat (ellentétben a nyugati országokkal) az iskolában is elterjedt, így az életforma átalakulása az iskolások körében is nyomon követhető.

A 'szabad szombat' egy olyan fogalmat helyez a középpontba, amely a szócikkben leírt

hátterek (*scenes*), keretek (*frames*), forgatókönyvek (*scripts*) hálójában, vagyis a megismerés-tevékenység struktúráiban reprezentálódik, jelenik meg valós használati mivoltában. S még nem beszéltünk az emotív elemekről, az érzelmi asszociációkról, amire álljon itt egy másik szócikk, s idézze a gyerekkor távoli ízét, illatait, a csatos üveg zárjának kattanasát, szénsav sistergését, a bizsergető ízt a nyelven:

Bambi Szintetikus narancs, málna, citrom ízesítővel készült magyar üdítőital, amit csatos üvegben árultak. A „Jaj, úgy élvezem én a strandot [...] És még Bambi is kapható” szövegű dal állított maradandó emléket az egészségtelen, műízű, mégis sokak által kedvelt italnak, ami 1967 után átadta helyét a kólának. Feltámasztásával megpróbálkoztak 2001-ben, de sikertelenül.

Látható, mindkét szócikkben a 'keret' fogalma a tér, az idő, a szín, az íz stb. területeit is magába foglalja. Vagyis Magyarország a hatvanas években, amikor minden gyerek sárga Bambival oltotta a szomját.

A 'keretek' és 'tartományok' (*dominium*) nem választhatók el az 'aktív zónáktól', amelyek a diskurzusban a fogalmat egy megnyilatkozás során egy adott relációs kifejezéshez és vele kapcsolatos nevekhez kötik. Tehát egy egész diskurzus-kontextust kell megnéznünk, hogy meghatározhassuk egy fogalom aktív zónáját: meddig terjed a 'szabad szombat', meddig terjed a 'Bambi' értelmezési tartománya, mi minden fér bele, mi biztosítja az a koherenciát, amely egy szinonimakészletből épp azokat rendeli hozzá, amelyeket a nyelvhasználó tapasztalatai, ismeretei alapján hozzátársít, konnotál.

Látható, hogy az időbeli lefolyás miatt a 'dinamikuság' is jellemzi azokat a fogalmi tartományokat, amelyek nyelvi reprezentációját egy-egy lexikai egység hordozza. Mást jelent akár ugyanabban a korban egy gyereknek, mást egy felnőttnek az a fogalmi leírás, konceptualizáció, amelyet a nyelvi egység takar. A kognitív nyelvész terminusával 'konceptualizáció' alatt a világ dolgainak, jelenségeinek, folyamatainak fogalmi feldolgozását értjük,

amely valamely egyetlen tárgyas nézőpontból történik. A 'szabad szombat' a gyerekek iskolai szünet, a felnőttnek saját célra fordítható munkaidő. A 'Bambi' valakinek egy rajzfilm özikefigurájának a neve, másnak egy régi, mesterséges üdítőital, megint másnak maga a gyerekkor ÜDÍTŐITALA – csupa nagybetűvel. E megértési folyamatban van egy közös előismereti pozíció az egymást értő beszélők részére, ez a referenciapont. Ez által mégiscsak létezik egy elvont fogalmi modell is az adott dologról, entitásról, amit a szaknyelv 'idealizált kognitív modellnek' (ICM) hív, s a fogalom legfontosabb összetevőit tartalmazza.

Ezekből az ismeretekből áll a nyelvben leképezett világunk. Burget Lajos retrószótára a történelmi közelmúlt konceptualizációját, a fogalmak körüljárását segíti mindazok számára, akik nem éltek a huszadik század második felében, de kulturális emlékezetünknek ezt a periódusát a magyarázatokból, mások elbeszéléséből meg szeretnék ismerni. Akár azzal a céllal, hogy saját világuk szerves részévé tegyék, akár azért, mert erről idegen nyelven beszélni szeretnének, vagy éppen azért, mert műfordítóként a megfelelő szövegkontextus helyes szinoníma-választásához szükségesnek érzik a kulturális háttér ismeretét. Ezért ajánlom – jó böngészést kívánva – minden nyelvtanár és múltunkat tudatosan szemlélő olvasó számára őszi-téli estékre élvezetes nosztalgizásként is Burget Lajos posztumusz munkáját.

Cs. Jónás Erzsébet

IRODALOM

- [Bart] Барт, Иштван (2005): *Русским о венграх. Культурологический словарь.* [Magyar kulturológiai szótár oroszoknak.] Радуга: Москва, 224 p.
- Soporoni András (2008): *Orosz kulturális szótár.* Corvina Kiadó: Budapest, 578 pp.
- Andor József (2005): Kognitív grammatika: A tudomány jelenlegi állása és kapcsolódó kérdések: Interjú Roland Langackerrel. In: *Általános nyelvészeti tanulmányok XXI.* pp. 13–42.

Navracsics Judit

A kétnyelvű mentális lexikon

Balassi Kiadó: Budapest, 2007. 180 p.

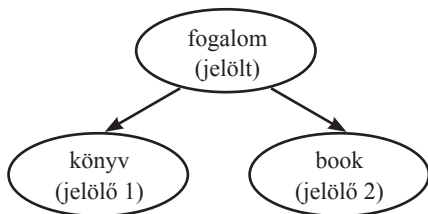
A szerző, Navracsics Judit a Pannon Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének docense. Tudományos munkásságában hangsúlyosan jelennek meg a kétnyelvűséggel kapcsolatos, illetve a pszicholingvisztikai (mentális lexikon) kutatások. Jelen könyvében a kétnyelvű mentális lexikkal kapcsolatos legújabb kutatásokat ismerteti.

A kötet kettős célt szolgál: elméleti bevezetést és alapozást nyújt a kétnyelvű mentális lexikon, a pszicholingvisztikának egy hangsúlyos, mindazonáltal a mai napig kevésbé kutatott területén, majd empirikus adatok, kísérletek bemutatásával és elemzésével választ keres a kétnyelvű mentális lexikon felépítésére.

A kétnyelvű személyek vizsgálata sok metodikai kérdést vet fel. Maga a kétnyelvű/kétnyelvűség fogalma sem egyértelmű, különböző kutatók (Bloomfield, Haugen, Diebold, McNamara, Skutnabb-Kangas, Weinreich stb.) különböző szempontok szerint definiálják a kétnyelvűeket (Bartha 1999, Lengyel 1997, Navracsics 1999). Navracsics Grosjean holisztikus megközelítéséből kiindulva, a Grosjean által megfogalmazott kutatómódszertani problémákat szem előtt tartva folytatja vizsgálatait.

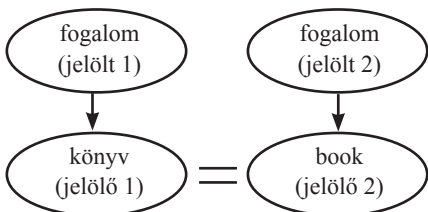
A kétnyelvű személyekkel kapcsolatos neurolingvisztikai kutatásokat a technikai fejlődés eredményeként létrejött új eszközök (CT, fMRI, MEG, PET) megkönnyítik, ugyanakkor „a jelenleg rendelkezésre álló neurolingvisztikai adatok, a legfejlettebb neurológiai eszközökkel végrehajtott vizsgálatok eredményei ellentmondásosak az első és a második nyelv agyi aktivációját illetően” (p. 27).

Pszicholingvisztikai szempontból a kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatások ma is Weinreich klasszikus felosztását veszik alapul. Összetett kétnyelvű, aki egy rendszerbe szervezi a két nyelvet:



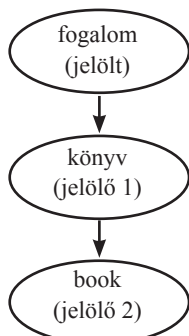
1. ábra: Összetett kétnyelvűség (p. 33)

Koordinált kétnyelvű, aki a két nyelvet két egymástól független rendszerben tárolja:



2. ábra: Koordinált kétnyelvűség (p. 34)

Alárendelt (szubordinatív) kétnyelvű, aki a második nyelvet az elsőt keresztül tanulja és az első nyelvvel veti össze. Az alárendelt kétnyelvű (a nyelvtanulás során) koordinált vagy összetett kétnyelvűvé válhat:



3. ábra: Alárendelt kétnyelvűség (p. 34)

A tárolásra vonatkozó kísérletek eredményei nem egyértelműek. A jelenlegi pszicholingvisztikai adatok nem támasztják alá egyértelműen, de nem is cáfolják egyik modellt sem.

Navracsics saját kutatásaiból származó empirikus adatok felhasználásával vizsgálja

a kétnyelvűek nyelvi tárolását. Színmegnevezési tesztek segítségével kimutatja, hogy a fogalmi (konceptuális) szint kétnyelvű személyek esetében közös: „[...] a nyelvi megfogalmazásra hatással van a kultúra, de a konceptuális szint közös függetlenül attól, hogy az adott fogalmat nyelviileg hogyan manifestáljuk” (p. 71). A szerző képnevezési tesztekkel igazolja, hogy ennek a közös fogalmi szintnek része a szemantikai tudás, vagyis közös a szemantikai reprezentáció is.

A kétnyelvű mentális lexikon kialakulásával kapcsolatban megoszlik a kutatók véleménye. Leopold, valamint Volterra és Taeschner az egységes nyelvi hipotézis mellett érvel, vagyis hogy a kétnyelvű gyermek a nyelveket közösen, egy nagy összefüggő rendszerben tárolja. Ezzel szemben de Houwer az elkülönült rendszereket tartja valószínűnek, azaz szerinte a kétnyelvű gyermek a kezdetektől fogva két elkülönült rendszert használ.

A kétnyelvű egyének mentális lexikonjának nyelvi hálózatát szóasszociációs tesztek segítségével vizsgálja a szerző. Egynyelvű szóasszociációs tesztekkel a szó komplex kötődései vizsgálhatók, kétnyelvű személyek esetében a módszer segítségével kimutatható a két lexikai rendszer függősége, illetve függetlensége. Kétnyelvű személyek esetében a paradigmikus (hajó-csónak) kapcsolatok száma nagyobb, mint a szintagmatikus (hajó-úszik), illetve asszociatív (hajó-sziget) kapcsolatoké. A szintagmatikus-paradigmatikus kapcsolatok aránya nyelvenként különbözik, de minden vizsgált nyelv esetében jellemzőbbek a paradigmikus kapcsolatok. A kapcsolatok erőssége a második nyelv elsajátításának idejével is összefügg: korai kétnyelvűek a paradigmikus, még késői kétnyelvűek a szintagmatikus kapcsolatokat részesítik előnyben. Kétnyelvűek asszociációit egynyelvű és kétnyelvű módban vizsgálva a kísérletek kimutatták, hogy kétnyelvű módban a kísérleti személyek több szót ejtenek.

A kétnyelvű személyek beszédprodukciónak megakadás-jelenségek elemzésével végezhető. A narratívák elmondásával történő vizs-

gálat során a nyelvi mód (egynyelvű/kétnyelvű) nem befolyásolta nagy mértékben a megakadás-jelenségek számát, csak típusát: egynyelvű módban inkább szerkesztési, kétnyelvű módban inkább szemantikai hibák fordultak elő.

Navracsics kutatásainak eredményei jelentősen bővítik ismereteinket a kétnyelvű mentális lexikonról. A részletesen leírt és elemzett (Magyarországon egyedülálló) kutatások a mentális lexikonnal, illetve kétnyelvűséggel foglalkozó kutatók számára szakmódszertani útmutatóként is szolgálhatnak.

A kötet oktatási anyagként jól felhasználható a pszicholingvisztika, illetve a kétnyelvűség kérdéseinek MA, illetve PhD szintű kurzusokon történő oktatásában. Gyakorlati haszonnal forgathatják a kötetet nyelvtanárok is, mivel a kísérletek és elemzések során számos olyan jelenség leírását megtalálhatják, amellyel nyelvoktatói tevékenységük során naponta találkozhatnak. Így a kötet – áttételesen – a nyelvoktatás minőségének javítását is elősegítheti.

Kovács László

IRODALOM

- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
 Lengyel Zsolt (1997): *Pszicholingvisztika*. Veszprém.
 Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina: Budapest.

Farkas Mária – Lanteri Edina
A sokszínű olasz nyelv
 Szeged, SZEK JGYF Kiadó: 2007. 241 p.

A kötet két tanulmányt tartalmaz, melyeket az kapcsol össze, hogy mindegyik tárgya az olasz nyelv és a nyelvi helyzet, valamint hogy szerzőik a Szegedi Tudományegyetemhez kötődnek. Az első látásra meghökkentő (de mindenképpen figyelmet felkeltő, tehát sze-

rencsés) címet a kötet előszavában megvilágítják a szerzők, elmagyarázva, hogy miként jelenik meg az olasz nyelv sokszínűsége az általuk vizsgált területen.

Az első tanulmányt jegyző Farkas Mária, a Szegedi Tudományegyetem oktatója, több mint 80 tudományos közlemény (monográfiák, tanulmányok, recenziók, fordítások, tananyagok) szerzője, nem szorul bemutatásra. Bár azon sokoldalú italianistáink közé tartozik, akiknek az érdeklődése nem korlátozódik egyetlen szűk téma kutatására, s a szoros értelemben vett nyelvészet mellett szívesen kirándulnak más területekre is, fő kutatási területe kétségtelenül a magyar–olasz kontrasztív vizsgálatok. Ebben a témában publikált hézagpótló munkái rendkívül pozitív fogadtatásra találtak, elismertek és közismertek a szakmában, a hazai olasz tanszékek kurzusainak programjaiban a kötelező olvasmányok között szerepelnek.

A nyelvek közötti összehasonlítás sokkal előbb volt mindennapi tantermi és tankönyvírói gyakorlat, mint tudományág. Régebbi kiadású hazai tankönyveinket forgatva számos értékes megjegyzéssel találkozunk. A XIX. század közepétől kifejezetten azért születnek olasz nyelvtanok (Szépváry, Palóczy), hogy „ne kényszerüljön a Magyar előbb idegen nyelvet tanulni, hogy abból ismét rosszul tanulhassa meg a művészhon szép és hangkellemes nyelvét” és „az egész mű elméleti részét mindenekelőtt teljesen átdolgoztam és a magyar nyelvhez mindenben, alkalmaztam ... ebben a könyvben csakis a magyarra történnek utalások”. A magyar anyanyelvű nyelvtanulóknak szánt olasz és az olasz anyanyelvűeknek szánt magyar nyelvkönyvek szerzői (Honti, Mórítz, Király, illetve Fest, Kőrösi, Fábrián) sokszor hívják fel a figyelmet a nyelvek közötti egyezésekre és különbségekre.

A kérdés szisztematikus kutatása azonban, mint köztudott, csak az utóbbi évtizedekben kezdődött meg. Aki érdeklődik az olasz–magyar kontrasztivitás iránt, olvashatja – a teljesség igénye nélkül – Antal Lajos, Benedek

Nándor, Fábián Zsuzsanna, Fogarasi Miklós, Laczik Mária munkáit.

Farkas Mária ebben a tárgykörben számos szacikket és két önálló kötetet publikált. (*Lingue a confronto*, Szeged, JATEPress, 2000 és *Aspetti teorico-pratici della contrastività linguistica italo-ungherese*, Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Főiskola Kiadója, 2006). Ennek újabb fejezete a mostani tanulmány, *a határozós szószerkezetek*. A kérdés régóta foglalkoztatja a szerzőt, a helyhatározós szerkezeteket már korábbi munkáiban is bemutatta. (*Lingue a confronto*, III. *Aspetti teorico-pratici V.*)

A helyhatározós és időhatározós szerkezet tanulmányozása, a magyarral való összevetése számos kérdést vet fel, s érdekes elméleti és gyakorlati tanulságokat ígér. A nyelvtanulást igen megnehezíti, hogy számos viszony kifejezésére többféle lehetőséget is felkínál a nyelv, s nem mindig világos, hogy az adott esetben valódi alternatíváról, esetleg regionális használatról vagy árnyalatnyi jelentéskülönbségről van-e szó. Ráadásul a nyelvtanulás egy bizonyos szintjéig ezek a kérdések (az *a* vagy az *in* előljárósó a helyes?) eltörpülnek a sokkal súlyosabb (vagy annak érzett) nehézségek mellett, mint amilyen az igeidők és a módok használatának elsajátítása. Annál inkább előtérbe kerül a kérdés felsőfokon, amikor már az igényes és választékos nyelvhasználat is követelmény. Azon a szinten, amely megközelíti a kétnyelvű, anyanyelvi beszélő kompetenciáját („competenza quasi bilingue / quasi nativa”), ez a hibatípus mindegy szintezi a nyelvtudást.

