

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

SIMONCSICS Péter – TERTS István: Vászolyi Erik emlékezete (1933–2013) (Obituary: Erik Vászolyi [1933–2013])	3
STURCZ Zoltán: Modern Nyelvoktatás: indulás és első korszak 1963–1989. Szépe György emlékének ajánlva (Modern Language Teaching: The early stages of the periodical from 1963 to 1989. In memoriam György Szépe)	7
TANULMÁNYOK (ARTICLES)	
KISS Tamás – WENINGER Csilla: Idegen nyelvi tankönyvek kulturális tartalmának szemiotikai szempontú elemzése (A semiotic analysis of cultural content in foreign language textbooks)	17
SPICZÉNÉ BUKOVSKAI Edit: Tanulási stílusok vizsgálata a felsőoktatási nyelvoktatásban (Examination of learning styles in language teaching in higher education)	30
INTERJÚ (TALKING SHOP)	
„Az élet hozta így.” Medgyes Péter interjúja Walkó Györgynével (“As fate would have it”. Péter Medgyes interviews Mrs. Ágnes Walkó)	41
MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)	
BUDAI László: Összehasonlító nyelvtani sorozat. Biztos támaszunk az anyanyelv! (Series in comparative grammar. Mother-tongue support)	46
BUDAI László: Merjünk támaszkodni anyanyelvünkre! (Let’s rely on our mother tongue)	47
KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)	
ANDOR József ♦♦ Pléh Csaba: A lélek és a nyelv (Mind and language)	57
MOLNÁR Erzsébet ♦♦ Budai László – Budai Andrea – Budai Dániel: Lépten-nyomon angolul (DVD-melléklettel) (Step by Step in English with DVD)	60
PETNEKI Katalin ♦♦ Einhorn Ágnes: Feladatkönyv (Workbook)	65
HOLLÓ Dorottya ♦♦ Jilly Viktor: “We shall overcome!” Civil rights movement in the United States. For advanced students of English – level C1 (“We shall overcome!” Polgárjogi mozgalmak az Egyesült Államokban. Haladó angolnyelv-tanulók számára – C1 szint)	68
HARDI Judit ♦♦ Garold Murray – Xuesong Gao – Terry Lamb (szerk.): Identity, motivation and autonomy in language learning (Identitás, motiváció és autonómia a nyelvtanulásban)	71

HORVÁTH Péter Iván ✧✧ Szabó Tamás Péter: „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében (“We put up signs prohibiting foul language”. Correction as communication practice and as topic in the metalanguage of students and their teachers)	74
FENYVESI Anna ✧✧ Bartha Csilla–Nádor Orsolya–Péntek János (szerk.): Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép (Language and education in a minority context. An overview of the Carpathian Basin)	77

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

FELVÉGI Zsuzsanna Mária ✧✧ Az ingyenes angol–magyar és magyar–angol online szótárakról (Free English–Hungarian and Hungarian–English online dictionaries)	80
--	----

SZOFTVER (SOFTWARE)

MÁTHÉ Elek: Egyszerű netes tippek nyelvtanároknak IV. (Easy web tips for language teachers 4)	94
---	----

Vászolyi Erik emlékezete

(1933–2013)



Nem kifejezetten idegen nyelvek tanáráként emlékezünk reá, noha legalább fél tucat nyelvnek volt mestere. Finnugor nyelvészként természetesen kitűnően tudott finnül, kedvenc rokon nyelvén, komiul, s hozzá még udmurtul és nyenyecül, valamint mariul, s a mindezeket a nyelveket elérhetővé tevő oroszul is. A borzalmas-kalandos 20. századi történelem szeszélyéből Ausztráliába sodródott, ott menedékre lelt, és új nevet (Vasse) kapott. A vándor mindennapi és munkanyelve lett az angol, amely által újabb egzotikus világ, az ausztráliai bennszülöttek, az őslakosok gazdag nyelvi (és néprajzi) világa vált számára – s munkássága által számunkra is – elérhetővé (Vászolyi 2003). Az angol nyelv tanáráként töltött éveket Kínában, ahol a kínai mellett megismerkedett az ujjurral, s általa más törökségi nyelvekkel is. Elutazott Indiába is, hogy tiszteletét tegye a titkos példakép, Kőrösi Csoma Sándor dardzsilingi sírjánál.

A 20. század folyamán az idegen nyelveknek ilyen széles skálája csak a legbátrabbak számára tárulhatott föl, s nagy árat kellett fizetni érte. Az 1968-ban Nyugatra „diszszidált” Vászolyi Erik például sikeres finnugor nyelvész és folklorista kutatói pályáját adta föl – emberi számítás szerint – örökre, s lett magyarként „idegen” a nagyvilágban. Még mielőtt finnugor kutatásra adta volna fejét, diplomája megszerzése után, az 1960-as években magyartanárként kereste kenyerét, s lett fél évszázad után is emlékezetre érdemes nevelője a Váci úti Bolyai Gimnázium később híressé vált diákjainak, akik vagy a hatalmi önkény ostobasága ellen védelmet nyújtó patrónusként emlékeznek rá, mint például a prózaíró Hajnóczy Péter, vagy a „kültelki szójárás” gazdag nyelvi forrásaként, mint a drámaíró Spiró György, vagy pályára indító bölcs tanácsadóként, mint Horvát János, az ő tanácsára spanyol nyelvre szakosodott televíziós riporter, később kubai nagykövet. Vászolyi született pedagógus volt.

Vászolyi Erik nyelvi gazdagságban tobzódó életének tanulsága lehet az a paradoxon, hogy nincsenek idegen nyelvek, mert minden nyelv „idegen”. Másképpen: egy nyelv értékei, különlegessége csak egy másik nyelv vagy más nyelvek fényében mutatkozik meg. Még tágabb kontextusban pedig egy nyelv, pontosabban a Nyelv elsősorban nem a nyelvkönyvek, nyelvtanok lapjain él, hanem az élet szélesebb terein, a társadalomban és a gazdaságban, természetesen a kultúrában (fölklorban, irodalomban), s ekképp a tudományban is, amint azt éppen Vászolyi pompás esszéstílusában élvezhetjük magyarul, angolul és oroszul egyaránt. Ez utóbbi jellemzéséről: a Vászolyi Erik terepnyelvészeti munkásságából kinövő, az őslakosok életkörülményeit javító krokodilfarmok megszervezése, ahol a korábban nomádként élő, az ausztrál társadalom peremén segélyekből tengődő népcsoportok az integrálódás útjára léphettek, miáltal nyelvük és kultúrájuk is megmenthetővé vált.

Es van még egy tanulság: a glóbusz, a tér nyelvi sokszínűségének háttérben fölrajzolódik valamiféle időbeli egyöntetűség, a történeti-összehasonlító nyelvészet fölvezet a genetikus kép. E két dimenzió, a nyelv gyakorlati és elméleti aspektusa együtt alkotja azt az emberi léptékűnél nagyobb alkotmányt, a nyelvi világot, amelyben kultúrák születnek és halnak el, s amelynek nekünk jutó szeletében mi is mozgunk, és éljük életünket. Vászolyi finnugor nyelvészként a történetiség felől indult el, s jutott el a térbeliség gazdag sokféleségébe, bizonyos értelemben ellenkező utat járván így be, mint a 19. század nagy utazói és összehasonlító-történeti nyelvészei és fölkloristái, Karl Wilhelm von Humboldt, Rasmus Rask, Alexander Castrén, Reguly Antal vagy – a célba sohasem érő, mégis, melléktermékként, nagyszerű alkotást létrehozó tibetista – Kőrösi Csoma Sándor. Az ő teljesítményükhöz mérve értékelhetjük igazán Vászolyi Erik pályáját, amelynek jelentőségét a glóbusz nyelvi sokszínűségének megőrzésében mi sem jellemezhetnénk jobban, mint az ő szavai: „Valójában csak íródeák voltam, őrzője a komi kultúra és nyelv valóságos szerzői tulajdonainak, akinek az jutott feladatul, hogy megtartsa és közzétegye e könyv oldalain ezeknek a fiatal meg öreg férfiaknak és asszonyoknak reá hagyományozott történeteit, dalait, élettapasztalatait és bölcsességét a jelen és a jövő olvasójának épülésére. Kiváltságnak érzem, hogy kiérdemeltem bizalmukat és barátságukat, amelyet annyi éven át oly nagyra becsültem, és életem végéig becsben fogok tartani. [...] Életre szóló küldetésem az volt, hogy megtartsam és továbbadjam kortársaimnak és az utókornak a komi nyelvnek és kultúrájának ezeket az emlékeit. E könyv megjelenésével küldetésemet teljesítettem” (Vászolyi-Vasse 1999: Előszó).

Folyóiratunk következő számaiban a nyelvtanár Vászolyi Erik egy befejezetlenül maradt írását adjuk közre. Az angol nyelvvél való évtizedes együttélés alapján (35 éves korától angol nyelvterületen élt) „100 érdekes angol szót” készült bemutatni. Mint az egyes alcímek jelzik (például a legelső: *Act, action és egyebek*), tulajdonképpen szócsaládokat, szóbokrokat elemez, vagyis messze többet, mint száz szót és kifejezést. Ezek megértésében és magyarra fordításában akart segíteni a magyar olvasóknak. Betegsége megakadályozta, hogy az egésszel elkészüljön: csak 21 szócikket tudott megírni (az utolsó címe: *Shoes, boots and thongs*), tehát kereken az egyötödét a tervezettnek, és ezt juttatta el magyarországi barátainak. Úgy gondoltuk, a szerző emlékének tartozunk azzal, hogy nyilvánosságra hozzuk az írást jelen torzó formájában is, amire a *Modern Nyelvoktatás* főszerkesztője nagy örömünkre vállalkozott.

Az egyes szavak jelentésudvarát, az árnyalatokat, a szinonimakapcsolatokat, a szómezőket és az idiomatikus kifejezéseket bőséggel bemutatva a szerző általában is

bevezeti olvasóit a jelentés bonyolult világába, különösen pedig az egybevető jelentés-tan igencsak bonyolult kérdéseibe. Azt a hagyományt folytatja, mind szakmai alapokon, mind pedagógiai elveiben, amelynek német–magyar viszonylatban máig hatóan klasz-szikus példája Juhász János (1925–1989) munkássága.

Ahogy az az ausztráliai bennszülött nyelvekről szóló könyvénel is történt, jegyzetekkel egészítettük ki a szerző szövegét. Ezekben nem vitatkozunk vele, nem is annyira szakmailag egészítjük ki, hanem elsősorban a magyar olvasók számára elérhető szakirodalomra hívjuk fel a figyelmet; esetenként hivatkozunk arra a szélesebb nyelvészeti összefüggésre, amely az elsődlegesen gyakorlatias jellegű szövegben érintett kérdések, problémák mélyebb megértését szolgálhatja (itt aztán persze lehetnek ellentétes felfogások is). Természetesen semmiféleképpen sem akarunk mintegy a szerző elé tolnakodni, csupán az ő szándékait segítően szolgálni.

Nyilván nincsen szükség arra, hogy tovább dicsérjük a szerzőt, de talán arra elég is volt ez a rövid beharangozás, hogy az Olvasókat (akár angol, akár más nyelv szakos kollégák vagy csak az angol nyelv iránt érdeklődők) tájékoztassuk erről a közleményről. Mégis végül hadd fejezzük ki elismerésünket azért – és ezzel hadd ajánljuk még külön is az Olvasók figyelmébe az írást –, hogy az élete nagyobbik felét hazáján kívül eltölteni kényszerült szerző milyen tökéletes és választékos magyarsággal, mekkora empátiával és milyen nagyszerű humorral fordul olvasóihoz. Ha még élne, és ezt a bókot hallaná, igencsak kikapnánk tőle, hiszen szerinte ez a legkevesebb – akár nyelvész valaki, akár nem.

IRODALOM

Vászolyi Erik (2003): *Ausztrália bennszülött nyelvei*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Vászolyi-Vasse, E. (1999): *Syrjaenica. Narratives, folklore and folk poetry from eight dialects of the Komi language*. Vol. I.: Upper Izhma – Lower Ob – Kanin Peninsula – Upper Jusva – Middle Inva – Udora. Specimina Sibirica. Tomus XV. Savariae: Berzsenyi Dániel Főiskola.

VÁSZOLYI ERIK BIBLIOGRÁFIÁJA

I. Finnugrisztikai munkák

Vászolyi Erik szorosan vett finnugrisztikai írásai nem tartoznak közvetlenül e folyóirat profiljába, viszont érdeklődésére – és főleg munkabírására – jellemző, milyen sok és gyakran milyen terjedelmes tanulmányt írt. Ezért szeretnénk az érdeklődőket legalább röviden tájékoztatni a Magyarországról való távozása előtt megjelent munkákról is olyan módon, hogy az írások címe nélkül csak a megjelenés helyét és idejét közöljük:

Acta Linguistica Hungarica 57, 321–343 (1967)

MTA I. Osztály Közleményei 23, 253–256 (1966)

Nyelvtudományi Közlemények 59, 120–130 (1957); 62, 341–351, 368–373 (1960); 63, 388–402 (1961); 64, 353–365 (1962); 66, 17–34 (1964); 67, 7–31 (1965); 68, 75–77, 165–166 (1966); 69, 3–57, 283–310, 435–439 (1967); 70, 47–85, 373–382 (1968)

Vászolyi Erik (válogatta, fordította, az utószót és a jegyzeteket írta, 1964): *A pörül járt viziszellem*.

Zürjén népmesék. Népek Meséi. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Vászolyi Erik (1967): Zürjén nyelvrokainak földjén. *Élet és Tudomány* XXII, 13, 579–583.

- Vászolyi Erik (1967): Északi zürjén epikus énekek I. *Ethnographia* 78, 438–451.
- Vászolyi Erik (1968): Északi zürjén epikus énekek II. *Ethnographia* 79, 76–91, 418–420.
- Vászolyi Erik (1979): Komi irodalmi formák. *Világirodalmi lexikon VI.* (Kamc–Klane). Budapest: Akadémiai Kiadó, 467.
- Vászolyi Erik (1979): Komi irodalom. *Világirodalmi lexikon VI.* (Kamc–Klane). Budapest: Akadémiai Kiadó, 467–468.
- Vászolyi Erik – Lázár Katalin (2008): „Sudár fenyő nőtt az erdőn”. *Énekek Komiföldről.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Vászolyi-Vasse, E. (1999/2001/2003): *Syrjaenica. Narratives, folklore and folk poetry from eight dialects of the Komi language.* Vol. I. (1999): Upper Izhma – Lower Ob – Kanin Peninsula – Upper Jusva – Middle Inva – Udora. Specimina Sibirica. Tomus XV.; Vol. II. (2001): Kolva and Usa. Specimina Sibirica. Tomus XVII.; Vol. III. (2003): Upper Vychegda. Specimina Sibirica. Tomus XIX. Savariae: Berzsenyi Dániel Főiskola.
- Vászolyi-Vasse, E. – Lázár, K. (2010): *Songs from Komiland.* Solymár: Reguly Társaság.

II. Ausztrál bennszülött nyelvekről szóló munkák

- Vasse, Eric G. (2000): Nehéz választás. *Heti Világgazdaság* XXII. 23. [június 17.], 44.
- Vászolyi Erik (1999): Ausztráliai nyelvek. In: Fodor István (főszerk.): *A világ nyelvei.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 107–114; szócikkek: aranda (93–94), bardi (152–154), dijari (297–298), gyirbal (485–486), karatyari (671–672), katutyara (687–688), kriol (788–791), kukatya (792), mangala (930–931), ngányatyara (1037), nunggubuju (1051–1052), nyagumata (1055–1057), nyugati sivatagi nyelv (1061–1063), pama-nyungar nyelvcsalád (1163–1164), pintupi (1195–1196), pityantyatyara (1196–1198), valmatyari (1514–1515), walpiri (1515–1516), wangkatya (1517–1519), wunambal (1545–1547).
- Vászolyi Erik (2003): *Ausztrália bennszülött nyelvei.* Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Vászolyi Erik – Daniss Győző (2003): Ragoznak, de nem rokonok. (Interjú.) *Népszabadság* 2003. június 21. Hétféle, 3.
- Vászolyi, Eric G. (1976): *Aboriginal Australians speak. An introduction to Australian Aboriginal linguistics.* Perth: Aboriginal Teacher Educational Program.

III. Személyes művek

- Murányi Gábor (2013): A világot jelentő lócák. A finnugrista afférja az íróval és a vörös zászlóval. *Heti Világgazdaság* XXXV. 20. [május 18.], 43–44.
- Szerdahelyi Zoltán (2009): A letépett vörös zászló. Hajnóczy Péter író és Vászolyi Erik nyelvész bírósági ügye, e ballépés negatív következményei és előrevivő folyamatai. *Beszélő* 14, 1, 48–72. (Ebben interjú Vászolyi Erikkal 67–71.) <http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-letepett-voros-zaszlo> (Letöltve: 2013. 09. 26.)
- Vászolyi Erik (1996): Nunc est bibendum. In: Bereczki András – Klima László (szerk.): *Ünnepi könyv Domokos Péter tiszteletére. Urálsztikai Tanulmányok* 7. Budapest: ELTE Finnugor Tanszék, 254–259.
- Vászolyi Erik – Szerdahelyi Zoltán (2009): Az, hogy nyelvészkedünk, az egy magánügy. (Interjú.) *Forrás* 41, 2, 104–109.

IV. Vászolyi Erikről

- Simoncsics Péter (2003): Erik Vászolyi's 70 years or What can a Finno-Ugrist do for the Australian Aborigines? *Linguistica Uralica* 39/4, 280–281.
- Simoncsics Péter (2012): Vászolyi Erik 77 éve, avagy Mit tehet egy finnugrista az ausztrál bennszülöttekért? *Forrás* 5, 84–91.
- Simoncsics Péter (2013): Vászolyi Erik (1933. március 24. – 2013. április 7.). *Finnugor Világ* 18, 2 (június), 10–14. [Ugyanez újra és Csücs Sándor nekrológja sajtó alatt a *Nyelvtudományi Közlemények* következő számában.]

STURCZ ZOLTÁN

Modern Nyelvoktatás: indulás és első korszak 1963–1989

Szépe György emlékének ajánlva

Modern Language Teaching: The early stages of the periodical from 1963 to 1989.

In memoriam György Szépe

50 years ago, in 1963, under the auspices of the Literature and Language Board of the Society for Dissemination of Knowledge in Hungary, the periodical *Modern Language Teaching* was launched. Though the periodical had the subtitle *News for higher education and adult training*, in reality its goal was to show the relationship between contemporary language training and applied linguistics. Today these early stages of the periodical until 1989 are regarded as phases of historical importance for the development of language pedagogy and applied linguistics in Hungary. In the different volumes of the periodical, pedagogic research, new trends in linguistics from Hungary as well as from Eastern and Western countries were equally presented. Besides its informative function, the journal offered an opportunity for publications and established a forum for professionals. The wide range of content, the high quality of the articles, overviews of the state of the art in the field, volumes devoted to specific themes and the bibliographical references all enhanced the professional activity of language training departments and departments of applied linguistics in tertiary education. The qualitative and quantitative analysis of the contents proves that, thanks to the devoted contribution of the editorial board, the periodical – which started as a professional „samizdat” distributed in mimeographed copies – reached the level of a high-quality professional journal. As a result, it inspired professionals for launching similar publications and series in the field.

Indulás, háttér, alapok

Jelen folyóirat – a *Modern Nyelvoktatás* – jubileumi évfordulóhoz érkezett. 2013-ban ünnepelheti ötvenedik születésnapját. Fél évszázada, 1963-ban a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat keretében, azon belül a TIT Irodalmi és Nyelvi Választmánya gondozásában elindult a *Modern Nyelvoktatás* című periodika. A kiadvány *A felső- és a felnőttoktatás tájékoztatója* alcímet viselte, de igazából kezdetektől a nyelvoktatás modern eszköztárát, új útjait és az alkalmazott nyelvészettel való összefüggéseit kívánta bemutatni. A periodika 1989-ig tartó szakaszát ma már a magyar nyelvpedagógia és az alkalmazott nyelvészet tudománytörténeti eseményeként tarthatjuk számon. Tegyük hozzá, hogy ez a korszak, az 1963–1989 közötti időszak a folyóirat életének első szakasza, amelyet szervezési, kiadási, anyagi okok miatt, néhány éves kényszerű szünet után, 1995-től követett a második szakasz.