Tanulmánya bevezetőjében a szerző ismerteti a vizsgálat célját; a két nyelv közötti megfelelés és „meg-nem-felelés” arányainak vizsgálatát és a két nyelvtudomány felfogásainak közös nevezőre hozását, majd kijelöli a kutatás kereteit. Kizárja például a névelő használatának rendszerszerű vizsgálatát, mivel az külön dolgozat témája lehetne. Ez nem jelenti azt, hogy a dolgozatban ne történne sok esetben utalás a névelő használatára is (kontinensek, országok, szigetek, tartományok stb. nevei).

Fontos kitétel, hogy a dolgozat normatív jellegű, sorra veszi mindazokat a lehetőségeket, melyekkel a nyelv élhet, tekintet nélkül az egyes formák gyakoriságra, vagy használatuk stílárius korlátaira. A szerző az írott nyelvhasználatból hozza példáit, igaz, széles értelemben véve, többféle műfajú és rendeltetésű forrásanyagból merít (napilap, a XX. század különböző évtizedeiből származó narratív irodalmi szövegek, történeti munkák, egynyelvű és kétnyelvű szótárak). Ahol szükséges, önálló, anyanyelvi beszélők által minden esetben ellenőrzött, önálló példamondákat is felhasznál.

Tanulmánya első fejezetében Farkas Mária összefoglalja a szintagmákkal kapcsolatos általános kérdéseket, rámutatva a fogalom fejlődésére, az egyes iskolák és hagyományok közötti eltérésekre, majd tisztázza, hogy munkája során milyen fogalmakkal és definíciókkal dolgozik. Mivel az olasz nyelv a szintagmatikus viszonyt gyakran prepozíció segítségével fejezi ki, szükségesnek tartotta helyesen tisztázni a prepozíció fogalmát is.

A határozós szószerkezet vizsgálatok tisztázandó, hogy mit ért a „fogalom”-on az olasz és a magyar nyelvtudomány, de a dolgozat célja nem lehet ennek részletekbe menő ismertetése, ezért a szerző egy példán keresztül szemlélteti a két nyelvtudományban használt definíciót. Majd sorra veszi a határozók szófaját, alakját és a különbségeket. A 3. alfejezet témája a határozók fajtái és felosztása; áttekinti a szakirodalmat és a vitás eseteket. Megállapítja, mely esetekben mutatkozik inkongruencia a két nyelv között.

Az elméleti bevezetőt követő I. fejezet a helyhatározókat vizsgálja részletesen: *Földrajzi nevekkel alkotott helyhatározós szintagmák a magyar és az olasz nyelvben*, *Köznévvel kifejezett földrajzi nevek*, *Kontinensek, államok, országok, városok stb. földrajzi nevei*); minden egyes pontot gazdag példamanyaggal illusztrál, amit értékelés követ, melyben a kutató levonja a következtetéseket, megállapítja a szabályszerűségeket vagy a szabályszerűség hiányát.

A II. fejezet az időviszonyokkal foglalkozik (8 jól strukturált alfejezetben); az időhatározó meghatározásában a két nyelv kongruens. Felsorolja és az árnyalatokra is kitérve alaposan megvizsgálja a lexikai kategóriákat (időegységet jelölő szavak, időszakaszok, emberi élet, napszakok, időegységek részei). Jelen dolgozatnak nem feladata elemezni, de az időegységek kérdése más szempontból is érdekes, részben az itáliai diatopikus változatok közti eltérések, részben a magyar és olasz nyelv közti, a valóság különböző tagolására visszavezethető különbségek miatt, de ez már egy másfajta nyelvészeti leírás hatáskörébe tartozik.

A szerző következtetése szerint bizonyos prepozíciók jelentésváltozás nélkül alternálhatnak. A munka végén táblázat segít annak tudatosításában, hogy mikor felel meg az olasz nyelvben a magyar névutóknak prepozíció és mikor preposizione impropria vagy locuzione prepositiva. (A szakkifejezéseket a szerző olasz nyelven használja.)

A tanulmány szakszerű, rövid, lényegre törő, pontos, jól tagolt, gondolatmenete világos, nyelvezete úgy olvasmányos, hogy semmit sem veszít tudományos jellegéből. A tanulmányt gazdag és naprakész szakirodalom egészíti ki. A kötet jól hasznosítható nyelvfejlesztő, leíró nyelvtani, kontrasztív, fordítói, didaktikai, szakdolgozati rői szemináriumok keretében. Az a gyakran tapasztalható tévhit, miszerint a kommunikatív nyelvoktatás háttérbe szorította a nyelvtan oktatását, tévedés: a nyelvi tudatosság szerepe nem csökken, legfeljebb a nyelvtanulás folyamatainak más fázisában tanítunk másfajta nyelvtant. Ezt a szemléletet erősítik a KER dokumentumok is, és ehhez nyújt hasznos segítséget Farkas Mária új tanulmánya is.

A kötet második tanulmányának szerzője, Lanteri Edina fiatal kutató, szociolingvisztikai tanulmánya készülő PhD dolgozatának összefoglalása: *A ligur dialektus egy szociolingvisztikai kutatás tükrében* címet viseli.

A témaválasztás nagyon izgalmas, hiszen köztudott, hogy Olaszország nyelvileg igen

tagolt ország. A dialektusok közti nagy különbségekről, melyek miatt egy északi és egy déli dialektust beszélő csak tolmács segítségével érti meg egymást, sok közismert anekdota terjeng (bár ezek inkább egy több évtizeddel ezelőtti állapotra voltak jellemzőek). A kérdés iránt érdeklődő magyarországi olvasóközönségnek kevés információja van arról, hogy milyen is napjainkban nyelv és nyelvjárás vonatkozásában a valós helyzet. Ezért minden olyan kutatás, amely erről tudósít, már témaválasztásánál fogva is üdvözlendő.

A szerző abból a felvetésből indul ki, hogy a dialektus alacsony presztízstű kódot jelent Észak-Olaszországban. Véleményünk szerint a valóságban a kép árnyaltabb, a dialektus vitalitása igen változó képet mutat, társadalmi megítélése régióként és korszakoként nagyon eltérő: a két szélsőség, a *dialetofobia* és a *dialettomania* között ingadozik. Történeti szempontból nézve a kérdést a helyi nyelv presztízse nem független az erős kulturális központ meglététől vagy hiányától. Ahol nem alakult ki ilyen, a dialektus könnyebben vált alacsony presztízstű, jobbára az iskolázatlan réteg által használt kóddá a műveltek által beszélt toszkánál szemben.

Sok információval rendelkezünk arra vonatkozóan, hogy mit gondolnak a dialektusról a romanisták, az antropológusok, a nyelvpolitikusok, a költők. Jóval kevesebbet arról, hogy mit gondolnak maguk a beszélők. A szerző célja, hogy felmérje a ligur dialektus két változatának használatát egy nagyvárosban (Genova) és egy kisvárosban (Impéria).

A dialektus kiválasztása – bár személyes okok motiválták – azért is szerencsésnek mondható, mert észak-olaszországi viszonylatban a liguriai helyzetről és általában a nyugati tartományok nyelvi helyzetéről jóval kevesebbet tudunk, mint a hozzánk történelmi földrajzi-nyelvi okoknál fogva is közelebb álló keleti régiókról. (Trentino, Friuli, Veneto, Dalmazia és Istria nyelvi helyzetének a XX. század folyamán magyar szerzők is szenteltek fontos rész tanulmányokat).

A kutatás bevezető fejezete elméleti jelle-
gű: ismerteti az olasz verbális repertoárral
kapcsolatos elméleteket és modelleket, a *dia-*
lektus terminus történetét, a fogalom kialaku-
lását és értelmezését az egyes kultúrákban.
(Egy későbbi változatban esetleg a példák so-
rát a szintén nem tanulságok nélküli magyar
helyzet bemutatásával is lehetne gazdagítani.)

A dolgozat bevezető része meggyőzően bi-
zonyítja szerzője elméleti tájékozottságát, jár-
tasságát a nemzetközi és olasz szakirodalom-
ban, elemző és szintetizáló képességét. (Aki
pedig, mint a jelen sorok írója is, szintén kény-
telen néha magyar nyelven írni olasz nyelv-
szettel kapcsolatos fogalmakról, együttérzően
állapítja meg, hogy mennyire nehéz feladat is
megfelelő terminusokat találni vagy létrehoz-
ni...)

A nyelv és dialektus közötti különbség
megragadása köztudottan nehéz, nincs olyan
definíció, amely minden helyzetre és minden
kultúrára kielégítő lenne, reménytelenül kul-
túrafüggő viszonyfogalom marad. A szerző
által is idézett definíciók éppen az olasz nyelv-
vi helyzetre nem mindig jellemzőek, ahol sok
olyan dialektus létezik (nápolyi, velencei),
amely évszázados irodalmi hagyománnyal is
rendelkezik.

Bár a dolgozat nem dialektológiai jellegű,
szívesen olvastunk volna pár szót a ligur dia-
lektusról, különösen a genovairól, amely
1814-ig a Genovai Köztársaság hivatalos
nyelve volt. Ehhez sokféle szakirodalom áll
rendelkezésre (például Fiorenzo Toso mun-
kája, *Grammatica del genovese, varietà
urbana e di koiné*). A genovai nyelv/dialektus
görög, arab, francia, spanyol stb. eredetű szó-
készlete értékes lenyomatként őrzi a régi vá-
rosállam, a fontos tengeri hatalom kiterjedt
kapcsolatainak történetét. Ugyancsak érde-
kes lett volna olvasni a genovesével kapoco-
latos sztenderdizációs és nyelvfejllesztő tevé-
kenységekről (például a *zeneize* írásmódjá-
nak megalkotásáról).

A kutatás kombinált (kvantitatív és kvali-
tatív) eljárásokat egyaránt alkalmaz, komoly
tudományos apparátus bevonásával készült.

Minden momentuma, a tervezéstől a minta-
vételig, a 124 résztvevő kiválasztásától az
adatok feldolgozásig, az eredmények értéke-
léséig, a korrelációk sokaságának kimutatá-
sáig gondos, körültekintő, szakszerű, pontos,
alapos, egyszóval mintaszerű. A tanulmányt
táblázatok, ábrák, diagramok teszik még
szemléletesebbé. Mindezek alapján Lanteri
Edina tanulmánya bizonyára fontos szakiro-
dalmi tétel lesz olasz nyelvtörténeti, szocio-
lingvisztikai, nyelvpolitikai kurzusok olvas-
mánylistáján.

A kérdőív minden fontos változóra kiter-
jed, talán csak azt hiányolhatjuk, hogy az
olasz és a ligur elsajátításának sorrendjére
nem kérdez rá, és nem számol azzal, hogy a
ligur nemcsak szóbeli kód lehet. Egy esetle-
ges későbbi vizsgálat során érdemes lenne
bővíteni a kérdéseket ilyen irányban is. A
kérdőív megfogalmazásába bekerült elírások-
kat (pl. *un croce*) egy újabb kiadás során bi-
zonyára korrigálja a szerző.

Az értékelés során Lanteri Edina először
külön-külön, majd egybevetve elemzi az ada-
tokat, érdekes megállapításokat téve a nagy-
város és kisváros közti hasonlóságokról és
különbségekről: egyes változók ugyanazt az
összefüggést mutatják, míg mások esetében
épp ellentétes tendenciákat tapasztalunk.

Az eredmények elgondolkoztatóak, a nyert
adatokat nagyon érdekes lenne összevetni
más hasonló felmérésekkel, ha rendelkezésre
állnának ilyenek, azonban még olaszországi
kutatók is ritkán végeztek ilyen mélységű ku-
tatásokat. Ami a jelen helyzetet illeti, egy
2000-ben készült országos felmérés szerint 10
olasz közül 9 mindkét nyelvet, az olasz köz-
nyelvet és a dialektust is használja. Tullio de
Mauro szerint: „Se c'è bisogno di una comuni-
cazione rapida, diretta, efficace, amichevole,
affettuosa o colorita per più della popolazione
il dialetto è lo strumento più efficace.”

Mindazok számára, akik értéknek érzik a
kis nyelvek fennmaradását, igen biztatóak a
tanulmány utolsó sorai, melyekből kiderül,
hogy mindkét városban szinte minden meg-
kérdezett úgy ítélte meg, hogy dialektusban

beszélni érték, olyan többlet, melyet meg kell őrizni.

Összefoglalva: *A sokszínű olasz nyelv* című kötet mindkét írása nagy szolgálatot tesz a magyarországi italianisztikának. Mivel azonban a tanulmányok magyar nyelven íródtak, joggal számíthat sokkal szélesebb olvasóközönségre. Számos egyetemi kurzus anyagát gazdagíthatja, módszertani szempontból mintául szolgálhat kutatószemináriumok számára.

A szerzők kitűnő munkája minden elismerést megérdemel. Eredményeik, megállapításaik bizonyára további gondolkodásra, az olasz nyelv (és más nyelvek) színeinek és árnyalatainak felmutatására ösztönzik az olvasót.

Józsa Judit

Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin (szerk.)

Angol–magyar, Magyar–angol tanulószótár érettségizőknek és nyelvvizsgázóknak

Második, javított kiadás

Grimm Kiadó: Szeged, 2008. 1084 p.

A könyvesboltok polcainak gazdag szótárkínálata sokszor elbizonytalanítja a vásárlót. A Grimm Kiadó gondozásában idén megjelent angol–magyar/magyar–angol szótár nem fog csalódást okozni azoknak, akik érettségire vagy nyelvvizsgára készülnek: az esztétikus külső minőségi tartalmat fed. Ezt támasztja alá, hogy az MTA Szótári Bizottsága „Kiváló magyar szótár 2007” címmel illette.

Szótárról recenziót írni nemes, s egyben nehéz feladat. A kiadványt ugyanis nem célszerű az elejétől a végéig tüzetesen átolvasni, majd a fejezetek sorrendjének megfelelően bemutatni, értékelni az olvasottakat. Más megközelítésre van szükség a szótári minőség és a szótárkritika megfogalmazásakor. A szótár ismertetéséhez és értékeléséhez ezért segédletként a Rihmer Zoltán által összeállít-

tott szempontrendszer főbb pontjait használok, mely kortárs lexikográfia-elméleti ismeretekre épül (Fóris – Rihmer 2007: 112–113).

Magyarországon a 90-es évek közepéig az Akadémia Kiadó angol szótárai uralták a könyvpiac ezen szegmensét, alapvetően három szótártípus (kis-, kézi- és nagyszótár) formájában. Napjainkban sokkal szélesebb a választék mind a kiadók, mind a típusok terén. A Grimm Kiadó Kft. mára a két-nyelvű szótárakkal is foglalkozó két jelentős kiadó egyikeként tesz szert egyre nagyobb népszerűsége és elismertsége nemcsak az olvasók, hanem a szakértők körében is. A vállalkozás 1996-ban alakult azzal a céllal, hogy igényes nyelvkönyveket és szótárakat jelentessen meg a nyelvtanulók és a nyelvtanárok számára. A névadó Grimm-testvérekre kiemelkedő nyelvtörténeti és lexikográfiai munkásságuk miatt esett az alapítók választása. Az elmúlt 12 évben több mint 30 új szerkesztésű szótárt adtak ki: ez egyedülálló teljesítmény, mivel magánkiadónál erre mintegy 150 éve nem volt példa. Szótáraikra jellemző, hogy többszín-nyomással készülnek, a színek alkalmazásánál pedig a következetesség jellemző: a címszavak egységesen kék színűek a gyorsabb keresés érdekében. A korábbi kategóriák (kis, kézi, nagy) helyett nyelvtudásszint, korcsoport és tematika szerint alakítanak ki típusokat, ilyen például a tanulószótár kategóriája. A kiadó precizitását jelzi, hogy szótárai minden kiadással megújulnak. Kiadványaik között találunk még többek között albumokat, útikönyveket, nyelvi-jellegű könyveket, valamint nyelvvizsgára felkészítő segédanyagokat. (További információk: www.grimm.hu)

A szótár tartalmi ismertetésekor érdemes kitérni a fizikai jellemzőkre, a szerkezetre, illetve a szűkebb tartalmi jegyekre a szótár mikrostruktúrája alapján (Fóris – Rihmer 2007: 112). A hagyományos kéziszótár-méretnél valamivel kisebb, de semmivel sem karcsúbb ez a tanulószótár: súlya 1.080 gramm. Színes, puhafedeles borítóján nem a

szokásos kék-piros színek köszönnek vissza, hanem a bordó és a narancsságra különböző árnyalatai a kiadó emblémájaként funkcionáló griffmadár rajzolatával. Tetszett, hogy a borító belső fülére is hasznos információk kerültek: a szerkesztők valóban igyekeztek minden talpalatnyi helyet kihasználni.