Joggal merül fel a kérdés, hogy miért a TIT, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat keretében született meg a gondolat, és valósult meg a periodika. Alapjában véve ebben semmi különös nincs, hiszen a TIT funkciójából fakadóan több tudományos

folyóirat, kiadvány gondozója és gazdája volt ekkoriban is, bár ezek többsége természettudományi irányultságú. Az alkalmazott nyelvészet, a nyelvpedagógia általában a TIT-en belül, de azon túl is „fehér foltként” volt csak feltérképezhető. A magyarázat és a lehetőség két további okban keresendő. Az egyik ok közvetlen, gyakorlati és persze szakmai is: a TIT adott szervezeti keretet a nyelvoktatásnak – benne a felnőttoktatásnak, a „felnőttnyelvoktatásnak”. Hosszú ideig a legnagyobb, de egyben olcsó és népszerű nyelviskolaként működött. A TIT nyelviskolai fénykorában – ez az 1970-es évek vége, 1980-as évek eleje – 50 000 nyelvtanuló vett részt a kurzusain, 20 nyelvet oktattak (!), az összes TIT-óra 20%-a nyelvóra volt (Vigh 2001). Az ma már evidencia, hogy a TIT sok nyelvre és sok szintre kiterjedő nyelvtanfolyamai – a hatékonyság fokától függetlenül – a nyelvkultúránkat befolyásoló sikertörténetnek számítanak. A tudománytörténeti elemző így fogalmaz erről: „Eredményesnek bizonyultak a szervezett felnőttoktatáshoz kötődő, azt rugalmasan kiegészítő vagy helyettesítő tanfolyamok vagy a határozottan megnyilvánuló lakossági igények kielégítését szolgáló tevékenységek, például a nyelvoktatás” (Kovalcsik 2003: 818). Egyébként ugyanő ír – a másik oldalról – a folyóiratok megjelentetési szándékáról: „A társulat folyóiratai, amelyek megbízhatóan színvonalas tudományos ismeretterjesztő fórumok, a szakosztályokban érlelődő kezdeményezésekből merítettek, de maguk is orientálták az ismeretterjesztést nemcsak tematikailag, hanem a szemléletformálás értelmében is. Ez az útkeresés gyakran teremtett »kényes helyzeteket« és vitákat azokkal, akik az ismeretterjesztést »egyirányú csatornának« értelmezték, és a közös gondolkodást a társadalmi nyilvánosság szűkebb kereteiben vélték csak helyesnek” (Kovalcsik 2003: 819).

Előljáróban le kell szögezni, hogy a formálódó periodika lényegesen többet gondolt magáról, mint hogy csak ismeretterjesztő anyagként jelenjen meg: egyrészt a tudományos hiánypótlás szerepét vállalta fel, másrészt a nyelvpedagógia, az alkalmazott nyelvészet szakmai fórumává is kívánt válni. Erről szólnak a létrehozók, a szerkesztők nyilatkozatai. Krammer Jenő főszerkesztő így fogalmaz*: „Időközi tájékoztatónk megindulásakor tehát elsősorban azt a kívánságot szeretném kifejezésre juttatni, hogy füzetekben valósuljon meg az idegen nyelvek tanításával kapcsolatos módszertani és gyakorlati munka szoros és termékeny, nagyon konkrét együttműködése azzal a lélektani és nyelvészeti kutatással, amely hivatott sok problémánk jobb megvilágítására és eredményesebb megoldásának elősegítésére” (Krammer 1963: 4). Nagy László, a TIT akkori főtítkára a periodika első számában azt írja: „...mert ennek a szakágnak egyéb közlési lehetősége, szaklapja nincs. Reméljük, hogy ilymódon nemcsak a tapasztalatcserének, az oktatás még fokozottabb korszerűsítésének nyújtunk lehetőséget, hanem a külföldi szakkönyvek, cikkek, új tudományos és metodikai eredmények ismertetésével egyuttal a munkában résztvevő pedagógusok továbbképzésének is” (Nagy 1963: 1). Simon Józsefné Tudóssy Margit, az induló periodika felelős szerkesztője a bevezető oldalakon elemzi, hogy geopolitikai, oktatáspolitikai helyzetünk és a szakemberképzésünk nyelvigenyes volta szükségszerűen hívta életre ezt az orgánomot. Majd kifejti, hogy a nyelvtudás tekintetében: „...egy kis ország nyelvi elszigeteltsége és gazdasági adottságai talán az átlagnál még nagyobb szükségességet bizonyítanak” (Simon 1963: 9).

* A szerző kérésére a bekezdés idézeteinek szövegét nem szerkesztjük, helyesírási szempontból sem javítjuk. – *A szerk.*

A periodika létrehozásához megvolt az erős szervezeti háttér és szakmai csapat. A szervezeti és menedzseri háttérrel mindvégig a TIT különböző és olykor módosult neveken futó belső magja, az Idegennyelv-oktatási Választmány, az Idegennyelv-oktatási Központ, az Idegennyelv-oktatási Csoport, a Nyelvoktatási Igazgatóság alkotta. Ez a testület persze egyben a szakmai háttér része is volt, de a kiadvány ott tudhatta szakmai csapatként maga mögött a sok száz fős saját és nyelvileg sokszínű nyelvtanári gárdáját is, akik az ún. felnőttnyelvoktatást és a felsőoktatási nyelvoktatást végezték. Ez a felnőttnyelvoktatás kicsit sajátos és egyben csalóka fogalom is volt, mivel a korosztály tekintetében a középiskolai, sőt a felsőoktatási korosztályt is magába foglalta, különösen azokat a tanulókat és hallgatókat, akik több nyelv tanulásába, illetve a középiskolákban, a felsőoktatásban nem oktatott nyelvek (holland, lengyel, román stb.) tanulásába fogtak bele.

A periodikáról elmondhatjuk, hogy sajtótörténeti kuriózum: egyrészt azért, mert úgynevezett „réskiadvány”, másrészt azért, mert gyakorlatilag szakmai „szamizdatnak” tekinthető. Réskiadvány azért, mert mint említettük, megtalált egy szakmai rést, de réskiadvány azért is, mert bátran és taktikusan kihasználta egy majdnem politikainak minősíthető rést is. A periodika indulásának korában, de később is némi szerepköri viták dúltak a TIT-esek és a népművelők között. Továbbá a politika eleve gondban volt, hogy a TIT-et tömegszervezetnek, társulatnak, egyesületnek vagy klubnak tekintse-e; és egyáltalán munkás-paraszt vagy értelmiségi vagy népfrontos attitűdnek felel-e meg a működése. Az igazság az, hogy munkájának széles, átfogó, interdiszciplináris jellege folytán mindegyik benne volt a tevékenységében. Ebbe a szabad és nem tiltott részbe – ráadásul a széles körű nyelvoktatási tevékenység miatt pozitívan megítélt térbe – vonultak be az alapító szerkesztők. E tekintetben szerencsés volt az alcím taktikus megválasztása is (*A felső- és a felnőttoktatás tájékoztatója*), hiszen ebben is van egy „résmomentum”: a felsőoktatás mint célterület, amely kevésbé férhetett bele a tudományos ismeretterjesztés hagyományos, illetve a korszakbeli felfogásába. A főcím megválasztásáról az akkori szerkesztők egyike, a második korszak főszerkesztője, Szépe György így nyilatkozott 1995-ben írt, visszaemlékező, de a jövőről is szóló tanulmányában: „Folyóiratunk címe azonos a *Modern Nyelvoktatás* periodikáéval. Ez nem véletlen, mert több tekintetben folytatásnak tekintjük magunkat. S vállaljuk a címben megbúvó kétértelműséget is: a modern – vagyis élő – nyelvek tanításáról lesz szó, mégpedig modern – vagyis friss – keretben” (Szépe 1995: 4). A címadásba feltehetően a fenti sorokkal összefüggő másik két inspiráló momentum is belejátszhatott. Az egyik az a hagyomány, miszerint az élő nyelvek tanítását a magyar nyelvpedagógiai szakirodalom már az 1900-as évektől, a „holt nyelvek kontra modern nyelvek” összevetésben emlegette és használta. A másik az a gyakorlat, amit az angolszász terminológia és címgyakorlat is használt: így például az 1957-ben indult és nálunk is hozzáférhető *The Modern Language Journal* (a National Federation of Modern Language Teachers Association, USA fóruma).

A „szakmai szamizdat” jelleget több tényező is megerősítette. A műfajt periodikaként határozták meg, kerültek mindenféle hivatalos beiktatást. Kéziratként jelezték az anyagot, bár az 1970-as években „szereztek” és jelöltek hivatalos ISBN (International Standard Book Number, 1975-től), illetve az 1980-as években ISSN (International Standard Serial Number, 1983) számot. A további számokban mindkettőt használták

is. A kéziratjellegét erősítette a stenciles sokszorosítási eljárás is, továbbá az, hogy a teljes szerkesztést, a közlendő anyagok megalkotását, a technikai, terjesztési feladatokat szándékosan társadalmi munkában végezték az érintettek. Ezzel a stratégiával és a TIT védőhálójának felhasználásával a periodika elnyerte, illetve fenntartotta a szakmai és szerkesztési függetlenségét.

Tények, adatok, tudástár, forrástár

A *Modern Nyelvoktatás* az 1963 és 1989 közé eső első korszakában az I–XXII. évfolyam megjelölés alá rendeződnek a számok, összesen 42. Az első két évfolyamról (1963, 1964) hiányzik a szokásos római számos évfolyamjelzés. Ezt csak 1965-től, a tulajdonképpeni III. évfolyam megjelenésétől alkalmazták. A működési évszámkeretből (27 naptári év), az évfolyamok jelöléséből (XXII), valamint a kiadvány évfolyamokon belüli számaiból megállapítható, hogy nem szabályos rendezettségben és nem szabályos vagy rendszerszerű számszaki viszonyban állnak egymással, úgy is mondhatnánk, hogy nincsenek kiadási tervbe szorítva. Ez a szabálytalanság egy periodika életrajzába messzemenően belefér. Meg kell jegyezni, hogy a nyitószám negyedéves megjelenési sűrűséget ígért. Ez nyilvánvalóan az önfenntartó működtetés és a „szakmai szamizdat” jelleg miatt nem volt tartható. Meglepő viszont a magas megjelenési példányszám, amely számonként 800 és 1200 darab között mozgott. A számok döntő többsége 1200 példányos megjelenést jelez, ritka a 800-as vagy az ennél kisebb példányszám. Alacsonyabb példányszám csak az „abszolút célközönségnek” szánt számok esetében fordul elő, így például a francia nyelvű szám vagy az – akkori megnevezéssel még – szerbhorvát nyelvű speciális szám esetében. Ez a magas példányszám azt is jelentette, hogy a TIT nyelvoktatási fórumain túl a felsőoktatás nyelvi lektorátusait és az egyéb nyelvoktatási profilú egységeket is be lehetett vonni a terjesztői, illetve az olvasói körbe. A nyelvoktatás szakmai műhelyei szempontjából a terítés úgyszólván országos lefedettséget mutatott.

A számok összesített oldalszáma 6188, ami azt jelenti, hogy számonként körülbelül 150 oldalas kiadvánnyal találkozhatott az olvasóközönség. Ebben is némi szabálytalanság tapasztalható. Egyrészt előfordultak összevont, azaz dupla számok (ilyenek például az induló számok: 1963/1–2., 3–4., 1964/5–6.; később 1966/1–2., 1978/1–2. számok egybefűzve). Másrészt a tematikus vagy a konferenciákhoz is kötődő számok oldalszáma kevesebb vagy éppenséggel több volt az átlagosnál. Tanulásként levonható az összesített számadatokból, hogy képzeletbeli könyvkötetekre átváltva mintegy 25–30 kötetnyi nyelvpedagógiai, alkalmazott nyelvészeti szakirodalmat tesznek ki. Ez a mennyiség impozáns adattár és forrás a magyar nyelvoktatás-történet megismerése, kutatása szempontjából. Az adattárra, forrásra vonatkozó megállapításunk a hazai alkalmazott nyelvészet kialakulása, fejlődése szempontjából is igaz. Ennek a tudástárnak és forrástárnak a kialakításában az adatok szerint 640 hazai és külföldi szerző vett részt.

A periodika külső formáját tekintve kezdetben a szokásos írógéppapír méretét, illetve a stenciloldal nagyságát, az A4-es formátumot követte, majd a harmadik évfolyam után váltott kisebb, A5-ös, folyóirat-formátumra. A stencilre szánt oldalak írógéppel előkészítve, a mai olvasónak már szokatlanul sorkizárás nélkül, jobboldalon „cakkos” formában kerültek a stencilgépbe. A címoldal – nagyságbeli változását le-

számítva – mindvégig megőrizte jellegadó padlizsánlila háttérszínét, a cím, az alcím, a számozások fekete-fehér betűkombinációit.

Végezetül el kell mondani, hogy a *Modern Nyelvoktatás* tudományos tartományát, célterületét tekintve hosszú ideig egyedülálló kiadvány volt. Társlapja és versenytársa, *Az idegen nyelvek tanítása*, a Művelődésügyi Minisztérium módszertani kiadványa 1958-ban indult, és 1990-ig jelent meg. Profiljában és célközönségében eltért a *Modern Nyelvoktatás*tól, hiszen csak a közoktatással foglalkozott, és kimondottan tananyagcentrikus, szakdidaktikai, metodikai szempontú volt, csak rövidebb cikkeket, ismeretéseket közölt. Bizonyos értelemben az iskolarendszerű nyelvoktatás, a szakmai tanácsadás és a szakfelügyelet fóruma volt.

A *Modern Nyelvoktatás* nemcsak a nyelvpedagógia és az alkalmazott nyelvészet szempontjából vizsgálható kortörténeti, kultúrtörténeti, tudománytörténeti alapon, hanem a sajtótörténet és a történelem számára is izgalmas lehetőség, mondhatni sajtótörténeti és kortörténeti kuriózum.

Szerkesztők, szerkesztés, elvek és tartalom

Indulásakor a szerkesztőség tizenegy főből állt: főszerkesztőből, felelős szerkesztőből, szerkesztőből és nyolc szerkesztőbizottsági tagból. A periodika ezt a szerkesztőségi létszámot fennállása során egy-két fő ingadozással folyamatosan fenntartotta. Ha a szerkesztőségi tagok – a világhálón jobbra fellelhető – szakmai életrajzát olvassuk, kiderül, hogy két-három diplomás, több nyelvre kiterjedő tudással, tananyagírói, szerkesztői tapasztalattal rendelkező szakmabeliek vállalták ezt a feladatot. Az sem mellékes körülmény, hogy a szerkesztőség tagjai tudásukból, szakmai helyzetükből, de akár élettapasztalatukból fakadóan is széles kapcsolati hálóval rendelkeztek. Mindez önmagában garantálta a folyóirat sikerét, tartalmas és sokszínű jellegét.

A főszerkesztők, a felelős szerkesztők, a szerkesztők személye meghatározó volt a periodika működésében, bár a megbízások, szerepkörök és elnevezések időnként változtak. Krammer Jenő, majd 1971-től Telegdi Zsigmond főszerkesztő mellett a szerkesztői posztot Fülei-Szántó Endre töltötte be 1977-ig. Ezt követően Szépe György irányító szerkesztőként váltotta fel Telegdit, és Basel Péter felelős szerkesztő közreműködésével készült a kiadvány. Az induláskor és az azt követő években – a tartalmi munkában, a szervezési, a technikai, az anyagi feltételek megteremtésében, a profil kialakításában egyaránt – óriási munkát vállalt fel Simon Józsefné (Tudóssy Margit). A szerkesztőség összetételéről és verbuválásáról az első számban így nyilatkozik: „A szerkesztőbizottság tagjai a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Budapesti és vidéki nyelviskoláinak tanárai, és a vidéki és a budapesti felsőoktatási, egyetemi lektorátusok, tanszékek munkatársai. Ily módon kapcsolatunk a vidéki és budapesti nyelvoktatók között közvetlen is kialakulhat” (Simon 1963: 10). Azt mondhatjuk, hogy ő volt a szerkesztés „jelke és motorja”. A szerkesztő, Fülei-Szántó Endre Simon Józsefné 1970-ben bekövetkezett halálakor a következőket írta a róla szóló nekrológban: „Simon Józsefnének köszönhetjük a *Modern Nyelvoktatás* című szakfolyóiratunkat, mely Magyarországon az egyetlen alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat. Mint felelős szerkesztő, rendíthetetlen munkabírással irányította, ellenőrizte a lap munkáját, s maga is aktív irodalmi tevékenységet fejtett ki. [...] Legfőbb erényei a modern, mindig idő-

szerű tájékozódás, az extenzív felfogóképesség, a kritikai szellem és a rendkívüli morális erő volt. Állandóan olvasva, szinte az avantgarde nyelvoktató szívósságával kutatót mindent, és soha nem hagyta szem elől a jó hagyományokat sem. De az egyszer felismert igazságból nem engedett, a minőség rovására nem kötött kompromisszumot semmiben és senkivel” (Fülei-Szántó 1970: 183). Simon Józsefnének nagy szerepe volt a nemzetközi kapcsolatok építésében is, többek közt az ő tárgyalásai és munkája nyomán lett Magyarország, ezen belül a TIT Idegennyelv-oktatási Választmánya a FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes) tagja. Az 1972-es összevont (IX/3. és X/1.) számot a szerkesztőség *Simon Józsefné emlékszámként* jelentette meg, és ebben bevezető tanulmányként közölte az általa írt *A vizuális szemléltetés pedagógiájának többfajta iránya* című tanulmányt.

A szerkesztőség egy-egy speciális szám esetében alkalmi szerkesztőt vagy a szerkesztőség egyik szakértő tagját bízta meg az adott szám összeállításával. Ilyen kiadás például a XVII. évf. 1. száma, amely *A szituáció szerepe az idegen nyelvek oktatásában (Tanulmányok egy országos konferencia alapján)* címet viselte, és Szentiványi Ágnes szerkesztésében készült.

A szerkesztőség címének, irodájának és a sokszorosításnak az első két évben a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Idegen Nyelvi Intézete (Budapesten, a Dimitrov téri épületben) adott helyet és lehetőséget. Később a számok a TIT Központi Sokszorosító Üzemében (Budapest, Bródy Sándor utca) készültek.

A szerkesztőség filozófiáját, elveit, céljait az alábbi két idézet jól megvilágítja. Az első idézet az egyik szerkesztőbizottsági tag, majd később szerkesztő visszaemlékezéseként 1995-ben született. „A régi *Modern Nyelvoktatás* [az 1963–1989 közötti] az idegen nyelvek tanítását a nyelvészet (elsősorban az alkalmazott nyelvészet), a pedagógia és a pszichológia nemzetközi eredményeinek segítségével kívánta fejleszteni, nagy súlyt helyezve a magyarországi tapasztalatok bemutatására. Ez a felfogás meglehetősen különbözött az akkori – hivatalos – felfogástól, amely az idegen nyelvek oktatását egyszerű didaktikai (szakdidaktikai, metodikai) feladatnak tekintette, és a pedagógiai szakma vége felé sorolta be” (Szépe 1995: 4).

A második idézetet az első számban megjelenő egyik alapvető, illetve irányadó tanulmányból emeltem ki: „Köztudomású, hogy ez idő szerint az idegen nyelvek tanulásának tekintélyes mennyiségi mutatói mögött a minőségi mutatók meglehetősen szerény helyet foglalnak el. Ez a helyzet ugyan számos okkal magyarázható, de nem csökkenti a szakemberek növekvő és érthető nyugtalanságát. [...] Felfogásom szerint az idegen nyelvek oktatása eredményességének jelentős fokozását három – egymással összehangolt – irányból kiindulón lehet előmozdítani:

- 1) A tananyagokat a modern nyelvtudomány elméleti útmutatásainak gyakorlati alkalmazásával kellene előmozdítani;
- 2) Sokkal több gondot kellene fordítani a nyelvoktatás pszichológiai vonatkozású tanulmányozására;
- 3) Széleskörűvé kell tenni a technikai segédeszközök /magnetofon, diktafon, rádió, film stb./ alkalmazását.

E három irány feltételezi és kiegészíti egymást, s így igen hatékony erőt képvisel” (Hegedüs 1963: 12).

A szerkesztőség a célokhoz igazította a periodika struktúráját. A fő szerkezeti elemek a következőképpen alakultak: 1. törzsanyag: tanulmányok, cikkek; 2. szemle: könyvismertető, tananyagkritikák, bemutatók, tájékoztatók, hírek; 3. ajánló bibliográfiák. A szemlerovat és annak részei, valamint a rendkívül alapos, soktétéles és tematikus ajánló bibliográfiák a szakmai tájékoztatás, az információáramlás szempontjából különösen fontosak voltak. Mindezek – a tanulmányokkal együtt – átfogóan bemutatták a hazai és a külföldi nyelvpedagógiai, alkalmazott nyelvészeti anyagokat, eredményeket. Ezt a célt szolgálták az angol (1974), orosz (MAPRJAL [Orosz Nyelv- és Irodalomtanárok Világszövetsége] (1978), francia (1986), szerbhorvát (1989) nyelvű számok is. Szintén ebbe a körbe sorolhatjuk az azonos tematikával kitöltött, a szókinccsel (Szókinccsoktatás – szókinccsfejlesztés, 1977) vagy az országismerettel (Országismeret és idegennyelv-oktatás, 1981) foglalkozó számokat. A többnyelvűségre, az interkulturális, az interdiszciplináris megközelítésre törekvés kezdettől jelen volt a szerkesztőség gondolkodásában: orosz, angol, német, francia, olasz nyelvű tanulmányokat is közöltek külföldi szerzőktől. A folyóirat egyre nyitottabbá vált a nyugati nyelvekre, a velük kapcsolatos nyelvpedagógiai kérdésekre, ezzel is igyekeztek ellensúlyozni az orosz nyelv kötelező túlsúlyából fakadó alaphelyzetet. A többnyelvűség aspektusát erősítette az a gyakorlat is, hogy az 1965. évi 2. számtól kezdve magyar–orosz–angol, azaz háromnyelvű tartalomjegyzéket adtak közre.