Már első látásra szembetűnik a kettő az egyben szerkezet. Az olvasó az angol–magyar és a magyar–angol szószerkezetet is megtalálja egyetlen könyvben. Az irányonként több mint 20.000 címszó megközelíti a közepes szótárak tartalmi gazdagságát (összehasonlításként: az Országgh László szerkesztette *Angol–magyar kéziszótár* (1995) 37.000 címszót tartalmaz). Az előszóból egyértelműen kiderül, hogy a szótár elsősorban érettségiző diákoknak és nyelvvizsgára készülőknek készült. A célcsoportok igényeinek megfelelően állították össze a szókincset: szép számmal kerültek bele a beszélt nyelvre jellemző szófordulatok és diáknyelvi elemek is. A szerzők kifejtik, hogy azért döntöttek a két szótárrész egy kötetbe foglalása mellett, mert így a szótárhasználat egyszerre mindkét irányba lehetővé válik. Könnyedén meg lehet keresni például egy olyan angol szó kiejtését, amelyet a magyar–angol részben találtunk a magyar címszó angol megfelelőjeként. Angoltanárként hozzáténném, hogy olyan esetben is praktikus a két rész egy kézben tartása, amikor egy magyar szó angol fordításaként megadott kifejezésről további információkat szeretnénk megtudni: az angol–magyar részből kiderül, hogy mit jelent még, milyen összefüggésben használatos, illetve milyen nyelvtani szabályok vonatkoznak rá.

Az előszóból megtudható az is, hogy attól tanulószótár a jelen kiadvány, hogy a szócikkek mellett kifejezetten a nyelvtanulók számára fontos tudásanyagot is tartalmaz, mely vagy a címszavakhoz kapcsolódóan, vagy azoktól függetlenül ún. információs ablakokban jelenik meg. Az információs ablakoknak két típusa van: a nyelvtani és a kulturális ismereteket közlő. A nyelvtani szabályok (pl. szenvedő szerkezet, függő beszéd, igeidők

stb.) rövid magyar nyelvű ismertetése segít abban, hogy a nyelvtanulók felfrissítsék tudásukat. Arra viszont nem alkalmas, hogy valaki ennek alapján sajátítsa el ezeket a szabályokat; valószínűleg a szerkesztők sem ezzel a céllal ékelték be a szótár szövegébe a 15 nyelvtani ablakot. A kulturális ablakok (szám szerint 25) érdekességeket közölnek az angolszász országok szokásairól, ünnepeiről, intézményeiről és egyéb jellegzetességekről (pl. *Thanksgiving Day, fish and chips, Union Jack*). Kedves színfoltként bukkannak fel a színes, tematikus rajzok a szótár lapjai közt: egy adott téma (pl. az emberi test, a számítógép stb.) legfontosabb szavait mutatják be vizuális formában. Három tematikus térkép is gazdagítja a szótár tudástárát: a brit szigetek, az Amerikai Egyesült Államok, valamint Ausztrália és Új-Zéland térképe néhány fontos adat kíséretében jelenik meg.

A szócikkek alfabetikus rendben követik egymást; a kötött sorrendiséget a fent említett nyelvtani és kulturális ablakokon kívül további, külön kerettel ellátott információk szakítják meg. Ezek az információk egyrészt nyelvtani jellegűek: a szerkesztők felhívják a figyelmet az adott szócikk kapcsán az álbarátokra (pl. az angol *sympathetic* nem azonos a *szimpatikus*sal), valamint egy helyre gyűjtve közlik a szócikk végén az oda vonatkozó phrasal verb-öket, azaz az angol vonzatos igéket (ezeket nevezik „előljárós”, „határozós”, „előljárós és/vagy határozós” és „frazális” igéknek is – *A szerk.*). Mindkét megoldás telitalálat, nagyban megkönnyíti mind a nyelvtanulók, mind a nyelvtanárok munkáját. A kereset információk másik típusa a szótárhasználatra vonatkozó instrukciókat tartalmaz: pl. a *second* szócikkében felbukkanó keret arra hívja fel a figyelmet, hogy a keltezéssel kapcsolatos szabályokról a *date* szócikk információs ablakában olvashatunk bővebben.

A szócikkek felépítése az angol–magyar részben a következő: kiejtés, szófaji besorolás angol rövidítéssel, nyelvtani adatok, majd a jelentések arab számokkal elkülönítve egymástól. A kiejtés a hagyományoknak megfe-

lelően szögletes zárójelben szerepel, jelentős eltérés esetén a brit és az amerikai változat is. A szófaji besorolásokat követő nyelvtani adatok rendkívül hasznosak. Ilyenek pl. a főnevek megszámlálhatósága, rendhagyó többes száma, az igéknél a rendhagyó alakok mellett a ragozáskor megkettőződő tövégi mássalhangzók jelölése, utalás arra, ha a főnevet egyes és többes számú ige is követheti, továbbá az adott címszó leggyakrabban előforduló vonzatainak felsorolása. A címszó és annak jelentései is kék színnel szerepelnek a szótárban. A jelentéseket megelőzheti stílusminősítés, fogalomköri/szaknyelvi besorolás, földrajzi/regionális adat, továbbá ún. szemantikai glossza. Ez utóbbi kerek zárójelben található, célja, hogy megkönnyítse az egyes jelentések elkülönítését. Pl. toll <fn> 1. (*madáré*) feather 2. (*íróeszköz*) pen. A megfelelők használatát egy vagy két példamondat szemlélteti. A szócikk végén egy rombusz jelzi, hogy olyan állandósul szókapcsolatok következnek, amelyek a címszó egyik jelentéséhez sem köthetőek, mivel fő alkotóelemeik önálló jelentésüket elvesztették már. Pl. large (...) ♦ at large 1. általában 2. részletesen; hosszadalmasan 3. szabadlábban.

A magyar–angol részben a szócikkek szerkezete hasonló. A szófaji besorolás itt viszont magyar nyelvű rövidítésekkel történik, a nyelvtani adatok az angol megfelelőkre vonatkoznak. A szerkesztők jelzik, ha az angol főnév többes száma rendhagyó, ha az őt követő ige egyes és többes számban is állhat, illetve, ha rendhagyó ige a magyar címszó angol megfelelője. Nagyon jó ötletnek tartom, hogy mellékneveknél az angol megfelelő után csúcsos zárójelben a „csak hátravetve” megjegyzés szerepel akkor, ha az adott melléknév csak a jelzett szó után állhat.

A Grimm Kiadó szótára a célzott közönség igényeit igyekszik minél komplexebb módon kielégíteni: a szócikkek mellett nyelvtani és kulturális információkkal látja el az angolul tanulni vágyókat és tanáraikat. A felbukkanó kis ablakok, keretes szövegek, színes ábrák és térképek feloldják a hagyomá-

nyos szótárak egyhangúságát. Egyetlen kritikaként azt jegyezném meg, hogy nekem kissé töménynek tűnt ez a rengeteg ismeretanyag egyetlen könyvben.

Háhn Judit

IRODALOM

Fóris Ágota – Rihmer Zoltán (2007): A szótárak minősítési kritériumairól. *Fordítástudomány* 9/1. pp. 109–113.

Országh László – Magay Tamás (1995): *Angol–magyar kézisztár*. Akadémia Kiadó: Budapest. A Grimm Kiadó honlapja: www.grimm.hu (Hozzáférés ideje: 2008. június 24.)

Hessky Regina – Iker Bertalan (szerk.)
Német–magyar, Magyar–német tanulószótár érettségizőknek és nyelvtanulóknak
 Második, javított kiadás
 Grimm Kiadó: Szeged, 2008. 1364 p.

Míg sok (tartalmilag erősen kifogásolható) német szótár a német nemzeti színekben (fekete-piros-sárga) pompázik, a Hessky Regina és Iker Bertalan által szerkesztett Német–magyar, Magyar–német tanulószótár színvilága feltűnően más: sötétzöld alapon élénk narancssárga meg piros betűkkel és mintával hívja fel magára a figyelmet. (Hasonlóan a Hessky Regina által szerkesztett „Kiváló magyar szótár 2007” címmel kitüntetett kézisztárhoz.) Címoldalán külön logó hirdeti, hogy főként érettségizőknek és nyelvtanulóknak szánt speciális szótárról van szó, amely a Grimm Kiadó tanulószótár sorozatában jelent meg. A teljes kötet 1364 számozott oldalt tartalmaz; első fele a német–magyar, második fele a magyar–német rész, azaz tulajdonképpen egy kötetben két szótárt tartunk a kezünkben. Vékony, ugyanakkor nem átlátó papírja, puha, de tartósan ígérkező var-

rott kötése és A5-ös mérete igazán kézbe simuló, jól használható szótárt eredményez. A két szótárrész könnyebb elkülönítését, a gyorsabb szökeresést segíti a lapszéli regiszter: a német–magyar rész kék szélében fehér, a magyar–német rész fehér szélében kék jelzés látható. Nagyon kellemes a Grimm Kiadó szótáraiban már megszokott kétszínű (kék és fekete) nyomtatás, ami a különböző információk gyors megkülönböztetését s ezáltal a szótárhasználó könnyebb tájékozódását segíti. A címszavak és ekvivalenseik kék színűek, az egyéb információk mint példák, vonzatok, kifejezések különböző betűtípusú feketével nyomtatottak.

A tanulószótár ebben az esetben nem azt jelenti, hogy szűk szókincset és kevés információt nyújtana a mű. Éppen ellenkezőleg: irányonként mintegy 25.000 címszót és ugyanennyi kifejezést találunk benne, ami megközelíti a kétkötetes kéziszótár terjedelmét. De ennél is fontosabb, hogy a gondos válogatás következtében valóban tartalmaz szinte minden kifejezést, amire egy kezdő vagy középfokú (B2) nyelvtanulónak, illetve vizsgázónak szüksége lehet. Szűrőpróbaszerűen ellenőriztem néhány középfokú vizsgafeladatsort, s nem találtam olyan kifejezést, amelynek értelmezéséhez, fordításához ne lett volna elegendő információ ebben a szótárban. Találtam viszont rengeteg tipikusan diáknyelvi és a mai beszélt nyelvre jellemző fordulatot mint *magol*, *puskázik*, *lóg az iskolából*, *záróvizsga*, *diákönkormányzat*, *diákhitel*, *tandíj* vagy *geil*, *irre*, *Spinner*, *Studienbewerber*, *jn/etw durch den Kakao ziehen*, *jm einen Klaps geben*, *von den Socken sein*. A legújabb technikai fejlődés és a modern gazdasági-társadalmi élet kifejezéseit, már meghonosodott idegenszavait is felfedezhetjük: *Hacker*, *Handy*, *DVD-Player*, *E-Mail*, *Inter-city*, *jobben*, *Binnenmarkt* és *adatvédelmi biztos*, *EU-csatlakozás*, *internet-hozzáférés*, *szелеktiv hulladékgyűjtés* stb.

A kéziszótár szóanyagával összevetve azt tapasztaljuk, hogy alig marad ki belőle valami, sőt olykor még bővül is a sor újabb kife-

jezésekkel. A következő felsorolásban az aláhúzott szavak mindkét szótárban szerepelnek, a félkövér kifejezés csak a tanulószótárban: *Studie*, *Studienaufenthalt*, *Studienbewerber*, *Studienbrief*, *Studienbuch*, *Studienfach*, *Studiengebühr*, *Studienfreund*, *Studienjahr*, *Studienplatz*, *Studienrat*, *Studienrätin*, *Studienreise*, *studieren*, *Studierende*, *Studio*, *Studium*. A hiányzó szavak értelmezése nem okozhat különösebb nehézséget, míg az új szó megjelenése kiválóan példázza a tanulószótár szóanyagának korszerűségét, hiszen a *Studiengebühr* (tandíj) kifejezés csak a közelmúltban került a magyar közgondolkodás előterébe.

A német–magyar szökeresésben külön kis ablakok (kék háttérrel) figyelmeztetnek az ún. álbarátokra, pl. *Bonbon*, *Defekt*, *Pult*, *Lokal*, *Pariser*, hogy elkerülhetők legyenek a nagyobb félreértések. A különösen sok gondot okozó, az új helyesírás szerint külön írandó többtagú kifejezéseket és megfelelőiket is kerettel emelik ki, pl. *'fertig bekommen*, *fertig bringen*, *fertig machen*, *fertig stellen*', *'sitzen bleiben*, *sitzen lassen*', *'her sein*'.

A legfontosabb nyelvtani tudnivalókat a magyar–német részben szintén kék háttérrel kiemelt ablakokban találjuk. Az *ember* címszónál például sok szemléletes példával az általános alanyról, az *igeragozás* címszónál az *-ieren* végű igék sajátosságairól, a *névelő* szónál a névelőhasználat szabályairól olvashatunk sok hasznosat. Ezek listáját megtaláljuk a belső fülön és a tartalomjegyzékben is.

Mind a magyar–német, mind a német–magyar részben szerepelnek ún. tematikus rajzok: a kerékpár, az autó alkatrészei, a fürdőszoba, a konyha, a saját szoba, az osztályterem berendezése és a testrészek, valamint a német nyelvű országok térképei és legfontosabb adatai csokorba gyűjtve egész oldalas ábrákon láthatók. A rajzok színesek, könnyen áttekinthetőek, bár grafikájuk kissé régimódi, kevésbé vonzó a megcélzott korosztály számára. A megfelelő szócikknél mindig szerepel egy feltűnő keretben elhelyezett utalás a tematikus oldalakra. Csak az zavaró kicsit, hogy nem a konkrét oldalszám jelenik meg,

hanem csak a felszólítás arra, hogy keressük ki az oldalt a tartalomjegyzék segítségével. Könnyebbség viszont, hogy a külső borító behajtható fülén is szerepel a Tematikus rajzok listája oldalszámokkal együtt.

A pusztá szömegfeleléseken túl sok más információt is tartalmaz a szótár: a szavakhoz kapcsolódóan, de azoktól jól elkülönülően ún. információs ablakok (kék háttérrel kiemelve) országismereti információkat nyújtanak magyar nyelven pl. a célnyelvi országok iskolarendszeréről, az iskolai szünetekről, az ünnepnapokról vagy Luther Mártonról, a Hanzáról, a német sajtóorgánumokról. Ezzel a kulturális szótár, illetve lexikon funkciójával egészítik ki a hagyományos szótárt, s a hasznosságon túl számtalan érdekes ismerettel gazdagítják a szótárhasználót. Kár, hogy az információs ablakok listája nem található meg sem a tartalomjegyzékben, sem máshol.

A kötet elején a részletes tartalomjegyzék után találjuk a bevezetőt, amely rövid kiadói előszót és használati útmutatót tartalmaz, továbbá a rövidítések, a fonetikai jelek jegyzékét és a rendhagyó ragozást ígék táblázatát. Az előszóban a szerzők részletesebben is kifejtik, hogy kiknek szánják a művet, s hogy milyen elvek vezérelték őket a szókincs és a tartalom kiválasztásakor, illetve az egyes szócikkek felépítésében. Nagyon praktikus, hogy az előszó kihajtható fül belső oldalán megtaláljuk a szótárban használatos fonetikai jeleket, a borító belső oldalain pedig egy-egy mintaoldalon bemutatják a német–magyar, illetve a magyar–német szótárrész szerkezetét, a szócikkek felépítését. Narancssárga kiemeléssel látjuk az egyes rövidítések, tipográfiai jelzések értelmezését. A rövid leírások célratörőek és pontosak, de féltő, hogy éppen a célcsoporthoz tartozó laikusok (érettségizők és nyelvvizsgálók) nem könnyen tudják azonnal értelmezni a „kollokáció”, a „szemantikai glossza”, a „homonima” vagy a „fonetikai átírás” kifejezéseket. Itt talán célszerűbb lett volna közérthetőbben fogalmazni, hiszen a bevezetőben megtalálható a tudnivalók részletes és szakszerű kifejtése.

A szócikkek felépítése alkalmazkodik a nyelvtanulók igényeihez: kevésbé összetett, mint a kéziszótárban, de tartalmaz minden szükséges információt és szinonimát. A leggyorsabb esetben is megtudjuk a szó szófaját, célnyelvi megfelelőjét és a célnyelvi szó nyelvtani sajátosságait mint névelő, ragozás, hangsúly: lásd *formbar*; *Kontostand*, *tschilpen*; *dicsőséges*, *emlősállat*, *szabadalmaz*. De a legtöbbször példamondat(ok), stílusminősítés, fogalomkörü, illetve szaknyelvi, szükség esetén földrajzi/regionális besorolás, kiejtés (ha eltér az általános német kiejtési szabályoktól) is kiegészítik az alapinformációkat. Hasznos segítség, hogy tipográfiailag nagyon szembeötlőek a vonzatok, a kollokációk, az állandósult szókapcsolatok és a szólások.

A német–magyar és magyar–német rész egy kötetben szerepeltetése azért is célszerű, mert így sokkal könnyebb az egyes kifejezések, információk „visszakeresése”, nem kell mindent mindenütt szerepeltetni. Ugyanakkor üdvözlendő, hogy ez a szótár nem kényszerít állandó visszalapozgatásra, mert a magyar–német rész is tartalmazza a német szavak legfontosabb nyelvtani tulajdonságait, így a főnevek birtokos esetét és többes számát, vagy az ígék múlt idejének képzéséhez használt segédigét. Az igealakoknál a helytakarékosság érdekében csak egy jel utal arra, hogy rendhagyó ígéről van szó, a megfelelő alakot a rendhagyó ígék táblázatából keresheti ki a szótárhasználó.

Ha összehasonlítjuk a tanulószótár szócikkeit a kéziszótáréval, megbizonyosodhatunk arról, hogy valóban rövidebbek és áttekinthetőbbek, ugyanakkor minden fontosat tartalmaznak. Pl.:

Hessky, 75. o.

azonos (-ak, -at, -an) <mn> gleich; identisch: *Azonos időben indultunk el otthonról.* Wir sind zur gleichen Zeit von zu Hause losgegangen.

* *Azonos véleményen vagyunk.* Wir sind der gleichen Meinung. * *Azonos a keresett személlyel.* Er ist mit der gesuchten Person identisch. || ~ *nemű* gleichgeschlechtlich • ~

nevű gleichnamig • ~ **rangú** ranggleich
azonosít (-ottam, -ott, son, -ana) <ige>
vkít/vmit identifizieren *h A*: *azonosítja a holttestet* den Leichnam identifizieren
vkít/vmit vmivel gleichsetzen *h A, mit+D*;
 identifizieren *h A, mit+D*: *Azonosítja a főlényeskedést a tudással*. Arroganz mit Können gleichsetzen * *A színészt azzal a szereppel azonosítják, amelyet a sorozatban játszik*.
 Der Schauspieler wird mit jener Figur identifiziert, die er in der Serie spielt.

Hessky-Iker, 702. o.

azonos (-an) (*vkivel vmivel*) <mn> gleich;
 iden-tisch (**mit+D**): *Azonos véleményen vagyunk*. Wir sind der gleichen Meinung. * *Azonos a keresett személlyel*. Er ist mit der gesuchten Person identisch.

azonosít <ige>

1 *vkít/vmit* identifizieren *h A*: *azonosítja a holttestet* den Leichnam identifizieren

2 *vkít/vmit vkivel/vmivel* identifizieren *h A, mit+D*; identifizieren *h A, mit+D*: *A színészt a szerepével azonosítják*. Der Schauspieler wird mit seiner Rolle identifiziert.

Ami hiányzik a tanulószótár szócikkeiből, az vagy kikövetkeztethető a megadott elemekből, vagy többnyire nem középfokú szövegekben fordul elő.

Természetesen nincs olyan szótár, amelyik minden kifejezést és szóösszetételt tartalmazna s minden felhasználó igényeit ki tudná elégíteni, de a Hessky Regina és Iker Bertalan által szerkesztett tanulószótárról meggyőződéssel állíthatjuk: kiválóan teljesítette kitűzött célját, hogy a nyelvtanulók és nyelvvizsgálók kezébe kellően gazdag, pontos és jól használható szótárt adjon. Végre egy szótár, amelyet igazán jó szívvvel ajánlhatunk diákjainknak, mert megbízható, alapos, tartalmaz szinte minden fontos szót, fordulatot, és hatékonyan segíti a helyes kifejezés, értelmezés megtalálását, valamint a szavak helyes használatát. S akkor is élvezet forgatni, ha éppen nem egy adott kifejezést keresünk!

Vogelné Takács Gabriella

Forgács Erzsébet

Kontrastive Sprachbetrachtung

Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó:
 Szeged, 2007. 380 p.

Forgács Erzsébet könyve hiánypótlónak szánt mű, hiszen valóban nincs a piacon olyan, a felsőoktatásban használható tankönyv, amelynek segítségével a németül olvasó hallgatók egyrészt alapvető elméleti ismereteket szerezhetnének a kontrasztív nyelvészetről, másrészt példák alapján megismerhetnék, felfedezhetnék annak gyakorlati hasznosságát.

A dicséretes szándék ellenére a könyvnek jelentős hiányosságai vannak. A könyv 10 fejezetből áll (ezt kiegészíti egy 11. fejezet, amely a feladatok megoldását tartalmazza), ám ezek nem képeznek szerves egységet, így a könyv valójában három részre tagolódik. Az első három fejezet, amely a könyvnek csaknem felét teszi ki, a bevezetésen kívül grammatikai kérdésekre tér ki, elsősorban a morfológia területén. A 4. fejezet a szókincs problémáját tárgyalja, elsősorban a német mint idegen nyelv oktatásának szemszögéből, a későbbi fejezetek frazeológiával, illetve fordítástudománnyal foglalkoznak. Az említett három rész mind stílusában, mind felépítésében meglehetősen eltér egymástól. Míg az első rész tankönyv jellegű, a második inkább nyelvtanároknak, a harmadik – néztem szerint – inkább a tágabb értelemben vett szakmának szól. Ezt látszik alátámasztani az is, hogy ebben a részben csak igen kevés feladat található.

Az első három fejezetet olvasva az az érzésem támadt, hogy egy nyelvészeti bevezető könyvet olvasok. Utánanézőm megbizonyosodhattam afelől, hogy nem tévedek. E fejezetek jelentős része a szerző *Einführung in die Sprachwissenschaft* című, 2002-ben megjelent könyvének szó szerinti átvétele – az 1. fejezet esetében a forrás megjelölése nélkül. Sajnálatos módon a szerző korábbi könyvének szövegével annak tévedéseit is átveszi,

amikor például azt állítja, hogy a nyelvek nyelvtipológiai – vagy morfológiai (!) – csoportosítása a XX. században keletkezett (p. 27), az arab inkorporáló nyelv (p. 51), az oroszban van határozatlan névelő (p. 74) stb. Leginkább problémásnak viszont azt tartom, hogy a szerző a németet egyértelműen a flektáló nyelvek közé sorolja (pl. p. 32), mikor az újabb tipológiai szakirodalomban kivétel nélkül „Mischtyp”-nek, azaz igazából egyik csoportba sem sorolhatóknak tekintik. Ami a kontrasztivitást illeti: a szerző sok figyelmet szentel a két nyelv különbségeinek. Ezek nehézséget okozhatnak a németet tanulók számára, azonban a kontrasztív módszer – sajnos – nem minden esetben nyújt segítséget a hibák megelőzésében. Hiába tudjuk például, hogy a magyarral ellentétben a németben ragozni kell a jelzőként használt melléknévket, ha nem pontosan tudjuk annak szabályait. A problémás esetek bemutatása sem egyértelmű. Egyes helyeken (pl. melléknévragozás, főnevek neve) igen részletes, másutt (pl. a kötőmód tárgyalásánál vagy a módbeli segédigék használatánál) csak példák felsorolására szorítkozik, holott éppen a kötőmód és a függő beszéd tanításakor – tapasztalataim szerint – a szisztematikus összehasonlítás a magyar nyelvvel nagy segítség lehet a nyelvtanulók számára. A legnagyobb csalódást azonban a III.8. fejezet jelentette, ahol a szerző néhány tipikus morfoszintaktikai hibát tárgyal. Igaz ugyan, hogy ezek a hibák a kontrasztív módszer segítségével megmagyarázhatók, viszont – véleményem szerint – leginkább a kezdő nyelvtanulókra jellemzők (pl. az egynél nagyobb számnevek után a németben – a magyartól eltérően – többes számú főnevet használnak). Mivel a szerző a könyvet felsőoktatásban tanuló német/germanisztika szakos hallgatóknak szánja (valamint, ha hihetünk a tanrendnek, a „Kontrastive Sprachbetrachtung” című kurzus a Szegedi Tudományegyetemen a „rég típusú” osztatlan képzésben a hetedik szemesztertől kötelező), az ilyen típusú hibák

ismerete ugyan szükséges lehet egy nyelvtanár számára, de semmiképpen sem elegendő. (Magam is tartok kontrasztív nyelvészet kurzust elsőéves BA-s hallgatóknak, akik, ha az első órán megkérdezzük őket, hogy milyen különbségek vannak a német és a magyar nyelv között, az említett fejezetben tárgyalt különbségeket – talán az igemódokra vonatkozók kivételével – rövid gondolkodás után felsorolják. Így számomra nehezen hihető, hogy a 7. szemeszterben is ugyanezekkel az interferenciahibákkal kellene foglalkozni.)

A lexikológia és a frazeológia nem szakterületem, így ezekről a fejezetekről csak röviden szólnék. Mint említettem, nem kapcsolódnak szorosan az előzőkhöz, egymáshoz is csak részben, inkább különálló tanulmányoknak tűnnek. Felmerül a gyanú, hogy a szerző korábbi ilyen tárgyú tanulmányairól vagy azok átdolgozásáról van szó. Ez az eljárás természetesen legitim, ha megadjuk a forrást. A frazeológiával foglalkozó fejezetek közül csak a 8. fejezet (Phraseologie IV) tartalmaz feladatokat. Ezek összeállításakor nagyobb gondossággal kellett volna eljárni, ugyanis az 5-ös és a 11-es, valamint a 3-as és a 13-as feladat is ugyanaz, a 14. feladat pedig tartalmazza a másodikát. A 8-as feladat egy korábbi fejezetben már szerepelt, csak nem feladatként, a 9-es feladatnak pedig nem szerepel a megoldása a 11. fejezetben a megoldókulcsnál.

Mint az előzőkből kiderül, a szerző – és a recenzens – által fontosnak tartott szisztematikus és kontrasztívitás több helyen csorbát szenved. Összegzésül így azt mondhatjuk, hogy a könyv csak részben váltja be a hozzá fűzött reményeket.

Molnár Krisztina

Körmeny Mariann

Des mots sans mal. Tematikus francia szókincsgyűjtemény érettségizőknek és nyelvvizsgálóknak

Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2007. 144 p.

A szókincs egy nyelv – ez esetben a francia nyelv – szavainak összessége. Lehet azonban e kifejezésen az egy személy (Molière, Gide, Sartre szókincse) vagy egy behatárolható közösség (orvosi szakszókincs, sportnyelv, a fiatalok nyelve stb.) által használt szavak összességét is érteni. A nyelvtudományban a lexikológia az a tudományág, amelyik a szókészlettel és a kifejezésekkel foglalkozik, így azok eredetével, fejlődésével és felosztásával is. A tudományos eredmények feltárása és leírása a nyelvészek feladata, alkalmazásuk a gyakorlatban a tanárookra hárul. E könyv esetében a kettő szerencsés találkozásáról beszélhetünk, lévén a szerző gyakorló tanár és tudományos kutató egy személyben.

A szókincs megfelelő ismerete alapfeltétele (szükséges, de nem elégséges feltétele) a nyelvtudásnak, ugyanakkor a szókincs a nyelv legváltozékonyabb alkotóeleme. A szókészlet fejlődése és a társadalmi viszonyokra való reagálása követhető a szótárakban. „Szépen az ír és beszél, akinek sikerül még a bonyolultabb gondolatait is egyszerűen és világosan előadni.” – írta Illyés Gyula (*Anyanyelvünk*, Budapest, Magvető, 1964). Anyanyelven sem könnyű feladat, idegen nyelven még nagyobb kihívás: nemcsak a szókincset és nyelvtani tudást kell elsajátítani, hanem ismerni kell a nyelvhez tartozó kultúrát, történelmet, szokásokat és szófurdulatokat, hogy eredményesen használjunk egy nyelvet akár írásban, akár szóban. Az utóbbi évtizedben sok kiadó született és sok kiadvány látott napvilágot azzal a céllal, hogy a nyelvtanulást elősegítse: új módszertani kiadványok, tankönyvek és szöszedetek láttak napvilágot. Születtek már szókincs-gyűjtemények, társalgási gyakorlatok, ez a tematikus szókincs-gyűjtemény azonban,

amelyik célzott közönséghez szól – jelen esetben a franciából érettségizni kívánók táborához vagy az e nyelvből nyelvvizsgát tenni szándékozókhoz – sokoldalúságával és a teljességre való törekvésével újat hoz.

A bevezetőben Körmeny Mariann „használható nyelvtudást” említ. A nyelvtanuló azonnal szeretné tudását alkalmazni, erre szolgálnak az eredeti francia szövegek aktuális témáikkal, mint pl.: *Les émotions de l'adolescent*, *Éviter le décrochage scolaire*, *Le stage : un tremplin vers une carrière au sein du groupe*, *TV5, une chaîne télévisée francophone*, *Omelette normande*, *Sortie, alcool, accident*. Továbbá azok a dokumentumok, amelyek feltétlenül szükségesek a francia életbe való beilleszkedéshez, mint az ön-életrajz, a motivációs levél stb. Félreértés ne essék, a könyv nem tankönyv a szó legszorosabbban vett értelmében. Használható annak is, bár nyelvtani magyarázat kevés található benne, hiszen dominánsan szógyűjteményről van szó: igen körültekintő, az egyes témákat mélységében alaposan feltáró munkáról. Eredeti célja szerint lehet tanárral, egyedül, csoportban vagy más módon használni. Az egyes feladattípusok mellett kis rajzok segítenek a megközelítési módokat illetően.

A témakörök követik a nyelvvizsgán és érettségien megkívánt általános témákat (közlekedés, munka, ünnepek stb.), az újdonság az aktualitásban és a szókincs változatosságában, annak mélységében rejtőzik (pl. 24 kifejezés a *hangulat* leírására az irodalmi stílustól a baráti és szleng nyelvi rétegitig a 11. lapon, vagy a táborozással kapcsolatos kellek felsorolása a 103. lapon). Minden fejezet egy képpel kezdődik, amely nagy segítség az azt követő bőséges szókincs megértéséhez és a beszélgetés elindításához. Nagyon tetszik, hogy a felsorolásban szereplő – nehéznek tartott – kifejezések és szavak magyar megfelelőjét is ott találjuk a lap szélén. Kevesebbet kell szótározni, és nem téveszt a felhasználó a rossz szótározás miatt. Böven találunk szinonimákat, és a kérdéses eseteket mindig magyarázattal látja el a szerző. Szintén nagy

segítség az egyes francia kérdésekre adandó válasz megjelenítése: két legyet ütünk egy csapásra, hiszen ott áll az eredeti francia kérdés és a jó válasz, mindkettő szókincként megtanulható (*Quelle est votre nationalité ? Hongroise. / Je suis hongrois.* a 7. lapon). Nagyon hasznosak azok a megjegyzések, amelyek a tudás pontosítására szolgálnak, akár stílári, akár nyelvtani, vagy civilizációs kérdésekről van szó. Jónak tartom, hogy kérdéses esetekben feltünteteti (szögletes zárójelben) a helyes kiejtést.

Több figyelemre méltó újítással találkozunk: az önálló tanulás és önképzés érdekében felhívja a szerző a figyelmet a szótárak használatára, biztat az Interneten való további böngészésre, közbeiktat vicces történeteket, amelyek szintén a szókinccs (valamint a francia és frankofón kultúra) további megismerésére szolgálnak. Kiemelem az „exercices transversaux” feladatokat, amelyek arra készítetik a tanulót, hogy az ismert szókinccset más kontextusba helyezve is tudjon boldogulni, véleményt formálni, ellenvéleményt nyilvánítani, ha kell és megvédeni álláspontját. Francia közegben igen fontos képességek birtokába lehet jutni ezekkel a gyakorlatokkal. Változatosak a kötetben található gyakorlatok: táblázatkitöltés, igaz/hamis választás, definíció megkeresése vagy éppen megadása, beszédre való invitálás (monológ és dialógus), szöveg kiegészítése, levélírás, kakukktójtás megkeresése. A szövegek általában nem hosszúak, az esetek többségében Interneten elérhetőek, ami egyben biztosítja a friss információt, másrészt lehetőséget kínál a téma további feltárásához, ha a tanár szeretné, vagy a tanuló igényli.