A periodikának, a szerkesztőség csapatának és a TIT idegen nyelvi választmányának döntő szerepe volt számos kiemelkedő szakmai esemény, konferencia megszervezésében, a felhívások közzétételében, majd az ott elhangzottak publikálásában. Így például közösen vállaltak szerepet *A nyelvészet és a pszichológia viszonya a korszerű idegennyelv-oktatásban* (1971), a *Kontrasztív nyelvészet és a nyelvoktatás* (1975) vagy *A szituáció szerepe az idegen nyelvek oktatásában* (1979) című konferenciák rendezésében, anyaguk gondozásában és közzétételében. De példaként kiemelhetjük az 1973. évi 2–3. összevont számból az első hazai IATEFL*-kongresszus felhívási anyagát is, amelynek szövegéből idézzük a következő sorokat: „1974. április 9–11. között Budapesten kerül megrendezésre a TIT és az IATEFL közös kongresszusa. Az MNYO Szerkesztősége ebből az alkalomból felhívja olvasói figyelmét a kongresszus fontosságára, és egyben megragadja az alkalmat, hogy a részleteket ismertesse. A jelentkezés megkönnyítése érdekében jelen kötet mellékleteként közöljük a részletes tájékoztatót, és kérjük, hogy ennek ismeretében igényeljenek részvételi, illetőleg jelentkezési lapot.” A kongresszus *Az angol nyelv oktatása különböző tudásszinteken* címet viselte. Ez a határozott szervezői, irányítási aktivitás és a témaválasztások jellemzően deklarálják azt a mély elkötelezettséget, amelyet a *Modern Nyelvoktatás* a hazai nyelvi kultúra fejlesztése érdekében képviselt.

A szerkesztőség – mai szóval élve – minőségbiztosítási szempontokat is figyelembe vett, így rendszeresen vizsgálta, hogy a periodika megfelel-e a szerkesztési elveknek. Például Krammer Jenő főszerkesztő 1965-ben az előző három év munkáját elemezve megállapítja, hogy a folyóirat az elhatározott elvek és szabályok alapján működik. Egy dolgot bírál csupán, és pedig azt, hogy a történeti elemek nem kaptak elég hangsúlyt

* International Association of Teachers of English as a Foreign Language – *A szerk.*

a kiadványban: „A modern nyelvoktatás hazánkban idestova százéves múltra tekint vissza. Ha gazdag irodalmában lapozgatunk, sok olyan elméleti fejtegetést, gyakorlati elgondolást és kísérletekről szóló beszámolót találunk, amely mai törekvéseinkhez hasonló. Kár ezeket a feledés homályában hagynunk, mert gyakran nagyon gondolatébresztőek, ösztönzőek, sőt ki is egészíthetik ma vallott nézeteinket, meg is erősítve azokat a »haladó hagyomány« erejével” (Krammer 1965: 5). Többek között Brassai Sámuel nyelvpedagógiai munkásságára, annak kikerülhetetlen történeti örökségére hívta fel a figyelmet. A következő nagy kritikai összegzés a két évtizedre visszatekinthető 1983-as, jubileumi szám volt, amely megállapíthatta, hogy a periodika betöltötte nyelvpedagógiai hivatását, és „...az MNYO I–XX. évfolyamának eddigi számai vázlatos áttekintést adnak a hazai idegennyelv-oktatás útjáról, a fejlődésről és a gondokról” (Hofmann 1983: 5).

Eredmények, értékek

Az első *Modern Nyelvoktatás* a nyelvoktatás modern eszköztárát, új útjait, valamint az alkalmazott nyelvészettel és részben a lélektannal való összefüggéseit kívánta bemutatni. A periodika kötetei egyszerre nyitottak ablakot a hazai, a keleti és a nyugati nyelvpedagógiai kísérletekre, nyelvészeti irányzatokra. Lépést tartott a vasfüggönyön innen és túl szervezett szakmai eseményekkel, a fő irányok alakulásával. Ez nemcsak a tartalmi, elemző és tájékoztató tevékenységben mutatkozott meg, hanem a terminológia alkalmazásában is. Követte, tisztázta – ha kellett magyarította –, bevezette az új nyelvpedagógiai és alkalmazott nyelvészeti kulcsszavakat, fogalmakat a hazai elméletbe és gyakorlatba. A periodika tevékenysége, nagy példányszáma és kisugárzása révén – más fórumokkal együtt – jelentős szerepet játszott abban, hogy a rendszerváltáskor nem kellett a szakmának küszködnie a „nyelvpedagógiai és alkalmazott nyelvészeti rendszerváltással”.

Elmondható, hogy a periodika a szerkesztői gárda vezetésével a fókusz, a centrum szerepét is betöltötte. Magához vonzotta és inspirálta a szakma legjobb erőit. Általános tájékoztató szerepén túl jelentős publikációs fórum is volt, helyt adott a szakmai kezdeményezéseknek. Műhelyteremtő szerepet is betöltött, mivel sokszínűsége, kiváló tanulmányai, összefoglaló anyagai, tematikus számai, bibliográfiai ajánlásai serkentőleg hatottak a felsőoktatás lektorátusaira, a nyelvi tanszékekre, az alkalmazott nyelvészettel foglalkozó egységekre. Úttörő szerepe volt abban is, hogy a felsőoktatás körében a szakmát, a szakmai közösségeket újabb, hasonló jellegű egyszeri vagy sorozatkiadványok elindítására, illetve szakmai rendezvények: szimpóziumok, konferenciák, vándorgyűlések szervezésére inspirálta.

A periodika színvonalát mutatja, hogy megnyerte magának az időszak nagy nyelvészeit munkatársnak, tanulmány szerzőnek. Ebbe a sorba tartozik például Balázs János, Deme Zoltán, Dezső László, É. Kiss Katalin, Fülel-Szántó Endre, Hegedüs József, Kiefer Ferenc, Klaudy Kinga, Kontra Miklós, Papp Ferenc, Péntek János, Petőfi S. János, Székely Gábor, Szépe György, Telegdi Zsigmond és – hogy egy jeles külföldit jelöljünk a sorban – Lothar Hoffmann. A nyelvpedagógia oldaláról is számos kiváló szakmai egyéniséget nyert meg magának, többek között Bakonyi Istvánt, Bárdos Jenőt, Budai Lászlót, Ferenczy Gyulát, Gárdus Jánost, Medgyes Pétert, Mikó Pálnét, Pongrácz Juditot, Stephanides Károlynét. Sorolhatnánk még azok nevét is, akik

a lektorátusi nyelvoktatás és nyelvpedagógia gyakorlati és elméleti művelésének kiváló képviselői közé tartoznak. (Ide kerülhetnének – az időnként változó, és újabb neveket felvonultató – teljes szerkesztőségi névsorok is!) A felsoroltak közül sokan mindkét oldalt képviselték, megvalósítva azt a gondolatot, hogy az alkalmazott nyelvészetnek egyszerre kutatási terepe és kutatási célja a nyelvoktatás, illetve hogy ez utóbbi lehet legnagyobb felhasználója az alkalmazott nyelvészeti eredményeknek. Ezt a szellemiséget Szépe György emlékező soraiban így fogalmazta meg: „Mi is ez a szakma? Az alkalmazott nyelvészet, amelynek szakfolyóirata vagyunk indulásunk óta. Ennek ezernyi meghatározása lehet, de talán az volna a legszűkebb és egyben legtágabb meghatározása, hogy közreműködés nyelvvel kapcsolatos problémák megoldásában, illetve a nyelvészet (s rokon területei) által való közreműködés bármilyen probléma megoldásában. [...] Ezzel együtt kiemelkedő fontosságú az alkalmazott nyelvészek helyzetfelismerése, vállalkozása, menedzseri hajlandósága...” (Szépe 2005: 3).

A periodika részéről ennek a „vállalkozói, menedzseri hajlandóságnak”, más szóval az innovátori magatartásnak egyértelmű megnyilvánulása, ahogyan korán nyitott olyan új területek felé, mint a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a fordítástudomány vagy a számítógépes nyelvészet, illetve ahogyan ezeknek a nyelvoktatással való szoros összefüggéseire felfigyelt.

A periodika számainak mennyiségi és minőségi mutatóit vizsgálva megállapítható, hogy a stencilgéppel sokszorozott, gyakorlatilag szakmai szamizdatként induló periodika nehézségek árán, de fokozatosan fejlődve a több mint két évtizedes szakaszában modern szerkesztésű, szakmailag igényes folyóirat-formátummá nőtte ki magát. A rendszerváltást követő néhány éves, kényszerű szünet után az 1995-ben, Szépe György főszerkesztésében induló második *Modern Nyelvoktatás* joggal tekinthette alapnak, kiindulási pontnak és modellnek elődjét. De úgy gondolom, hogy a Medgyes Péter főszerkesztő által elindított harmadik korszak is folytatja azt a szerkesztői filozófiát, azt a szellemi örökséget, amelyet az első korszak kezdetén célként megfogalmaztak az alapítók. A főszerkesztő 2012 áprilisában megjelentetett bevezető soraiban így fogalmaz: „A minőség megtartása mellett fő törekvésem az, hogy közelebb vigyük a folyóiratot a gyakorló nyelvtanárokhoz. Ennek feltétele, hogy minél több tanulmány szóljon *róluk*, és egyetlen olyan munka se jelenjék meg, amely nem *hozzájuk* szól. Ennek feltétele a közérthető, sallangmentes fogalmazás, ha ugyanis egy nyelvtanár nem ért meg valamit, az nem az ő bűne, hanem a szerzőé. És mivel nemcsak az alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatómunkában, hanem az osztályteremben is szép számmal akadnak kiemelkedő egyéniségek, terveink szerint minden számban közlünk riportot a szakma egy-egy kiemelkedő képviselőjével” (Medgyes 2012: 3). Az új főszerkesztő a *Beköszöntő* címet adta írásának. Ötven évvel ezelőtt Krammer Jenő főszerkesztő is *Beköszöntő*vel és – ahogy azt a bevezető, az indulásról szóló fejezetben felidéztem – hasonló gondolatokkal indította útjára az első korszakot. Ez az átvehető, nem megkopott szellemi alapállás és egyben folytatható tradíció is az értékek sorába tartozik.