A szókinccs gyarapítása a nyelvi órák rövidre szabott keretei között nem könnyű feladat, önálló munka nélkül lehetetlen. Ehhez ad sok segítséget a szócsaládokba vagy fogalmi mezőkbe történő összegyűjtés. Kodály Zoltán szavaival élve „A magyart is tanulni kell, még született magyarnak is. Ha nem csi-szolja, újítja folytonosan, berozsdásodik.” A szókinccs állandó változásban van, szavak

válnak archaikussá és újak születnek helyettük az élet minden területén. Ebben a tematikus gyűjteményben részletekbe menően kap információt a felkészülő diák, és ellenőrizheti is tudását. A könyv végén található ellenőrző és összegző feladatsorban még a hasonló hangzású, jelentésükben közel álló, hasonló írásképű szavakkal is gyakorolhatunk, de van példa a szinonima-gazdagságra, a vonzatos igékre, az asszociációs feladatokra is.

A szerző több évtizede készít különféle vizsgaanyagokat (kétnyelvű nyelvvizsga három szinten, OKTV, egyetemi szigorlati anyagok), vagy bírálja el azokat, aktív tanár és kutató, így naprakész ismeretei vannak a megmérés előtt álló jelöltekre váró nehézségekről, miközben gyakorolja a vizsgáztatás mesterségét is. Ideális helyzet a segédanyag elkészítésére, amelyben igazi partner a Nemzeti Tankönyvkiadó. Ismerve a könyvet, bátran állíthatjuk, hogy nem csak a fent nevezett célközönség használhatja eredményesen a könyvet, hanem az egyetemi hallgatók széles köre, főleg első- és másodéves hallgatók, levelező szakos diákok és a közoktatásban tanító kollégák mindegyike: önképzésre, szakkör tartására, nyelvi versenyekre való felkészítésre.

Oszetzky Éva

Kegyess Erika (szerk.) Huszár Ágnes közreműködésével

Genderbilder aus Ungarn

[Képek a magyarországi genderkutatásról]

Verlag Dr. Kovač: Hamburg,
2008. 295 p.

A remek ízléssel megkomponált címlapon meleg színekben fürdő biedermeier polgári idill: napsugaras szobabelső kertre néző ablakkal, az illendőnél talán csöppet lazább testtartásban ülő fiatal hölgy enyhén félrebillentett fejjel nézi a vele szemben álló férfit. Arcán

a mosoly nem szende, de nem is kihívó, inkább a fölött és a fölény leheletfinom keveréke: figyel. A falhoz támaszkodó alak tartásában a szétvetett lábak és a hátratett kéz a férfiaságot közvetíti a külvilágnak, az enyhén előredöntött felsőtest viszont a partnernek üzen: figyelmet, megfelelni vágyást, talán csöppnyi hódolatot. Munkácsy Mihály *Társalgás* című festménye vezeti át az olvasót a vizuálisan kommunikált tartalomból a verbálisba: egy fiatal kutatási terület magyarországi eredményeiről beszámoló tanulmányok közé.

A társadalmi nemmel kapcsolatos stúdiók esetében egyfajta gyűjtőnévről van szó, amely a különböző diszciplínák hasonló megközelítését jelöli. A gender tudományos szintű kutatása az Egyesült Államokban már a múlt század 60-as éveiben megindult, Magyarországon pedig a 90-es években kezdtek kiépülni kisebb kutatóműhelyek. A *gender studies* kifejezés bevezetése a korábbi *feminist studies*, illetve *women's studies* után főleg arra utal, hogy a nők helyzetére vonatkozó kérdéseket nem önmagukban, hanem az egész társadalommal, a férfikkal való viszsonnyal kapcsolatban érdemes feltenni. Filozófiai, szociológiai, nyelvészeti, oktatáspolitikai és médiapolitikai témák gender-alapú megközelítéséhez kontinensünkön Kelet-Közép-Európa s ezen belül Magyarország különösen gazdag terepet kínál – a férfi-dominancia különösen szívós és nehezen meglazítható gyökerei okán. Jóllehet a (főleg angol nyelvű) irodalmi genderkutatás évek óta jelentős eredményeket tud felmutatni hazánkban, a gendernyelvészeti eredményeinek közzététele eléggé elhanyagolt terület volt. Többek közt ezt a hiányt hivatott pótolni ez a kötet, amely olyan kutatók munkáját adja közre, akik először 2005-ben, a Miskolcon rendezett MANYE kongresszus kerekasztalánál találkoztak egymással személyesen. Azóta állandó kapcsolatban állnak, figyelik, ösztönzik egymás munkáját. Ezzel az imponálóan sokrétű, német nyelvű összeállítással a magyarországi genderkutatás először lép ki nemzetközi porondra.

A kötet 21 tanulmányt tartalmaz (köztük három férfi kutatóét – köszönet az uraknak!) – amelyeket a szerkesztők öt nagyobb fejezetbe osztottak. A csoportosítás logikája már a tartalomjegyzékből megállapítható, de az előszó is világosan utal rá: átfogó képet kíván adni a magyarországi gendernyelvészeti eredményeiről, mindezt a szociológia, az oktatáspolitikai és az aktuális médiapolitika, illetve a kisebbségkutatás legfontosabb eredményeinek figyelembevételével.

Az első blokkot (Filozófiai, szociológiai és oktatáspolitikai kérdések gender-központú megközelítésben) *Acsády Judit* tanulmánya vezeti be az „elátkozott emancipációról”, a fogalom magyarországi útjáról és leértékelődéséről. A cikk elején felvetett kérdések izgalmasak, a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokból és adatgyűjtésből, hazai vizsgálatokból, illetve a szerző saját, interjúk alapján végzett kutatásaiból nyert válaszok kiábrándítóak és lesújtóak. Az igaz, hogy az államszocializmus évtizedeinek hivatalos „nőpolitikája” álságos és hazug volt, de a rendszer-váltás a várakozások ellenére – és ez a kötet több tanulmányának egybehangzó megállapítása – nem hozott előrelépést, éppen ellenkezőleg. Az emancipáció szó a megkérdoztetek számára negatív tartalmat hordoz; a vezető pozíciókat betöltő nőkkel szemben ma is általános az ellenszenv. Tanulságos – néhol döbbenetes – olvasmány az interjúalanyok, a „hazai nyilvánosságban vezető szerepet játszó nők” felfogása a feminizmusról, az egyenjogúságról, az érdekképviseletről, illetve többnyire elutasító attitűdjük a fogalmak vélelmezett tartalmával kapcsolatban.

Hasonló kérdést jár körül a nemzetközileg is elismert történész, *Pető Andrea* tanulmánya is, aki rámutat, hogy az esélyegyenlőség utópisztikus érték és elv a mai magyar valóságban. A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok pozitív diszkriminációját ugyanis más-más meg gondolásból, de szinte valamennyi politikai erő elutasítja. Az esélyegyenlőség megteremtéséhez hiányzik a politikai legitimitáció, és ez az intézményrendszer kiépülését

is nehezíti. A szerző rámutat arra, hogy mennyire fontos lenne, hogy a gender-szemponatok megjelenjenek az oktatásban. Ez lassú szemléletváltáshoz is vezethetne, ugyanakkor a hátrányos helyzetű csoportok, így a nők érdekvédelmének megszerveződését is elősegítené.

Veres Ildikó a barátság, a szerelem, illetve a szeretet fogalmának jelenlétéről és értelmezéséről elmélkedik a magyar filozófiai irodalomban Hamvas Bélára és Heller Ágnesre történő gyakori utalással, a blokkot pedig *Urbán Anna* tanulmánya zárja a generációs konfliktusokról. A szerző négy év elteltével megismételt, de különböző adatközlőkkel felvett kérdőíves kutatása két generációra, a piacgazdaság uralta korszakban, illetve a központi irányítású társadalmi rendszerben felnőtté váltakérra terjedt ki. Az érintetteknek a munka világára vonatkozó preferenciáit vizsgálja (magas jövedelem, presztízs, életpályamodellel stb.), de a kapott válaszokat a nemek közötti megoszlás szempontjából is értékeli: megállapítja, hogy a határok a női és férfi sztereotípiák között oldódni látszanak.

Mitől van az, hogy egy hangba bele lehet szeretni? A kérdésfeltevés ezúttal nem költői, nem is irodalmi: a gendernyelvészeti munkákat felölelő fejezetet megnyitó tanulmányban találjuk meg rá a választ. *Huszár Ágnes* és *Gocsál Ákos* a férfiak és a nők hangképzésében, kiejtésében (a hangmagasságban, artikulációban, a beszéd sebességében stb.) mutatkozó különbségek alapján végeztek beszédészlelési vizsgálatokat. Megállapításaik arról, hogy a hang milyen asszociációkat válthat ki a beszélő személyéről, hogy a beszédészlelést hogyan befolyásolják a nemi sztereotípiák, nem pusztán tudományos szempontból érdekesek, hanem a hétköznapi gyakorlatában is hasznosíthatóak. Mivel a hang képezhető, a hangzó beszéd művelhető, „fegyelmezhető”, az álláskereső is növelheti esélyeit, ha tisztában vannak a bizonyos hangeffektusok által kiváltott lehetséges hatással.

Kegyes Erika tanulmánya nagy körültekintéssel és sok példával illusztrálva azt vizs-

gálja, milyen módokon utalhat egy olyan nyelv, amelyben nincs nyelvtani nem (genus), a biológiai (sexus) és a társadalmi (gender) nemre. Utal a férjezett nők névhasználatára (részletesen, történelmi áttekintéssel és a kortárs tendenciákat bemutató *Fercsik Erzsébet* foglalkozik ezzel a fejezet utolsó dolgozatában); bemutatja – többek között – a *nő*, az *asszony* és a *hölgy* szavak közötti jelentéskülönbséget, illetve a jelentésváltozatokat, amelyeket a használati kör és a kontextus is befolyásol. A cikk nemcsak a német vagy németül tudó érdeklődőt gazdagítja ismeretekkel egy általa nem ismert nyelvről, hanem a magyar anyanyelvű olvasó(nő) is rácsodálkozik anyanyelvére: ha nyelvtani nem nincs is, hányféle lexikai, szemantikai vagy akár helyesírási nyelvi elem kínál lehetőséget a differenciálásra nő és nő, nő és férfi egymás közötti, illetve egymáshoz viszonyított társadalmi státusában.

Az alapanyag – társskereső hirdetések – hasonló, a kutatási szempontok különbözőek a következő két tanulmányban. *Dede Éva R. Lakoff* 1975-ös kérdésfeltevéséből kiindulva (hogyan, milyen kontextusban és miért veszi át az angol nyelvben a *woman* helyét a *lady*) és *Holmes* 2004-es kritikáját figyelembe véve (aki Lakoff megállapításait empirikus vizsgálatnak vetette alá), nyomtatott és internetes társskereső hirdetéseket vizsgál abból a szempontból, hogy a különféle, nőt jelölő lexémák (*hölgy, lány, csaj, szőzi, cicababa* stb.) milyen gyakorisággal fordulnak elő a hirdetésekben, a hirdetést feladó nők önmeghatározásaként. Lakoff megállapításait a magyar nyelvhasználatra nézve is igazoltnak látja, azzal a kiegészítéssel, hogy a szóhasználatot a nyelvművelés irányadása is befolyásolja, valamint hogy a nyelvi változások egyfajta szemléletváltásról is tanúskodnak. *Galam-bos Csaba* nők és férfiak társskereső hirdetéseit egyfelől tartalmi vizsgálatnak veti alá: milyen elvárt és „kínált” tulajdonságokat preferálnak a női és férfi hirdető és milyen arányban. Megállapítja, hogy a két nem képviselőinek egymásra vonatkozó igényeiben

és „kínálatában” a társadalmi sztereotípiáknak megfelelő korreláció figyelhető meg: a nőknél a külső, a férfiaknál a belső (pozitív) tulajdonságok és a társadalmi státusz a legmagasabbra helyezett értékek. A szerző ezzel párhuzamosan a szövegek nyelvi megformáltságát is figyeli (sms-ek nyomtatott formájáról van szó): szerkezetüket, a megszólításokat, valamint a tulajdonságot jelölő szavakat: az utóbbiak esetében – példák alátámasztva – a nemek közötti nyelvhasználat „infantilizálódásáról” beszél. *Raátz Judit* tanulmánya pedig érdekes nyelvtörténeti áttekintésbe ágyazva a névalkotás módozatait és motivációját vizsgálja magyar női és férfi utónevekben.

Sajátosterület a magyarországi genderkutatásban a kisebbségi helyzetben lévő csoportok gender-szempontrú vizsgálata. *Orsós Anna* beás cigányok között végzett kutatásának az a konklúziója, hogy a nők – bár bizonyítottan jobban ragaszkodnak a tradíciókhoz és így a nyelvhez is, mint a férfiak –, kétszeresen hátrányos helyzetük miatt (a többségi társadalomban mint etnikai kisebbség, a saját csoportjukban pedig mint nők) ez a hagyományörző és nyelvörző attitűdjük egyre erőteljesebb. *Kolompár Hajnalka* tanulmányának gondolatmenetét és eredményeit is csak ennek az alaphelyzetnek az állandó szem előtt tartásával érdemes követni: ő oláh cigányok között készített interjúk tanulságait összegezve ír nyelvi tabukról és a nők alárendelt helyzetéről. Ez a helyzet a kommunikációban is megmutatkozik: képet kapunk arról, hogyan tükröződnek bizonyos kommunikációs sémák a velük, róluk, illetve az egymás között folytatott diskurzusban. Már amennyire a nőre kiszabott hallgatás a diskurzusnak egyáltalán helyet biztosít. Cikke végén, talán abban az – egyébként megalapozott – reményben, hogy a nyelvi változások, ha lassan is, a valóságot, a társadalmi környezetet is alakíthatják, javaslatot tesz a nyelv bővítésére bizonyos foglalkozásnevek női megfelelőjének bevezetésével. Erre a *románi* nyelv már csak azért is alkalmas lehet, mivel megvan

benne a nyelvtani nemek szerinti megkülönböztetés.

Borbély Anna kutatásának terepe egy magyarországi román kétnyelvű faluközösség, ahol a nyelvörzés és a nyelvváltás folyamatát kíséri figyelemmel egy nyelvi attitűd-vizsgálat keretében. Egy három generációra kiterjedő, 10 év múlva megismételt panel-vizsgálatról van szó, amely a két nyelvre vonatkozóan három szempontot vizsgál a beszélőközösség körében: a preferenciát, a kompetenciát és az esztétikai szempontot. A szerző az eredmények nemek szerinti megoszlását is figyelembe veszi és értékeli. Ebből többek között az derül ki, hogy míg a fiataloknál kiegyenlítettek az értékek, az idős és a középkorú nemzedékben a nők nyelvörző attitűdje az erősebb.

Érdekes, olvasmányos cikkek alkotják a *Gender a médiapolitikában* című fejezetet. Mivel valamilyen szinten és mértékben valamennyien médiafogyasztók vagyunk, az elemzett esetek és példák tanulságainak komoly gyakorlati haszna lehet mindenki számára, akinek „van füle a hallásra”. *Sándor Klára* harmincegy, női politikusokkal készített írott interjúkat elemez. Ezekből kiderül, hogy a nemekkel kapcsolatos előítéleteket egyébként elvileg elítélő, azok lebontásáért harcoló, felvilágosult gondolkodású nők is milyen könnyen belesétálnak az újságírói kérdések nem is túl ravaszul felállított csapdáiba. A „hogyan tudja összeegyeztetni...” kezdetű kérdésekre – melyeket férfiaknak sohasem tesznek fel – például az „összeegyeztetés” kifogástalan megoldásának görcsös bizonygatásával, vagy a másik véglettel: a férfiktól való különbözőség minimalizálásának hangsúlyozásával – ki hogyan lát több esélyt politikusként való egyenrangú elfogadtatására. Korunkban a média a leghatékonyabb szemléletformáló erő, és amíg „az ország háziasszonyai” – a kifejezést a szerző csípős ironiával teszi cikke címévé – maguk is elfogadják a rájuk osztott sztereotípiákat, a társadalmi szemlélet változására is kevés a remény.

Eklics Kata gendernyelvészeti vizsgálódásának terepe szintén az interjú: két politikai

és egy szakértői, ugyanazzal a női moderátorral készült beszélgetést elemez az etnometodológiai alapú társalgáselemzés módszerével. Kérdésfeltevései – különösen a Hofstede 2004-es eredményei szerint egyértelműen férfidomináns Magyarországon – mind gender(nyelvészeti), mind médiapolitikai szempontból relevánsak. Ilyenek például: hogyan kapnak helyet a férfi-struktúrák a média világában; hogyan hatnak egymásra különböző genderpozíciókból fakadó beszélgetési stratégiák a kérdező és a válaszadó szerepében; hogyan alakítják az interjú lefolyását a társadalmi nemi szerepek, az életkor, a téma és a kommunikációs stratégia váltása vagy éppen a stúdióvendég társadalmi (hatalmi) helyzete.