Mégis a legfőbb értéknek magát az ötven évet, a fél évszázadot tarthatjuk. Ez akkor is igaz, ha tudjuk, hogy a rendszerváltás utáni anyagi gondok és a korábbi gazda, a TIT átalakulásával járó bonyodalmak miatt 1990 és 1994 között szünetelt a kiadás. Ezt a szünetet teljes joggal tekinthetjük úgy, mint az újraindításhoz, az újraszervezéshez, a stabilitás megteremtéséhez szükséges időszakot. Ha arra gondolunk, hány folyóirat

kallódott el a fent jelzett időszakban, akkor bátran állíthatjuk: a szakmai és a szellemi folyamatosság visszaállítása, illetve továbbvitele – azaz az ötven év – sikertörténetnek számít. Ehhez csak annyit lehet hozzátenni a nyelvtanárok, a nyelvpedagógusok, az alkalmazott nyelvészek nevében és az újabb ötven évre tervezhető szakmai szolgálat reményében: boldog születésnapot és további sikereket kívánunk a *Modern Nyelvoktatásnak!*

Utószó

Utaltam rá, hogy a *Modern Nyelvoktatás* első korszaka ma már tudománytörténeti forrás és tárház a nyelvtanárok, nyelvészek, kutatók számára. Példányai nehezen elérhetők, ezért tájékoztatásul jelzem, hogy biztos módon – bár némileg számhiányos sorozatokban – a következő helyeken érhető el a korábbi számok: Országos Széchényi Könyvtár (Budapest, Budavári Palota F épület), Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (Budapest, VIII. kerület, Könyves Kálmán krt. 40.), Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegen Nyelvi Központ Könyvtára (Budapest, XI. kerület, Egry József u. 1. E épület VIII. emelet). Ez utóbbi helyen őrzött példányokat Ferenczy Gyula tanár úr, egykori szerkesztőségi tag adományként bocsátotta a szakma rendelkezésére. Az alapvető tájékozódási lehetőség, a tematikus kikereshetőség szándékával elkészült a számok teljes tartalomjegyzéke Sturcz Zoltán összeállításában, Perényi Józsefné technikai szerkesztésében. Ez a MANYE honlap: *Modern Nyelvoktatás 1963–1989. Tartalomjegyzék* címszó alatt érhető el.

Megjegyzendő, hogy a folyóiratunk 1995-ben újrainduló második korszakának, azon belül első évtizedének *Modern Nyelvoktatás Repertórium 1995–2004* címmel elkészült a szerzők és műveik jegyzéke, amely a *Modern Nyelvoktatás* 2005. XI. évfolyam, 1. számának önálló mellékleteként jelent meg.

Ez a két tájékoztató anyag – amelyekben a múlt és a közelmúlt összekapcsolódik – megkönnyítheti mindazon oktatók, szakértők, kutatók dolgát, akik a nyelvpedagógia, az alkalmazott nyelvészet, illetve a kettő összekapcsolódásának tartalmi, történeti kérdéseivel kívánnak foglalkozni.

IRODALOM

- Fülei-Szántó Endre (1970): Dr. Simon Józsefné. *Modern Nyelvoktatás* VIII, 1–2, 182–184.
 Hofmann László (1983): Bevezető a jubileumi szám elé. *Modern Nyelvoktatás* XX, 1, 3–6.
 Hegedüs József (1963): Nyelvtan és nyelvoktatás. *Modern Nyelvoktatás* I, 1, 12–31.
 Kovalcsik József (2003): *A kultúra csarnokai*. Budapest: Editio Plurilingua Kiadó.
 Krammer Jenő (1963): Beköszöntő. *Modern Nyelvoktatás* I, 1, 2–8.
 Krammer Jenő (1965): Néhány őszinte szó a Modern Nyelvoktatásról. *Modern Nyelvoktatás* III, 3, 3–6.
 Medgyes Péter (2012): Beköszöntő. *Modern Nyelvoktatás* XVIII, 1–2, 3–4.
 Nagy László (1963): Üdvözet az olvasóhoz. *Modern Nyelvoktatás* I, 1, 1.
 Simon Józsefné (1963): Olvasó vagy munkatárs? *Modern Nyelvoktatás* I, 1, 9–11.
 Szépe György (1995): Modern Nyelvoktatás 1995. *Modern Nyelvoktatás* I, 1, 3–6.
 Szépe György (2005): Modern nyelvoktatás 2005: kezdődik a második évtized. *Modern Nyelvoktatás* XI, 1, 3–6.
 Vigh Károly (2001): A TIT történetének fejezetei 1964-től 1982-ig. In: Vigh Károly (szerk.): *A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat története 1841–2001*. Budapest: TIT, 2001, 100–105.

Idegen nyelvi tankönyvek kulturális tartalmának szemiotikai szempontú elemzése

A semiotic analysis of cultural content in foreign language textbooks

This article introduces a new approach to the analysis of cultural content in foreign language textbooks. We advocate a Peircean semiotic investigation of textbook materials, identifying as our unit of analysis the constellation of task, text, and image within one pedagogic activity. The power of semiotic analysis lies in uncovering the logic and direction according to which learners are to make sense of the materials. Once this guided semiosis is highlighted, language teachers have the possibility to refocus learners' attention toward aspects of textbook content that can be a potential source for cultural learning. The semiotic analysis illustrated in this article draws attention to the process of meaning-making and emphasizes that meanings do not reside within the materials but emerge through learners' engagement with them.

Bevezető

Az elmúlt néhány évben a kultúra tanítása és szerepe, különösen a globalizáció és az egyes angol nyelvváltozatok térnyerése miatt, ismét a nyelvtanítással foglalkozó szakemberek figyelmének középpontjába került. Ennek következtében sok olyan kérdés, amelyet már korábban megválaszoltnak tekintettünk, újra megoldásra vár. Többek között ismét meg kell vizsgálnunk, hogyan határozzuk meg a kultúra szerepét a nyelvi órán, illetve hogyan definiáljuk magát a kultúra fogalmát. Milyen kultúrát tanítsunk, és hogyan? Mi a nyelvtanár elsődleges szerepe: a nyelvnek vagy a kultúrának a tanítása? Bár sokan érvelnek úgy, hogy nyelv és kultúra egymástól elválaszthatatlan fogalmak, nem világos, melyik kultúrát is kellene tanítania egy angolnyelv-tanárnak. Nemzeti kultúrát (brit, amerikai, ausztrál stb.) vagy nemzeteken átívelő kultúrákat (ifjúsági kultúra, popkultúra, illetve egyéb szubkultúrák), esetleg egy multikulturális irányzatot kellene követnünk?

A fenti kérdések – többek között – azért kerültek előtérbe, mert a korábban általánosan elfogadott nézetek, melyek meghatározták, miként definiáljuk a kultúrát, illetve hogyan tanítjuk azt, jelentős változáson estek át az elmúlt évtizedekben, hasonlóan azokhoz a folyamatokhoz, melyek a nyelvtanítás módszertanát formálták. A korai nyelvtanítási irányzatok, melyek a nyelvet nem kommunikációs eszközként, hanem nyelvtani és lexikai egységek és szabályok összességének tekintették, kevés teret engedtek a kulturális ismeretek közvetítésének (Richards–Rodgers 1986; Tomalin–Stempleski 1993; Thanasoulas 2001). A kultúra ezért külön ismeretanyagként jelent meg, a nyelvtanulási folyamatától elkülönülten, gyakran csupán a tankönyvek kiegészítő fejezeteként civilizáció/országismeret néven. Ezeket a nézeteket később felvál-

tották azok az elméletek, melyek a kultúrát a nyelvelsajátítás szerves részének tekintették. Byram (1988) és Schumann (1986) akkulturációs modelljének megjelenésével elfogadottá vált, hogy az idegen nyelvi kultúra jelentős motivációs tényezőként pozitívan befolyásolhatja a nyelvtanulók eredményeit (Dörnyei 1990; Gardner 1988; Gardner–Day–MacIntyre 1992). A „hivatalosan” elfogadott és elismert célnyelvi kulturális ismeretek (művészetek, történelem, földrajz stb.) mellett az 1990-es években az idegen nyelv-tanításban megjelenik a mindennapok kultúrája is (Pulverness 1995; Tomalin–Stempleski 1993). A szakirodalomban publikált cikkek ekkor még gyakran egy meghatározott célnyelvi (nemzeti) kultúra tanításáról értekeznek, de már feltűnnek azok az álláspontok is, melyek – különösen az angol nyelv esetében – megkérdőjelezzik az egyes nemzeti kultúrák privilegizált megjelenítését a nyelvtanulásban (Prodromou 1992; Graddol 1997). A kultúra összefonódása a nyelvelsajátítási elméletekkel (Kramersch 1993; 1998) azt is eredményezte, hogy a nyelvtanításban a hagyományos, kulturális ismeretanyag átadásán alapuló tanítást felváltotta a tanulók kulturális és interkulturális kompetenciájának fejlesztése (Byram 1997).

A 2000-es években a kultúra tanításáról megjelenő tanulmányok egyértelműen eltávolodnak a kultúrát nemzeti keretek közé szorító elméletektől (Guilherme 2002; Phipps–Gonzalez 2004). Pennycook (2007) transzkulturális folyamatokról szóló elmélete tovább erősítette azt a vonalat, amely mind a tanításban, mind a tananyagokban korunk kultúráinak összetett, hibrid mivoltára helyezi a hangsúlyt (Risager 2011: 485). Mások arra mutatnak rá, hogy a kultúra szerepe a modern nyelvtanításban túlmutat a kulturális tartalom közvetítésén. Kumaravadivelu (2008) például a tanulók globális kulturális tudatának fejlesztését jelöli meg a nyelvtanár egyik feladatának, míg Byram (2011) szerint a nyelvtanítás egyik fő célja az interkulturális tudattal rendelkező állampolgárok nevelése.

Mint láthatjuk, a kultúra idegennyelv-oktatásban betöltött szerepével és tanításának módszertanával foglalkozó elméletek az elmúlt két évtizedben jelentős változásokon mentek át. Ugyanakkor ez a dinamikus fejlődés nem jelenik meg a nyelvtanítási anyagok elemzésével foglalkozó írásokban, melyek túlnyomó többsége egymástól elhatárolt, egymásra nem épülő tanulmányok sorozata. Jellemző ezekre a tanulmányokra, hogy elemzéseik továbbra is gyakran egy nemzeti kultúrákonstruktumra épülnek (Lee, H. J. 2006; Yuen 2011), valamint hogy vizsgálataik figyelmen kívül hagyják a tankönyvek nyelvpedagógiai céljait, mivel azokat elsősorban ideológiai megközelítésből elemzik. Természetesen léteznek olyan tanulmányok is, melyek a kultúra tanításával foglalkozó szakirodalommal lépést tartva egy tágabb, árnyaltabb kultúrafogalmat részesítenek előnyben (például Gray 2010), illetve új multimodális módszereket alkalmaznak a tananyagok vizsgálata során (Chen 2010). Ezekhez a tanulmányokhoz kapcsolódik írásunk, mely a tankönyvi kulturális tartalom elemzésének új módszerét mutatja be. Az elemzést szemiotikai alapokra építve elsősorban nem a „tankönyvbe zárt” információt helyezük előtérbe, hanem azokat a jelentésgeneráló folyamatokat vizsgáljuk meg, melyek során a tanuló a tankönyvben szereplő nyelvi és vizuális jelek alapján egyedül vagy társai és tanára bevonásával egyedi, új jelentést alkot. Más szóval elemzési módszerünk nem úgy tekint a tankönyvre, mint kulturális információk tárházára, hanem azokra a lehetőségekre próbál rávilágítani, melyek a tartalmi (nyelvi és képi), valamint pedagógiai elemek együtteséből kulturális tanulást eredményezhetnek.

Az angol nyelvi tankönyvek elemzése kulturális szempontból

A nyelvtanításban a tananyagok – mind a tananyagfejlesztés, mind pedig elemzésük – viszonylag kevés figyelmet kapnak (Tomlinson 2012). Különösen az 1990-es években (például Adaskou–Britten–Fahsi 1990; Cortazzi–Jin 1999; Dendrinis 1992; Starkey 1991) született azonban néhány tanulmány arról, hogy a tankönyveket milyen kulturális tartalommal kellene megtölteni. Érdekes, hogy ezt a periódust relatív csend követte, melyet csupán rapszodikusán megjelenő, a tankönyvek kulturális tartalmát elemző írások törtek meg. Amint azt Weninger és Kiss (megjelenés alatt) a kulturális elemzés módszertanáról szóló áttekintésükben írják, a szakirodalmat nem jellemzi az egységesség, hiányoznak azok a fogalmi és módszertani irányvonalak, melyek a kutatásoknak megfelelő keretet adnának, és ezáltal hozzájárulhatnának a szakterület fejlődéséhez. A szerzők rámutatnak, hogy habár a kiadott tanulmányok leginkább független, egymásra nem épülő kutatási projektek, két általánosan használt módszertani irányzat figyelhető meg.

Az első és leggyakrabban alkalmazott vizsgálati módszer a tartalmi elemzés. Ez a módszertani eszköz azonban, mint a szerzők hangsúlyozzák, több problémát vet fel. Elsősorban különbséget kell tennünk a tartalmi elemzés (Berelson 1952; Krippendorff 1980, 2004) és a tartalom elemzése között. Míg az első a társadalomtudományokban elfogadott kutatási módszer, amely arra törekszik, hogy a kutató „megismételhető és helyes következtetéseket vonjon le szövegekből (vagy más jelentéshordozó anyagból)” (Krippendorff 2013: 24), részletesen dokumentálja az elemzési folyamatot, addig a tartalomelemzés – bár nevében hasonló – nem követi azt az elvárható alaposágot, amely hitelessé és megismételhetővé tenné az elemzést. Nyilvánvaló tehát, hogy bár a tanulmányok jelentős többsége vizsgálati módszerként tartalmi elemzést jelöl meg (például Lee, K.-Y. 2009; Ndura 2004; Otlowski 2003; Wu 2010), tulajdonképpen az általuk kiválasztott tankönyvek tartalmát vizsgálja, gyakran felületesen dokumentált, tehát más kutatók számára valószínűleg megismételhetetlen módszertant követve.

Ami azonban közös ezekben a tanulmányokban, az az, hogy a tankönyvek képi, illetve nyelvi tartalmát a valóság reprezentációjának tekintik. Vizsgálataik a kulturális tartalom szelektivitására irányulnak, melyet ideológiai indíttatásra próbálnak visszavezetni. A tartalmi elemzést alkalmazó kutatók ezért kiemelik azoknak a tanulmányoknak a fontosságát, amelyek a valós, illetve a tankönyvek által bemutatott kulturális realitások közötti különbségekre mutatnak rá. Érvelésük szerint mind a tankönyvíróknak, mind a kiadóknak törekedniük kell arra, hogy a tananyagok valóságtartalmát ne befolyásolhassa semmilyen rejtett vagy nyíltan kifejtett ideológia. Ez különösképpen jelentős azokban a kontextusokban, ahol a tankönyvek használata intézményi keretek között zajlik, például az iskolai oktatás keretein belül, hiszen a tanulóknak nem minden esetben van lehetőségük a könyvek által bemutatott világok kritikus elemzésére, így megtörténhet, hogy azokat a valós világ hű, tényszerű megjelenítéseként fogadják el.

Ezek a tankönyvelemzési tanulmányok azonban jelentősen eltérnek egymástól abban a tekintetben, milyen előre meghatározott vagy az elemzés során felmerülő kategóriák alapján vizsgálják a képi és szöveges tartalmat, illetve hogyan kódolják az egyes kategóriákba besorolt adatokat. Az egyik leggyakrabban alkalmazott rendszerezés például a 'nemzet' vagy 'ország' kategóriája, amely vagy önmagában, vagy más

kategóriákkal kiegészülve képezi az elemzés alapját. Yamanaka (2006) például a Japánban használt angol nyelvkönyveket vizsgálta meg. Első lépésben a tananyagokban fellelhető országokra vagy nemzetekre (Japán, Egyesült Államok stb.) tett utalásokat gyűjtötte össze, majd ezt követően kódolta őket tartalmi jelentésük szerint (tárgyak, híres emberek, szokások, hagyományok stb.). Ideológiai következtetéseit az egyes fogalmak gyakoriságára alapozta, ami az ilyen típusú tanulmányok jellemző érvelési módszere. Megállapíthatjuk továbbá, hogy ezek a tanulmányok a legtöbb esetben elmarasztalják a tankönyveket, ugyanis megítélésük szerint az angol nyelvkönyveknek híven tükrözniük kellene azokat a kontextusokat, amelyekben az angolt a mindennapi életben használják.

A másik, gyakran alkalmazott elemzési módszer a kritikai diskurzuselemzés, amelynek célja, hogy feltárja a társadalmi egyenlőtlenség nyelvhasználatban megjelenő, illetve azáltal megújuló formáit (Fairclough 1989). Módszertani szempontból a kritikai diskurzuselemzésben nincsenek pontosan kijelölt és meghatározott elemzési módszerek vagy könnyen behatárolható fogalmi rendszer. Elmondható, hogy a kritikai diskurzuselemzés módszertanilag eklektikus (Wodak–Meyer 2011), bár gyökereinek köszönhetően inkább a nyelvészeti elemzéseket részesíti előnyben. Megfigyelhető ugyanakkor, hogy itt is jelentős eltérések mutatkoznak az egyes kutatások között, mivel olyan szakemberek is foglalkoznak ezzel a tudománnyal, akik előzetes nyelvészeti képzésben nem részesültek (Weninger 2008). Nem meglepő tehát, hogy a tankönyvek kulturális tartalmát vizsgáló tanulmányokban mind tartalmi, mind kutatás-módszertani szempontból jelentős különbségek figyelhetők meg (például Camase 2009; Gulliver 2010; Liu 2005).

Akár a tartalomelemzést, akár a kritikai diskurzuselemzést vizsgáljuk, mindkét elemzési módszert az jellemzi, hogy a tankönyvekben megjelenő kulturális jelentést statikusnak, állandónak tekintik. Ez részben módszertani szükségszerűség: következtetéseiket csak úgy tudják levonni, ha a tartalmi elemekhez egy bizonyos rögzített jelentést rendelnek. Ebből kifolyólag feltételezik, hogy az általuk megállapított jelentések általánosak, és a tankönyv minden felhasználója ugyanúgy értelmezi annak vizuális és nyelvi elemeit. Problematikus továbbá az is, hogy a legtöbb kutató nem veszi figyelembe azt a tényt, hogy a tankönyvek elsősorban nyelvpedagógiai céllal íródtak, nem pedig azért, hogy kulturális ismereteket és értékeket közvetítsenek. Véleményünk szerint ez hiba, hiszen a tankönyvi tartalom feldolgozását elsősorban azok a pedagógiai célok irányítják, melyek általában a nyelvtanulást és nem az (inter)kulturális kompetencia fejlesztését helyezik előtérbe. Emiatt lehetséges, hogy a tankönyveket önmagukban, felhasználási kontextusukból kiragadva elemezzék, és olyan következtetésekre jussanak, hogy a nyelvkönyvek nem tükrözik a valóságban megtapasztalható kulturális sokszínűséget (például Alemi–Jafari 2012; Yuen 2011). Javasataik főként arra korlátozódnak, hogy a tankönyvírók, illetve a kiadók nagyobb figyelmet szenteljenek a kulturális értékek, szemléletek kiegyensúlyozott, elfogulatlan megjelenítésének (például Aliakbari 2004; Feng–Byram 2002).

Cikkünk a fenti nézőpontot vitatja, arra hivatkozva, hogy a kultúra tanításával foglalkozó modern irányzatoknak nemcsak a tanórán, hanem a tankönyvek elemzésében is meg kell jelenniük. Ha a tanításban azokat a kritikai gondolkodást fejlesztő és dinamikus folyamatokat helyezzük előtérbe, melyeken keresztül új (kulturális) ismere-

tekre lehet szert tenni, akkor a tankönyvek elemzése során sem feledkezhetünk meg róluk. Mindez azért is fontos, mert minden nyelvi és képi anyagról feltételezhetjük, hogy rendelkezik kulturális tartalommal még akkor is, ha az nem jelenik meg nyíltan. Ebből következik, hogy míg más tanulmányok a konkrét, megszámlálható, tárgyiasított kulturális elemeket vizsgálják, addig az általunk javasolt módszertan arra ad lehetőséget, hogy a rejtett, mindazonáltal jelen lévő kulturális lehetőségeket feltárja.

Dinamikus kultúrszemlélet és a tankönyvelemzés

Ahogy már korábban utaltunk rá, a kultúra tanításával foglalkozó modern elméletek a tanulót helyezik a tanulási folyamatok középpontjába. A jól behatárolható, tényszerű tudásanyag közvetítése helyett a nyelvtanárnak az a feladata, hogy megkönnyítse a tanulók számára a már létező, többé-kevésbé tudatosult vagy újonnan elsajátított kulturális elemek kritikus megértését (Kumaravadivelu 2008). Tseng például azt javasolja, hogy a kultúrát „folyamatosan változó fogalomként” határozzuk meg, amely „lehetővé teszi a tanterv oly módon történő átalakítását, hogy a tanuló aktív szerepvállalása kerüljön előtérbe” (Tseng 2002: 11). Arra is rámutat, hogy az új kulturális ismeretek megszerzése vagy a meglévő tudás elmélyítése kölcsönhatást feltételez a nyelv-tanuló egyéni gondolatai és értékrendje (a belső világ), illetve a kulturális, társadalmi környezete által meghatározott értékek (a külvilág) között. Bár Tseng ezt nem fejt ki, arra a szemiotikai folyamatra utal, amelynek során a szemlélő vizuális vagy nyelvi információt specifikus jelentéstartalommal tölt meg a társadalomban megélt, egyéni tapasztalatok tükrében. Így lehetséges, hogy ugyanazon információ alapján két különböző ember más és más jelentést alkothat. Ezt a gondolatmenetet követve nem nehéz elképzelni, hogy a tankönyvíró vagy szerkesztő által kiválasztott kulturális jelentés átalakulhat az osztályteremben, illetve az sem lehetetlen, hogy nem csupán egy, hanem különböző értelmezések is napvilágot láthatnak ugyanazon a tanórán, ugyanannak a tankönyvnek a használata során. Cikkünkben arra világítunk rá, hogyan tegyük ezt az alapgondolatot a tankönyvelemzési eljárás módszertani vezérelvévé.