Média-témában a legszenvedélyesebb hangú írás *Huszár Ágnes* és *Batár Levente* közös munkája. A közszolgálati televízió reggeli műsorát figyelték egy héten át, és azt mutatják be, hogyan merevednek torzképpé (és betonozódnak be) a nőkről élő társadalmi sztereotípiák napjaink médiájában, különös tekintettel a televíziós gyakorlatra. Olyan jelenségekre irányítják a figyelmet, amelyekkel a „laikus” tévénező naponta találkozik ugyan, de már észre sem vesz. Például: a fajsúlyosabb, fontosabb műsorokat férfiak vezetik; a hírolvasás, az időjárás-jelentés, a programismertetés többnyire egy csinos nő dolga – azzal még ő is elboldogul. A jelentős társadalmi/politikai pozíciót betöltő nőkhöz intézett kérdések, amelyek sokszor kezdődnek így: „Maga mint nő (háziasszony, anya)... mit szól ehhez?”. A keresztnévükön szólított női interjúalanyok, míg a férfiaknak „kijár” az *úr*. (A szerzők itt zárójelben rögzítik a tényt, hogy a magyarban nem létezik olyan nyelvi forma a nők udvarias néven szólítására, mint a németben a Frau Müller vagy az angolban a Mrs Smith. De – tegyük hozzá – ez talán nem is véletlen. Gondoljunk csak Kegyes Erika és Fercsik Erzsébet tanulmányaira a nők névhasználatáról!). A cikk sommás megállapításával nehéz nem egyetérteni: a rendszerváltás óta a nők egyértelműen a

vesztes oldalon állnak. Hozzátehetjük: a média nagy része nem bírálja vagy korrigálja, hanem inkább konzerválja ezt a helyzetet.

A politika tehát egyértelműen férfiak uralta terep – *Huszár Ágnes* tanulmányának bevezető mondata az eddigi írások konklúziójának sommázata is lehetne. Ennek lenyomata a politikai nyelv szókincsében is felfedezhető, például az *államférfi*, a *honatya* szavakban. De az ilyen közvetlenül észrevehető és észlelhető jelek a nyelv mélyebb és a gondolkodás árulkodóbb struktúráiba is bepillantást engednek: ezek feltárására vállalkozott a szerző. A kognitív metaforaelmélet alapján mutatja be, hogyan és milyen fogalmi metaforák strukturálják a politikai szintér történéseit a magyar nyelvű médiában, amikor azok egyik szereplője nő. Elméletét – hogy ebben az esetben a pártok és a politikusok (politikai) kapcsolatának forrástartománya a férfi és nő közötti (szexuális) kapcsolat – az írott és elektronikus sajtóból vett példákkal támasztja alá. (Például: „megpróbálták az egyre sikeresebb kis pártot szirénhangokkal *elbűvölni* ... de az MDF ezúttal nem hagyta magát *elcsábítani*”; „nem akar [az egyik párt a másiknak] a *nyakába ugrani*”; „*kisiklott* [az MDF] a Fidesz egyre nyomasztóbb *öleléséből*” stb.) A szerző elméletét a nő vezette kis párt metaforikus megjelenítéséről az egyik hetilap címlapfotójára való utalással is illusztrálja.

Salánki Ágnes magyar televíziós reklámokat vizsgál a feminista nyelvészet szempontjából, különös tekintettel a női és férfi szerepekre a narrátor helyzetében; *Barát Erzsébet* pedig a gyűlöletbeszéd logikájáról és a kirekesztés módszereiről ír. Tanulmánya a kritikai diskurzuselemzést mint módszert mutatja be, amely eszköze lehet bizonyos háttérbe szorított csoportokkal kapcsolatos társadalmi gyakorlat megváltoztatásának. A gyűlöletbeszédnek ugyanis – például a homofóbiát artikulálónak – az a célja, hogy a célba vett jelenséget kiszorítsa a társadalmi diskurzusból, és így a nyilvánosság elé lépni nem tudó vagy nem merő képviselőit marginalizálja. A szerző szót ejt a feminista mozgalom sikertelen-

ségének okairól is: ezeket egyrészt a megosztottságban látja („liberális” és „radikális” feministák), másrészt abban, hogy képviselői nem tudnak kilépni a férfi-nő dichotómiájában (és szembenállásában) való gondolkodásmódból.

Az utolsó fejezet két, ebben a kötetben nem vagy csak közvetetten érintett területre enged bepillantást. *Fenyő Sarolta* a fordítás-tudomány szemszögéből közelíti meg a nemek megjelenésének-megjelenítésének kérdését. Magának a fordításnak a fogalmát is a nővel azonosítja az évszázadokkal ezelőtti született metaforából származó ismert bonmot: „ha hű, nem szép, ha szép, nem hű”. A dolgozat a nemekre való utalás lehetőségeit járja körül, többségében német és orosz nyelvű példákkal. Rámutat: a fordítói döntéseket és stratégiákat az is befolyásolja, hogy hogyan jelenik meg a nemekre való utalás a forrásnyelvben és a célnyelvben – morfológiai, szintaktikai vagy pragmatikai síkon. Ezáltal a kultúrák közötti közvetítés aspektusa is új szempontokkal gazdagodhat, hiszen ez korábban csak a reáliák és a célnyelvi megfelelések nélküli lexémák fordítását jelentette.

Paksy Tünde Szabó Magdának *Az ajtó* című regényéről írt tanulmánya az irodalom területére enged bepillantást. Itt minden lehetséges megközelítés női szerepekről szól és a nő szemszögéből történik: az egyik főszereplő, egy írónő (sejthetően és erőteljes vonásokkal a tényleges író portréja) és házvezetőnőjének egymás életébe ezer szállal beleakaszódó kapcsolatát elemzi finom érzékenységgel a szintén női szerző.

A bemutatott kötet igen sok szempontból hiánypótló munka. Reprezentatív összefoglaló a társadalmi nem kutatásának lehetőségeiről, meglepően széles spektrumáról, amely a nyelvészekon kívül szélesebb szakmai és laikus közönséget is érdekelhet, mint például a kisebbségekről és a médiáról szóló kifejezetten olvasmányos tanulmányok. Mindez idegen nyelven, egy rangos német kiadónál jelent meg, és ezáltal – ahogy erre a szerkesztői előszó is utal – a magyarországi genderkutatás

először lép ki nemzetközi szintre. Éppen ezért fájó, hogy néhány tanulmány szövegén erősen érezhető az anyanyelvi lektor, az egész kötetén pedig a korrektor munkájának hiánya. Értékes kutatások eredményének befo gadását veszélyeztet(het)ik nem egy tanulmányban a bosszantó, olykor értelemzavaró nyelvi hibák, néhol hiányosságok. Egy példa: az egyik tanulmány irodalomjegyzékének egyik tételét (Telling, D. 2005: A reáliák fordítása Márai Sándor „A gyertyák csonkig égnek” című regényének szlovák és cseh átültetésében) ilyen fordításban kapja a német nyelven olvasó érdeklődő: Die Übersetzung der Realien in einem Márais Roman und dessen slowakischen und tschechischen Übersetzung (kiemelés tőlem – D.M.). Eltekintve most a fordítás nyelvi hibáitól: a szóban forgó regényt Márai magyarországi újrakiadása folyamán, a 90-es években az elsők között fordították németre, és azonnal hallatlanul népszerű lett német nyelvterületen. Nem biztos, hogy nagyvonalúan le kellene mondani a német nyelvű címről (*Die Glut* – egy pillanat alatt utána lehet nézni) éppen egy német nyelvű tanulmánykötetben.

Ez a könyv azonban – megismételve a fentebbi állítást – fontos és mostantól megkerülhetetlen forrás azok számára, akik a magyarországi genderkutatásról tájékozódni szeretnének akár itthon, akár külföldön. A szerzőknek és a szerkesztőknek érdemes a folytatáson gondolkodniuk.

Daczi Margit

A rovatszerkesztő kiegészítése:

Mivel sem az ismertett könyv szerzői, sem recenzense – úgy látszik – nem ismeri (a hovatovább egyéb kitűnő klasszika-filológiai és művelődéstörténeti munkáiról sem ismert) Kallós Ede cikkét (Hímnem, nőnem, semlegesnem a magyar nyelvészméletben, *Magyar Nyelvőr* 1946/2. pp. 65–8), hadd foglaljam össze egészen röviden. Az *ars* jelzőjéből, tehát nőnemű

melléknévből főnevesült *-ika* végű tudományneveken és a megfelelő hímnemű melléknévekből származott *-ikus* végű magyar melléknéveken kívül néha – de csak a magyarban! – összeáll egy olyan rendszer, amikor az *-ikus* végű főnév a foglalkozásnak a hímnemű, az *-ika* végű a nőnemű gyakorlóját jelöli, az *-ikum* pedig a szakmával kapcsolatos absztrakt „dolgot”, például *medikus/medika*, illetve *humánium, pozitívum*, sőt *komikus/komika/komikum*. Az a ritka eset áll tehát elő, hogy egy nyelvközösség idegen nyelven (bár a Bárczi Gézától „apanyelvnek” nevezett latin természetesen nem sokkalig volt „igazi” idegen nyelv a magyaroknak)

alkot olyan szabályos rendszert, amellyel „überolja” mind a latint mint apanyelvet, mind a latinra épülő indoeurópai nyelveket.

Végezetül megemlítem, hogy Nádasy Ádám nemrég megjelent, immár második nyelvészeti tanulmánykötetének (*Prédikál és szónokol. Újabb írások, beszélgetések a nyelvről 2003–2007*, Magvető: Budapest, 2008.) „Ika és Ikus” című írása (pp. 220–3) nagyon jól kiegészíti Kallós megállapításait (számot vetve persze azzal, hogy a latin „apanyelvi” szerepe már „nem igazán” jellemző korunkra).

Terts István

Három FIPLV-dokumentum

Bevezetés

A következőkben három FIPLV-dokumentumot teszünk közzé: ennek alkalmából szükségesnek látszik néhány bevezető megjegyzés, illetve kiegészítés.

A *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* [Élő Nyelvek Tanárainak Világszövetsége] a harmincas évek közepén alakult meg Párizsban néhány nyelvtanár összefogásából; volt köztük egy magyar alapító is (akinek egyelőre nem ismerjük a nevét). A II. világháború után a FIPLV csatlakozott az UNESCO „nem kormányzati szervezetei”-nek csoportjához mint a nyelvtanári szervezeteket átfogó – egyetlen – világméretű szövetség.

Magyarország hivatalosan 1970 körül csatlakozott a FIPLV-hez a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Országos Idegennyelv-oktatási Tanácsa révén, amely a nyugati nemzetközi jog felől nézve NGO [Non-governmental organisation azaz „nem kormányzati szervezet”] volt, valójában pedig egy nehezen meghatározható státusú kulturális tömegszervezetnek, vagyis a TIT-nek egyik részlege. Mindjárt Budapesre került egy „rendkívüli FIPLV kongresszus” 1971-ben, majd 20 évvel később Pécsen rendeztük meg a XVII. hivatalos vilá kongresszust. Egyéb FIPLV rendezvényekre is sor került ebben az időszakban Magyarországon; sőt 1987 és 1993 között a FIPLV-nek magyar főtitkára volt.

A *FIPLV* rövidítés azt a történelmi szakaszt tükrözi, amikor a nemzetközi szervezeteknek francia nevük volt. Hamarosan létrejött a federációnak egy angol neve is: „World Federation of Modern Language Associations”, amely azonban nem volt megfelelő fordítás. A FIPLV jelenlegi hivatalos (később létrejött) angol neve: *International Federation of Language Teacher Associations*. Megjegyzendő, hogy a szervezet csak az eredeti francia név rövidítését, a *FIPLV*-t használja.

A következőkben olvasható három dokumentum közül a legelső *A FIPLV bemutatása*. Ez voltaképpen egy kongresszusi „szórólap”, amely nagyon gazdaságosan mutatja be a szervezet céljait, szervezeti felépítését és tevékenységét.

A második dokumentum egy küldetésnyilatkozat: *A FIPLV küldetése. Világméretű hálózat a nyelvtanárok támogatására*. Ebben a dokumentumban (a tagszervezetek nevének felsorolása után) három hitvallásszerű tételben foglalják össze a FIPLV vezetői mindazt, *Amit teszünk*, *Amit hiszünk* és *Amit tervezünk*. A FIPLV ezen a módon nyilvánvalóan kapcsolódik a többi világméretű NGO-nak a közös célkitűzéseiseihez is. A tagszervezetek felsorolásában szerepel a mi országos szervezetünk: a MANYE is. (Sajnálatosan hiányzik azonban a magyartanárok nemzetközi szervezete, amely pedig egy ideig ott szerepelt a többi nyelvtanári szervezetek sorában.)

A harmadik dokumentum annak összefoglalása, hogy *Mit nyernek az egyesületek a FIPLV-tagsággal?* Ebben a dokumentumban rövid összefoglalása olvasható mindannak a szolgáltatásnak és szolgáltatásnak, amelyet a FIPLV az egyes országos tagszervezetek számára, illetőleg azok minden egyes nyelvtanár tagja számára nyújtott és nyújt folyamatosan az elmúlt évtizedekben.

Mindhárom dokumentum 2007. október 27-i keltezésű. Mindháromat a FIPLV főtitkárától, Denis Cunninghamtól kaptuk magyarországi terjesztés céljából. A dokumentumokat Boldog Gyöngyi doktorandus (ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Fordítástudományi Doktori Program) fordította magyarra; a fordításokat a *Modern Nyelvoktatás* szerkesztői ellenőrizték.

Itt jegyezzük meg, hogy Denis Cunningham, a FIPLV főtitkára tartotta a a MANYE XVIII. kongresszusának (Budapest, 2008. április 3–5.) plenáris megnyitó előadását *Nyelvi felsőbbrendűség és fenntarthatóság: a magyar nyelv példája* címmel. Az előadás szövege folyóiratunk jelen számának az élén olvasható; a fordítás Lázár A. Péter (ELTE Angol Nyelvészeti Tanszék) munkája.

A fentiekhez még néhány megjegyzés kívánkozik.

Az előadás és a közzétett dokumentumok jellegéből adódóan egyes adatok ismételt (esetleg többször) előfordulnak; a maga helyén mindegyiket szükségesnek találjuk.

A folyóirat szerkesztőségének tervei között szerepel a FIPLV statutumainak, valamint a MANYE alapszabályainak közzététele.

Szeretnénk majd hírt adni a FIPLV munkálatairól, történetének eseményeiről; ennek első eredményei 2009-ben várhatók. Hasonlóképpen tájékoztatni kívánjuk a MANYE tagjait és folyóiratunk olvasóit a magyarországi alkalmazott nyelvészet és nyelvtanítás történetének szentelt kutatásokról, visszaemlékezésekről (beleértve a MANYE-t és elődszervezetét is).

Végül azt is beiktattuk a terveink közé, hogy a FIPLV „egynyelvű nemzetközi”, illetve „többnyelvű nemzeti (országos)” szervezeteit bemutassuk.

Szépe György

A FIPLV bemutatása

Az Élő Nyelvek Tanárainak Világszövetsége, amely *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* néven 1931-ben Párizsban alakult meg, az egyetlen nemzetközi többnyelvű szervezet, amely nyelvtanárok egyesületeit fogja össze. Más nem-kormányzati szervezetekhez [angolul: Non-governmental organisation, rövidítve NGO] hasonlóan nem-kormányzati (civil) működési státussal rendelkezik az UNESCO-ban, továbbá képvisellete van NGO-ként az Európa Tanácsban.

Céljai:

- előmozdítani a nyelvek tanítását és tanulását a világ összes népei kommunikációjának, kölcsönös megértésének, együttműködésének és baráti kapcsolatainak megkönnyítése és javítása érdekében;
- fejleszteni, támogatni és terjeszteni azokat a nyelvpolitikákat, amelyeket arra hoztak létre, hogy változatosabbá tegyék a tanított nyelvek sorát, javítsák a nyelvtanítás minőségét, és ezt a tanítást mindenki számára hozzáférhetővé tegyék;
- fejleszteni a soknyelvű oktatás folytonosságát és kohézióját az alsófokú, középfokú, továbbképzési jellegű, felsőfokú és felnőtt oktatásban;

- javítani a jövőben és gyakorló nyelvtanárok szakmai képzését és továbbképzését az oktatás minden szektorában;
- támogatni és tanácsokkal segíteni nyelvtanárok szakmai szervezeteinek létrehozását;
- összehangolni és támogatni a tagszervezetek munkáját;
- ösztönözni az egy-egy országon belüli nyelvorientált szervezeteket, hogy egymással együttműködve támogassák a nyelvoktatást és a többnyelvűség elvén alapuló nyelvpolitikák kialakítását;
- támogatni a tagszervezetek nézeteit országos szinten és képviselni ezeket nemzetközi szinten;
- fórumot biztosítani a világ különböző térségeiben működő nyelvtanárok nemzetközi szolidaritása számára.

Tagjai:

A FIPLV-nek vagy nemzetközi egynyelvű [nyelvtanári] egyesületek vagy nyelvtanári szövetségek lehetnek tagjai, vagy pedig országos soknyelvű [nyelvtanári] egyesületek. Az első kategóriába jelenleg a következők tartoznak: az angol nyelv számára a IATEFL és a LATEUM, az eszperantó számára az ILEI, a francia számára a FIPF, a német számára az IDV, a portugál számára a SIPLV és az orosz számára a MAPRJAL. A FIPLV keretében társult tagságra is van lehetőség.

A második kategóriába országos soknyelvű [nyelvtanári] szervezetek tartoznak, amelyek a nyelvtanárokat helyi szinten egyesítik. A FIPLV-nek valamennyi kontinensről összesen mintegy 25 tagszervezete van.

Felépítése:

A FIPLV legmagasabb rangú hivatalos testülete a *World Assembly* [a FIPLV világközgyűlése], amely három évenként összehozza a tagszervezetek képviselőit. A *World Council* [a FIPLV világtanácsa] tagjai a nemzetközi egynyelvű [nyelvtanári] egyesületeknek, a FIPLV régióinak és az országos soknyelvű nyelvtanári egyesületeknek a képviselői; ez a szervezet évenként találkozik.

A FIPLV *Executive Committee* [a FIPLV végrehajtó bizottsága] öt – egyenként három évre választott – tisztségviselőből áll, akik évenként kétszer találkoznak. A jelenlegi 2007–2009 periódusban a FIPLV tisztségviselői a következők: elnök – Terry Lamb (Nagy-Britannia és Észak-Írország Egyesült Királysága); alelnök – Margareta Leoj (Svédország); főtitkár – Denis Cunningham (Ausztrália); főpénztáros – Leena Hämäläinen (Finnország); kiadványszerkesztő – Cecilia Odé (Németalföld).

A FIPLV az alapszabályával összhangban regionalizálási folyamatba kezdett, amelynek keretében kézzelfoghatóbb együttműködés válik lehetővé a világ különböző térségeinek szomszédos szervezetei között. A FIPLV hasonlóképpen szorosabb együttműködésre ösztönzi a különböző nyelvek tanárait azokban a térségekben, ahol kevesebb tagja van (például Afrikában, Ázsiában és Latin-Amerikában).

Főbb tevékenységei:

A FIPLV minden évben világtalálkozást szervez. A legutóbbira Göteborgban (Svédország) 2006 júliusában került sor. Az ezt megelőző hat kongresszus helye és ideje: Auckland Park (Dél-afrikai Köztársaság) 2003; Párizs (Franciaország) 2000; Recife (Brazília) 1997; Hamburg (Németország) 1994; Pécs (Magyarország) 1991 és Canberra (Ausztrália) 1988. A következő kongresszus színhelye Moszkva (Oroszország) lesz, 2009 júliusában.

Az UNESCO gyakran kikéri a FIPLV-nek mint nem-kormányzati szervezetnek a véleményét. Ennek keretében jelentek meg a következő FIPLV kiadványok: *Language Policies in the World of the 21st Century* [Nyelvpolitikák a XXI. században] (1993), *Linguapax V.* (1995), valamint *Language Diversity in the Pacific* [Nyelvi sokféleség a Csendes-óceán térségében] (2006).

Szintén az UNESCO-val együttműködésben a FIPLV részt vett a következő jelentős szakmai bizottságokban: a *Linguapax* és a *World Languages Report* fórumain (*Words and Worlds*); a Nyelvpolitikai Világkongresszusokon (www.linguapax.org) 2002-ben és 2004-ben; valamint abban a szakértői bizottságban, amelynek az UNESCO nyelvpolitikáját kellett kialakítania (*Education in a Multilingual World* [Az oktatás egy soknyelvű világban]). A FIPLV támogatta az ausztráliai tagszervezetét a *Linguapax V.* nemzetközi munkaértekezlet megszervezésében 1995-ben, továbbá megszervezte az UNESCO Nemzetközi Konferenciáját 2001-ben, mindkettőt Melbourne-ben.

A FIPLV részt vett azon a nemzetközi konferencián is, amely a nyelvi jogokkal foglalkozott Barcelonában (Spanyolország), és ahol elfogadásra került a *Universal Declaration of Linguistic Rights* [A nyelvi jogok egyetemes deklarációja], valamint egy másik találkozón Bilbaóban (Spanyolország) a nyelvi jogok ügyének tevékeny előmozdítása érdekében.

Kiadványai:

A FIPLV-nek saját honlapja van (www.fiplv.org), továbbá évente kétszer közzéteszi a *FIPLV World News* hírlevelet. Közreadja továbbá az általa szervezett szemináriumok anyagát, mint például a *Linguapax V* és a *European Year of Languages 2001* [A Nyelvek Európai Éve – 2001]. Az *International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies* [Nyelvi politikák, gyakorlatok és jártasságok nemzetközi perspektívában] című kiadványa 2005-ben jelent meg, 2006-ban pedig a *Language Teaching: A Worldwide Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies* [Nyelvtanítás: világméretű rátekintés a nyelvi politikák, gyakorlatok és jártasságok témájára] című kötettel ünnepelte fennállásának 70. évfordulóját, valamint megjelentette a *Language Diversity in the Pacific* [Nyelvi sokféleség a Csendes-óceán térségében] című kiadványt. 2007-ben remélhetőleg megjelenik a FIPLV története is.

2007. október 27.

A FIPLV küldetése

Világméretű hálózat a nyelvtanárok szakmai támogatására

A *FIPLV*-nek az a feladata, hogy szakmai egyesületek révén világméretben támogassa, fejlessze és előmozdítsa a nyelvek ügyét. Több mint 100 országban és több százezer nyelvtanár érdekében működünk.

Tagszervezeteink:

- egyes nyelvek tanárainak nemzetközi egyesületei: FIPF (francia), IATEFL és LATEUM (angol), IBV (német), ILEI (eszperantó), MAPRJAL (orosz) és SIPLE (portugál);
- országos nyelvtanári egyesületek: AFMLTA (Ausztrália), ALL (Nagy-Britannia és Észak-Írország Egyesült Királysága), ANILS (Olaszország), APLV (Franciaország), ASECB

(Bulgária), FUPL (Uruguay), GMF (Németország), ITE (Írország), KMF (Cseh Köztársaság), LALT (Lettország), LMS (Norvégia), LMS (Svédország), MANYE (Magyarország), MLA (Amerikai Egyesült Államok), MLAN (Nigéria), MLTASL (Sri Lanka), NZALT (Új Zéland), PTN (Lengyelország), RALMLT (Oroszország), SAALT (Dél-afrikai Köztársaság), STIL (Izland), SUKOL (Finnország), VLLT (Németalföld) és WAMLA (Nyugat-Afrika);

- a FIPLV regionális szervezetei, amelyek hozzájárulnak az egyes nyelvek tanárai nemzetközi egyesületeinek és az országos nyelvtanári egyesületeknek a helyi tagjait.

Amit teszünk:

- hozzájárulunk a nyelvtanárok szakmai fejlődéséhez;
- összegyűjtjük és tagszervezeteink rendelkezésére bocsátjuk a legfrissebb nemzetközi kutatási eredményeket;
- közös akciókat bonyolítunk le fontos ügyek érdekében, mint például a nyelvpolitika, a többnyelvűség, a tanulócsoportok létszáma, a kevésbé oktatott nyelvek ügye;
- világméretben lehetővé tesszük a nyelvtanárok szakmai egyesületeinek tapasztalatcseréjét;
- nemzetközi szinten képviseljük a nyelvtanárokat a nemzetközi és az országos egyesületeik révén;
- felkérés esetén képviseljük az UNESCO-t a következő ügyekben: Linguapax, nyelvpolitika, nyelvi jogok, többnyelvűség, veszélyeztetett nyelvek és rokon témák.

Amit hiszünk:

- minden új nyelv ismerete tágítja az egyének és az országok lehetőségeit;
- a jó nyelvtanításnak nincs egyetlen világszerte érvényes receptje;
- mindnyájan tanulhatunk egymástól;
- az eszmék megosztandók, az információk „szabad javaknak” tekintendők;
- minden nyelvet és beszélőt egyforma tisztelet illet meg;
- a nyelvek sokfélesége fontos része az emberiség örökségének;
- minden egyes nyelv magában hordja egy nép egyedi kulturális tapasztalatát;
- egy nyelv elvesztése veszteség az egész emberiség számára.

Amit tervezünk:

- nagyobb hatást gyakorolni minden egyes nyelvtanára;
- kialakítani és megerősíteni a kapcsolatokat a nyelvtanárok egyesületei között;
- segíteni az olyan országokban dolgozó kollégáinkat, ahol a munkafeltételeket még sok tekintetben javítani kell;
- kapcsolatokat teremteni nemzetközi emberbaráti, ipari és gazdasági szervezetekkel.

Ha van köze a nyelvekhez, van mit mondanunk egymásnak!

2007. október 27.

Mit nyernek az egyesületek a FIPLV-tagsággal?

A nyelvtanárok egyesületei gyökeresen különböznek bármilyen más tanári szakmai egyesületektől abban, hogy nem létezhetnek nemzetközi kapcsolatok nélkül. A fokozódó globalizáció korában, amikor a kommunikációt egyre nagyobb mértékben befolyásolja a technika gyors fejlődése, fontos, hogy támaszkodhassunk a más országokban élő kollégák tudására, tapasztalatára, segítségére és barátságára. Azzal párhuzamosan, ahogyan – sokak véleménye szerint – egyre szűkebb és célorientáltabb a nyelvi curriculum, egyre fontosabb lesz a másféle gondolkodásnak és a világ másféle szemléletének a megismerése. Míg egyes nyelvtanároknak arra van szükségük, hogy tengeren túli kollégáiktól kapjanak ösztönzéseket, és azt érezzék, hogy egy kollegiális hálózathoz tartoznak „saját berkeiken túl”; addig más országokban dolgozó tanárok inkább a közeli kollégák tapasztalataira támaszkodnak mind az informálódásban, mind a gyakorlat és szaktudás tekintetében. Röviden szólva, a nemzetköziség elengedhetetlen feltétele egy nyelvtanári egyesületnek.

A FIPLV az egyedüli olyan szervezet, amely az egész világ nyelvtanárait tömöríti. A tagságnak sok és sokféle előnye van, néhányuk időnként fontosabbnak tűnik a többinél. Ezek az előnyök leginkább akkor érezhetők, amikor közös ügyek, közös célok érdekében kell összefogniuk az egyesületek tagjainak. Ilyen volt a Linguapax V. (Melbourne 1995), Symposium on Language Teaching and Peace [Szimpózium a nyelvtanítás és a béke kapcsolatáról] (Graz 1998), az UNESCO konferencia (Melbourne 2001), és ilyenek a FIPLV három évenként rendezett világkongresszusai.

A következőkben a FIPLV Végrehajtó Bizottságának tagjai foglalják össze a szövetségi tagság előnyeit (a számozás nem jelöl fontossági sorrendet, csupán az áttekinthetőséget szolgálja).

1. Részvétel

- az egyetlen olyan nemzetközileg elismert nem-kormányzati szervezetben (NGO) való tagság, mely másik hét nemzetközi nyelvtanári egyesületet tömörít;
- részvétel egy nyelvoktatók számára létrehozott fórumon;
- lehetőség nemzetközi konferenciáknak és más tagegyesületek rendezvényeinek vendégül látására, illetve az ezeken való részvételre;
- cselekvési lehetőség nemzetközi szinten;
- tagság a FIPLV régióinak szervezeteiben és részvétel ezeknek a szervezeteknek a tevékenységeiben;
- adatszolgáltatás a nyelvtanításról készülő nemzetközi felmérésekhez és hozzáférés az adatokhoz.

2. Hálózatépítés

- kapcsolat az UNESCO-val a FIPLV „operational relations” [folyamatos kapcsolattartás] státusa révén;
- kapcsolatok a jelentősebb egynyelvű egyesületekkel (vagyis a következőkkel: FIPF, IATEFL, IDV, ILEI, LATEUM, MAPRJAL, SIPLE);
- kapcsolat más nemzetközi egyesületekkel (mint például az AILA);
- nemzetközi kollegialitás, amely eszmecserét tesz lehetővé a világ bármely részének tanáiraival;
- nemzetközi kapcsolatok kialakítása, amelyek hozzájárulhatnak a tanárok szakmai fejlődéséhez;

- azoknak a kollégáknak a megkeresése a legkülönbözőbb országokban, akik segíthetik saját oktatói munkánkat;
- kapcsolatok létesítése tanulók számára postai és elektronikus (e-mail) levelezésre, valamint video, CD-ROM, DVD, chat, blog stb. anyagok cseréjére;
- hálózatok létrehozása közös projektek alapján (ECP [European Co-operation Project] Európában, Linguapax Műhelytalálkozó Grazban stb.).

3. Projektek

- részvétel UNESCO projektekben (nyelvpolitika, többnyelvűség, nyelvi tolerancia, LINGUAPAX, nyelvi jogok, veszélyeztetett nyelvek stb.);
- részvétel a FIPLV projektekben (szakmai továbbképzés, a tanári hivatás, többnyelvűség stb.);
- ECP projektekben való részvétel (Európában).

4. Támogatás

- nemzetközi előadók megnyerése az ügy előmozdítására (például franciatanárok szimpóziuma Izraelben);
- a jobb oktatási körülmények támogatása (például kisebb létszámú tanulócsoportok kialakítása Portugáliában);
- támogatási együttműködés olyan nemzetközi fórumokkal, amelyek hangsúlyozzák a nyelvtanulás lényegi céljait (például a békét);
- támogatási együttműködés olyan nemzetközi fórumokkal, amelyek szemben állnak az emberellenes eszmékkel (például a rasszizmussal, a türelmetlenséggel, az etnocentrizmussal, a kizárólagos egynyelvűséggel, a diszkriminációval).

5. Ismeretszerzés

- problémamegoldás nemzetközi szinten;
- új utak felfedezése a nyelvek tanításának és tanulásának előmozdítására;
- személyes képességek gazdagodása a FIPLV különféle kiadványainak és tevékenységeinek segítségével;
- bekapcsolódás a nemzetközi szakmai továbbképzésbe.

6. Szakmai képzés: konferenciák, műhelytalálkozók és egyéb tevékenységi formák

- részvételi lehetőség a tanárok igényeivel foglalkozó, három évenként megrendezett többnyelvű nemzetközi kongresszusokon;
- lehetőség a nyelvtanítási szakma nemzetközileg élenjáró előadóinak meghallgatására;
- részvételi lehetőség a FIPLV által szervezett nemzetközi műhelytalálkozókra (például LINGUAPAX műhelyek Melbourne-ben és Grazban).

7. Kiadványok

- a FIPLV kiadványainak kézhezvétele (*FIPLV World News* [Hírlevél], a LINGUAPAX V. anyaga; beszámolók a projektekről);
- hozzáférés más tagszervezetek kiadványainak tartalmához a *FIPLV World News* és a FIPLV honlapja révén;
- publikációs lehetőség a FIPLV kiadványaiban.

8. Információcsere

- információk a FIPLV világkongresszusainak és a nemzetközi egynyelvű egyesületek kongresszusainak részleteiről;
- részletes beszámolók más konferenciákról, amelyek szintén foglalkoznak a nyelvoktatás kérdéseivel;
- hozzáférés a szakmai mozgalmak legkorszerűbb eredményeihez;
- hozzáférés a FIPLV honlapján (*www.fiplv.org*) található információkhoz;
- hozzáférés számos nemzetközi szervezet és oktató e-mail címéhez;
- a kapott információk közvetítése az országos egyesületek nemzetközi tagsága számára.

9. Kedvezmények

- kedvezményes regisztrációs díjak a FIPLV tagegyesületeinek egyéni tagjai számára;
- kedvezményes tagsági díjak az anyagi nehézségekkel küzdők számára;
- a szolidaritás elvének érvényesítésével alkalmi segítség más tagok részéről;
- lehetőség a FIPLV tevékenységeiben való részvétel anyagi támogatására.

10. Ösztönző gondolatok

- határok által nem korlátozott hozzáférés mások gondolataihoz;
- hozzáférés egyéni szinten valóra váltható új eszmékhez.

2007. október 27.

SZOFTVER

ÓBERT DÁVID

Blog oldalak diákoknak

Ki ne hallott volna már a blogokról? Ez az egyre gyorsabban terjedő webes szolgáltatás új lehetőségeket nyitott az internetezők előtt. Magánemberként is jó szórakozást nyújtanak, ugyanakkor számos funkciójuk lehetővé teszi, hogy a nyelvoktatásban is felhasználhassuk őket.

De mi is pontosan a blog? Tulajdonképpen egy saját internetes oldalról van szó, egy online naplóról. Ma már a neten bárhol csinálhat egyet magának az ember, ehhez csak egy rövid regisztrációra van szükség (lásd az 1. ábrán a blogspot.com regisztrációs oldalát).

Create a blog in 3 easy steps:

- 1 Create an account
- 2 Name your blog
- 3 Choose a template



1. ábra: A blogspot.com regisztrációjának három lépése

Az alapszolgáltatások ingyenesek, ilyenkor többnyire az oldalunkon megjelenő hirdetésekkel fizetünk, de némi havidíjért cserébe a hirdetések eltüntethetők, sőt még sok multimédiás kiegészítőt, egyéb extra lehetőséget kapunk, hogy jobban kifejezhessük magunkat. Ráadásul mindez ingyenesen is elérhető azoknak, akik kicsit járatosak a webes szerkesztésben (lásd a 2. ábrán egy pécsi angol szakos egyetemista, Rudolf Anna *Anchukology* című blogjának részletét¹).

¹ Az ábrák eredetiben színesek; a blogot szerzője főként világoszöld árnyalatokkal készítette.

A blogokon lehetőség van audio- és video-fájlok használatára is, de a kommunikáció jórészt szövegesen zajlik. Az oldal tulajdonosa bármikor új bejegyzést hozhat létre, és amint ezt megtette, olvasói máris látják és reagálhatnak. Természetesen a szöveg bármikor színesíthető pár képpel, esetleg egy videojelenettel. De ezeken túl az oldalon minden mást is a tulajdonos állíthat be: a színeket, a megjelenést, a szerkezetet. Profiljában személyes információkat közölhet magáról, fotóalbumokat tehet közzé, ezzel is közelebb hozva magához az olvasókat. Mindez egyszerű köntösbe bújtatva történik, új bejegyzés készítésekor webes szövegszerkesztővel kell dolgoznunk, tehát az oldal használata és üzemeltetése nem igényel felhasználói szintnél nagyobb hozzáértést.



2. ábra: Rudolf Anna blogjának részlete (anchuk.blogspot.com)

Lássuk, hogyan lehet mindezt az oktatásban hasznosítani. A blog működhet egyfajta munkafüzetként – a diákok ennek keretében teljesíthetik az írással kapcsolatos feladataikat (lásd például egy pécsi egyetemi kurzus blogjait a take-o-f-f.blogspot.com oldalon). Szerencsére a nyelvtanulók nagy része bármikor hozzá tud férni az internethez, tehát akkor foglalkozhat a blogjával, amikor ő szeretne. Így akkor tud hozzákezdeni az íráshoz, amikor úgy érzi, hogy a legjobbat tudja adni, nincs a tanórákhoz kötve.

A blogokon közzétett szövegek (beállításoktól függően) publikusak, tehát a diákok és a tanár elolvashatják, véleményezhetik egymás írásait. Később egy-egy kiemelkedő, érdekes bejegyzés kinyomtatható és anyagot szolgáltat a tanórához. Összehasonlíthatók az írói stratégiák, kiderül, ki milyen módszerrel ül le írni, és mi történik, amíg eljut a végéig. A gyengébb teljesítményűek ezáltal gyorsan tehetnek szert sok hasznos tippre.

Az interaktivitás szintén sokat segít. Mivel az írások széles körben hozzáférhetőek, kisebb a kísértés középszerű írás beadására. Mások véleménye sokat számít; ezért talán nem meglepő, hogy egy-egy írás megdicsérése, illetve építő kritikával való ellátása mennyit „dob” a szerző hozzáállásán. További segítség, hogy nagyban megnő a diákok közötti interakció. Míg egy

hagyományos nyelvórán aligha jut idő egymás munkáinak végigtanulmányozására, itt a szabadidejében ezt mindenki megteheti, és valószínűleg még jól is fog szórakozni. Emellett sok személyes dolog is kiderülhet az írókról, ami fokozhatja az egymás (írásai) iránti érdeklődést. Így akár közös projektumok is létrejöhetnek, ahol két vagy több diák kooperatívan szerkeszt egy blogot.

Összességében elmondható, hogy a blogokban minden lehetőség megvan rá, hogy használatukkal magasabb szintre emeljük a nyelvoktatást, azon belül is az írásoktatást. A mindenkori hozzáférhetőség megszabadít a tanóra időkorlátaitól, minden egyes bejegyzés potenciális anyag egy következő órára, a végletekig személyre szabható környezet pedig olyan otthonosságot biztosít, ahol a tanuló könnyebben kifejezheti mondanivalóját és érvényre juttathatja kreativitását.

Kipróbálását mindenkinek csak ajánlani tudom!

HÍREK

BALOGH JÓZSEF

Összefoglaló a II. Nemzetközi, francia – olasz – spanyol nyelvű, A szaknyelvek kutatása és oktatása konferenciáról

A három nyelvű konferencia (*Colloque international trilingue français – italien – espagnol. Langues de spécialité: Recherches et formations / Convegno internazionale trilingue francese – italiano – spagnolo. Linguaggi settoriali: Ricerche e formazioni / Conferencia internacional trilingüe francés – italiano – español. Lenguajes para propósitos específicos: Investigaciones y formaciones*) megrendezésére 2008. június 13–14. között került sor Veszprémben, a Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kara Francia Nyelv és Irodalom Tanszékének szervezésében.

A két nap alatt mintegy 60 fő vett részt a nemzetközi kollokviumon, ahol 27 előadás hangzott el 6 szekcióban. Az előadások kivonatát tartalmazó kötet, valamint a programfüzet elektronikus formában elérhető a Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Karának honlapjáról (<http://www.uni-pannon.hu>).

Az első napon az angol, francia, olasz és spanyol nyelvű megnyitó után a 2-2 francia, olasz és spanyol szekció ezen szaknyelvek kutatásának és oktatásának különböző aspektusaival foglalkozott, mint például

- a francia jogi terminusok kulturális referenciája,
- az anglicizmusok a francia fotónyelvben,
- a francia nyelv hatása a bulgár nyelvre,
- a francia gazdasági szaknyelv jellemzői és oktatása,
- az olasz szaknyelvek kutatásának tendenciái,
- az olasz reklámszövegek,
- az olasz pénzügyi szaknyelv oktatása,
- spanyol szaknyelvi szövegek fordítása,
- az interkulturalitás és a spanyol szaknyelvek viszonya.

A konferenciák történetében hagyományként este fogadásra került sor, a veszprémi Tapó Fogadó és Királyi Étteremben a vendégek a több fogásos, ízletes vacsora mellett egy színvonalas és szórakoztató tematikus reneszánsz-estnek is örvendhettek.

A második napon 7 francia nyelvű előadás hangzott el kerekasztal-beszélgetésekkel egybekötve; mindegyik a francia szaknyelvekkel kapcsolatos aktuális kérdéseket, problémákat tárgyalt és lehetséges megoldásokat keresett:

- Hortobágyi Ildikó (Pannon Egyetem, Veszprém, Angol-Amerikai Intézet): *Politique linguistique et langues de spécialité*;
- Kelemen Éva (Budapesti Műszaki Egyetem, Budapest): *Traduction et langue de spécialité*;
- Michel Soignet (Francia Intézet, Budapest, Frankofón ügyek felelőse): *Proposition de classification des types de discours en français pour objectifs spécifiques*;

- Mihalovics Árpád (Pannon Egyetem, Veszprém, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék): *Niveaux d'analyse des textes de communication politique*;
- Ortutay Katalin (Pannon Egyetem, Veszprém, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék): *Le français juridique*;
- Szladek Emese Zsuzsanna (Pannon Egyetem, Veszprém, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék): *Enseignement des langues de spécialité*;
- Törökné Szilágyi Katalin (Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest): *Les problèmes de l'enseignement du langage technique en Hongrie*.

A fenti előadások a *Quelles sont les différentes problématiques du français pour objectifs spécifiques* központi téma köré csoportosultak. A beszélgetések moderátori szerepét Annie Auroux (Francia Intézet, Budapest, kulturális attasé) vállalta.

A konferencia mérlegét Frédéric Rauser (Francia Intézet, Budapest, oktatási együttműködési attasé) és Mihalovics Árpád (Külügyi ügyekért felelős rektorhelyettes, tanszékvezető egyetemi tanár, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék, Pannon Egyetem, Veszprém) vonták meg, valamint vázolták a továbblépés perspektíváit is.

Összességében megállapítható, hogy a konferencián egyenletesen magas színvonalú előadások hangzottak el. Ezekből, illetve a beküldött cikkekből kötet készül nyomtatott formában. A kiadvány 2008 decemberére készül el, de a publikációk „on-line” is elérhetőek lesznek a Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Karának honlapjáról. A tanulmányokat országosan elismert szakemberek lektorálják.

A Pannon Egyetem Francia Nyelv és Irodalom Tanszéke részéről a szervezők ezúton is köszönetüket fejezik ki az Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Akadémiai Bizottságának közreműködéséért, valamint a Francia Nagykövetségnek, a budapesti Francia Intézetnek, továbbá az Olasz Nagykövetségnek és a budapesti Olasz Kultúrintézetnek anyagi támogatásukért.

A XIV. évfolyam 4. számának szerzői

- BALOGH JÓZSEF, Pannon Egyetem, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék, Veszprém
(jobalogh@gmail.com)
- BANDINÉ LISZT AMÁLIA, Irinyi János Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Balatonfűzfő
(lisztami@freemail.hu)
- BOLDOG GYÖNGYI, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordítástudományi Doktori Program
(gyongyi.boldog@gmail.com)
- CUNNINGHAM, DENIS, FIPLV President, Belgrave, Ausztrália (djc@netspace.net.au)
- DACZI MARGIT, Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd (daczi@igyfk.pte.hu)
- EGYÜD GYÖRGYI, Szeged (egyud@vnet.hu)
- FAZEKAS MÁRTA, Oktatási Hivatal, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest
(fazekas@nyak.hu)
- HÁHN JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program (Hahn@ktk.pte.hu)
- HUSZTI JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Idegen Nyelvi Titkárság (husztij@inyt.pte.hu)
- CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Nyíregyházi Főiskola, Orosz Tanszék (jonase@nyf.hu)
- JÓZSA JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék (judit0127@gmail.com)
- KISZELY ZOLTÁN, Kodolányi János Főiskola, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék, Székesfehérvár
(zotya@mail.kodolanyi.hu)
- KOVÁCS LÁSZLÓ, Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ,
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely (klaszlo1@gmail.com)
- LÁZÁR A. PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest
(lapid@ludens.elte.hu)
- MOLNÁR KRISZTINA, Pécsi Tudományegyetem, Német Nyelvészeti Tanszék
(molnar_krisztina@yahoo.de)
- ÓBERT DÁVID, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
(dawidtt@gmail.com)
- OSZETZKY ÉVA, Pécsi Tudományegyetem, Francia Tanszék (eoszet@btk.pte.hu)
- STURCZ ZOLTÁN, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Alkalmazott Pedagógia
és Pszichológia Intézet (sturcz.z@eik.bme.hu)
- SZABÓ VERONIKA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
(sz.veronika@freemail.hu)
- SZÉPE GYÖRGY, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola
(szepe.gyorgy@chello.hu)
- TÓTH Ildikó, Szent István Egyetem, Zöld Út Nyelvvizsgaközpont, Gödöllő (toth.ildiko@gtk.szie.hu)
- VOGELNÉ TAKÁCS GABRIELLA, Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, Nyelvi és Készségfejlesztési
Tanszék, Tatabánya (vogel@mail.mutf.hu)

Tipográfiai útmutató a *Modern Nyelvoktatás* szerzőinek*

- A *Modern Nyelvoktatás* oldalai B5-ös méretűek (176×250 mm), az oldaltükör (ahová a szöveg kerül) **132 × 190 mm**. Az ábrák és nagy méretű táblázatok összeállításakor ezt kell szem előtt tartani! Tehát a táblázatok maximum 132 mm szélesek, 190 mm magasak lehetnek. Természetesen elsősorban a szélességre kell figyelni, hiszen a táblázat sorai átfuthatnak egy másik oldalra, de az oszlopai oldalirányban nem terjeszkedhetnek; a túl nagy tartalom csak az olvashatóság kárára történő betűméret-csökkentéssel illeszthető az adott szélességbe.
- A **táblázatok** szabványos szövege **8/11-es** [értsd: 8 pontos betűméret, 11 pontos sorköz] Arial, a **tanulmányok** szövege **11/12-es** Times New Roman, a **könyvszemlék** szövege **10/11,5** Times New Roman.
- A *Modern Nyelvoktatás* belívei – esetleges hirdetések kivételével – **mindig** fekete-fehérben jelennek meg. Két különböző szín nyomtatásban teljesen hasonló szürke tónust eredményez(het). **Ne használjanak** tehát **színeket** szövegek kiemelésére; ábrákban, táblázatokban! Ábrákban, kördiagramokban a **különböző (fekete-fehér) minták/kitöltések** (különböző irányú vonalak, négyzethálók, hullámos vonalak, pontok stb.) használata javasolt.
- Oszlopos diagramnál ne használjanak háttérszín: fehér legyen a kitöltő szín!
- Diagramnál nem kell erőltetni a térhatásukat. Eléggé egyértelműek a kétdimenziós oszlopok, kördiagramok.
- Két oszlop/körccikk megkülönböztetésére legjobb és legegyszerűbb a fekete és fehér szín alkalmazása.
- Diagramok, ábrák esetében lehetőleg egyfajta (lehetőleg normál) betűtípust kérünk. A diagramok, ábrák megnevezését, a „képalírást” nem szükséges a diagramon/ábrán elhelyezni, inkább a szövegbe kerüljenek.
- Képek digitalizálásakor a következő beállításokat célszerű használni:
 - **Fotók, szürkeárnyaltos képek** esetén: 150–200 dpi, 1:1 méret, „szürkeárnyaltos kép” beállítás (nem szükséges RGB, CMYK). **.tif** kiterjesztést javasolunk. Mivel a *Modern Nyelvoktatás* fekete-fehér, a színes fotókat elégséges fekete-fehér fotóként szkennelni.
 - **Vonalas rajzok, grafikák** esetén (azaz amelyeken csak fekete és fehér szín van, és nincs szürkeárnyalat; például egy karikatúra, lapon szöveg...): 400–600 dpi, „bittérképes” vagy „vonalas rajz” beállítás (nem szükséges RGB, CMYK). **.tif** kiterjesztést javasolunk.
- Kérjük, kerüljék az automatikus sorszámozást, felsorolást – ezeket a tördelőprogram nem veszi át!
- Ne tegyenek/hagyjanak a szövegbe(n) aktív hiperhivatkozásokat!
- Kérjük, hogy a tanulmányban szereplő képfájlokat, csatolmányokat (.tif, .jpg, .bmp, .pdf stb.) **külön mellékelve (is)** küldjék a dolgozathoz, azaz nem szükséges beágyazni őket a szövegbe, mert nem emelhetők ki onnan szerkeszthető módon (csak feleslegesen nagy szövegfájlt eredményeznek). Elég jelezni a helyet, hová kerüljenek. Mivel a leggyakrabban használt sablon az A4-es, a tördelt verzió viszont annál jóval kisebb méretű, nem biztos, hogy a képek a szerző által elképzelt helyre kerülnek (például mert nem férnek rá az oldalra). Sok kép/ábra esetén torlódás, csúszás állhat elő. Nem szerencsés tehát „az alábbi képen”, „a következő ábrán” szófordulatok használata, inkább a pontos (és „oldalfüggetlen”) utalást javasoljuk: „a 3. ábrán”, „a 4. képen” stb.

* A Tinta Könyvkiadó tördelőszerkesztője kérésünkre állította össze az útmutatót folyóiratunk számára. – *A szerk.*