Szemiotikai elemzés

Az általunk javasolt tankönyvelemzés a Charles Sanders Peirce (1980) által meghatározott fogalmakra épül. A peirce-i szemiotika középpontjában hármas kapcsolat áll, amely összeköt egy jelet annak tárgyával (amit jelent) és egy értelmezővel, azaz egy mentális képpel, amit a jelet értelmező személy alkot. Peirce szerint bármi lehet jel, feltéve, hogy ez a formai hármas egység fennáll (Liszka 1996). Ezt a gondolatmenetet folytatva az értelmező maga is jellé válhat, hiszen önmagában is képes további szemiotikai folyamatok elindítására. Más szavakkal, az értelmező lesz a jel (saját tárggyal), új gondolati értelmezéseket ébresztve, új mentális képeket teremtve.

Peirce (1980) a jeleket különböző kategóriákba sorolta jellemzőik alapján, és ikonokat, indexeket és szimbólumokat különböztetett meg. Az ikonokat a tárggyal való hasonlóságuk teszi jellé, így egy fényképre vagy egy térképre ikonként tekinthetünk, mert tárgyukhoz hasonlatosak (Liszka 1996: 37). Az index nem a hasonlóságot aknázza ki, hanem oly módon utal a tárgyra, hogy az hatást gyakorol rá, azaz valós kapcsolat létezik a jel és annak tárgya között. Ha az index tárgya megszűnne létezni, maga az index elveszítené azokat a tulajdonságokat, amelyek jellé alakítják. Az indexeket

három típusba sorolhatjuk: ok-okozati (például faágak mozognak [index], mert a szél [tárgy] fújja őket), deiktikus (például a mutatóujj [index] és a tárgy, amire mutat) vagy a név (például tulajdonnév, amint az egy személyt jelöl) (Liszka 1996: 38). Jelnek minősülnek továbbá a szimbólumok, melyek tárgyaikhoz nem logikai vagy hasonlóságon alapuló kapcsolat útján kötődnek, hanem közöttük „hagyományokon alapuló, megszo-kott, diszpozíciós vagy törvényszerű kapcsolat” (Liszka 1996: 39) áll fenn. A szavak például szimbólumok, mert a hangok és az általuk képviselt jelentés közötti kapcsolatot teljes mértékben a konvenció határozza meg.

A jelek szabad értelmezésének azonban gyakran határt szab az értelmező kulturális, oktatási és társadalmi háttere, valamint az a kontextus, ahol a jelet értelmezik. Ugyanaz a jel más-más jelentést hordozhat különböző kontextusokban, illetve különböző emberek számára. Eltérő élethelyzetekben bizonyos jelek a figyelem előterébe kerülnek, míg mások beleolvadnak a jelek sokaságába. Ezt azért fontos kiemelnünk, mert a tanórai munka során a diákok bizonyos mértékben korlátolt jelentésalkotási folyamatban vesznek részt. Nem saját maguk választják meg, hogy a tananyagban foglalt vizuális, illetve szöveges információval hogyan dolgoznak, hanem vagy a nyelvtanár, vagy maga a tankönyvi feladat korlátozza a szabad jelentésalkotás lehetőségét. Ez tulajdonképpen rendjén is van, hiszen az oktatási folyamatot némileg szabályozni, irányítani kell ahhoz, hogy a kitűzött pedagógiai célokat elérhessük. Így tehát, ellentétben a mindennapokban megélt szemiozissal, a nyelvi órán úgynevezett irányított szemiozis jelentkezik.

Az általunk leírt tankönyvelemzési módszer (Weninger–Kiss 2013) az első olyan tanulmány, amely a peirce-i szemiotikát alkalmazza a nyelvkönyvek kulturális tartalmának elemzésére. Ellentétben az eddigi kutatásokkal, elemzésünket nem csupán a szöveges vagy a képi információk vizsgálatára korlátozzuk, hanem a tankönyvi feladatot vesszük alapul: a szöveget, az azt kiegészítő vizuális információt (képeket, grafikát és egyéb képi ábrázolást), illetve azokat az instrukciókat, amelyek a feladat során elvégzendő munkát meghatározzák. Például egy olvasási készséget fejlesztő tankönyvi feladat állhat egy szövegből (például egy cikk az internet veszélyeiről), az azt kiegészítő illusztrációból (például egy tinédzser fényképe, aki a számítógép előtt ül), valamint egy vagy több lépésből, amely a feladat során elvégzendő munkát meghatározza (a témához kapcsolódó bevezető kérdések, ismeretlen szavak meghatározása, az olvasott szöveg összefoglalása stb.). Ezt a hármas egységet (szöveg-kép-feladat[ok]) tekintjük elemzésünk kiindulópontjának. Véleményünk szerint ezek összhatása alkot komplex jelet, mely bizonyos értelmezőt (vagy értelmezőket) hoz létre a nyelvtanulók gondolatvilágában. A továbbiakban ezt az elemzési folyamatot írjuk le, példákkal illusztrálva.

A nyelvkönyvek kulturális tartalmának szemiotikai elemzése

A szemiotikai elemzés kiindulási pontjaként megvizsgáljuk, hogy a tankönyvi feladat egyes elemei között milyen kapcsolat áll fenn, és vajon ez a kapcsolat az egyes elemek jelentését hogyan befolyásolja. Ez azért lényeges, mert a tankönyv tartalmának feldolgozása során az irányított szemiozis a feladaton keresztül megszabja, milyen módon kell az egyes tartalmi részeket összekapcsolni és értelmezni ahhoz, hogy a kitűzött nyelvtanulási célt elérjük.

Cikkünkben két, Magyarországon megjelent angol nyelvkönyvből merítettünk példákat a szemiotikai elemzés lépéseinek bemutatására. A *Team* (Poór 2004) és az *Entertein* (Besnyi–Huszár 2000) könyvcsalád egy-egy kurzuskönyvére esett a választásunk. Elsősorban azért ezeket a könyveket választottuk, mert bár két eltérő életkorú célcsoport számára íródtak (6., illetve 8–9. évfolyam), a tankönyvek szerkesztése kulturális szempontból hasonlóságokat mutat. Mindkét könyv szerzői nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a tanulók a célnyelvi kultúrán kívül megismerkedjenek saját kulturális örökségükkel is, Magyarországról, illetve a magyar hagyományokról, intézményekről és nevezetességekről szóló szövegek és képek formájában. További hasonlatosság a könyvek között az is, hogy mindkettő nyíltan egy célnyelvi kultúrára kíván fókuszálni (Nagy-Britannia), nem pedig a mostanság divatos multikulturális irányzatot követi.

Ez a fajta kulturális tartalmi reprezentáció kevésbé jellemző a nemzetközi kiadók tankönyveire, hiszen azok szélesebb felhasználói piacra készülnek, ahol a nyelvtanulók gyakran sokkal színesebb kulturális háttérrel rendelkeznek. Épp ezért sem a tankönyvíróknak, sem a kiadóknak nem áll módjukban, hogy egy adott kultúrát referenciakeretként alkalmazzanak más kultúrák megismerésére, hiszen nem tudhatják, kik és hol fogják használni könyveiket. Természetesen ez nem zárja ki azt, hogy a szemiotikai elemzést ezeknél a tankönyveknél is alkalmazzuk, ahogyan azt egy korábbi tanulmányunkban már megtettük (Kiss–Weninger 2013).

Első példánk forrása Poór Zsuzsánna *Team 3* című könyvének első fejezete (Trip 1: Trip to a village), amelyből a *Thatched Houses* című részt (22–23) választottuk ki (Poór 2004). Ezen belül is az első (P) feladatra koncentrálnak. Az oldalon a nyelvtanulók három különböző épület fényképét láthatják, illetve két szoba részletét, melyek feltételezhetően ezekben az épületekben találhatóak. A képekhez kapcsolódó szövegekből kiderül, hogy az első házban született William Shakespeare, míg a másodikban felesége, Ann Hathaway élt. A harmadik épület Magyarországon található hagyományos, őrségi nádteős ház. További információként Shakespeare képe is látható az oldalon (lásd 1. ábra).

A feladat, amely a szemiózis irányát megadja, a következő:


Look at the pictures on these two pages.
What differences can you see between the three buildings?
Describe the rooms (Poór 2004: 22).

*Nézd meg a következő két oldalon található képeket!
Milyen különbségeket veszel észre a három épület között?
Írd le, mit látsz a szobákban.*


Ez a feladat szemiotikai keretet ad annak, hogy a tanulók miként dolgozzák fel és értelmezzék a vizuális tartalmat. Míg a képek a feladattól függetlenül is elindíthatnak bennük jelentésgeneráló folyamatokat, addig a feladat konkrét irányt szab gondolataiknak. Egyrészt az instrukció arra készíti a tanulót, hogy a három épület képét egy egységként kezelje. Másrészt meghatározza annak a kapcsolatnak a jellegét (különbség), amely a három képet összeköti, és amely alapján értelmeznie kell azokat. Ezzel ellentétben a szobák képeire vonatkozó feladat nem írja le a közöttük fennálló kapcsot.

THATCHED HOUSES
A TRIP TO A VILLAGE



Look at the pictures on these two pages.
What differences can you see between the three buildings?
Describe the rooms.



William Shakespeare, the great English playwright, was born in this house. It's in Stratford-upon-Avon, England. Nobody lives here now.





This is the room where he was born.

Shakespeare's wife, Ann Hathaway, lived in this pretty thatched cottage in Stratford.

Did you know?
There are thatched houses all over Britain.


There are thatched houses in Hungary too. This house is in the west of the country, in the small open air museum of Pityerszer (Órség). You can see a whole small village there with houses, barns and stables. It's worth visiting.

Read the texts again and match the two halves of the sentences.

Ann Hathaway	☐	is in front of the house.
There's wooden furniture	☐	lived in a thatched cottage.
The Pityerszer house	☐	is a museum now.
Shakespeare's birthplace	☐	is in the Hungarian house.
There's a table with two chairs	☐	is made of wood.
There's a beautiful flower garden	☐	is in the room where Shakespeare was born.
Part of Shakespeare's house	☐	has got shutters on its windows.
Part of the Hungarian village	☐	

Where else can you visit open air museums in Hungary?
You can find some on this map.
Have you got any pictures or books about them?



1. ábra. Team, Trip 1, Thatched Houses

lat jellegét, bár az oldal vizuális szerkesztése (a két kép egymás melletti pozíciójából kifolyólag) azt sugallja, hogy a feladat itt is összehasonlításra épül.

Érdekes módon a feladat nem követeli meg, hogy a tanuló a képekhez kapcsolódó szöveges információt feldolgozza, azonban két utalás azt sugallja, hogy a szöveg értelmező olvasása része a feladatnak. Egyrészt a képek és a szöveg között szoros indexikális kapcsolat áll fenn, mivel a szöveg a hozzá kapcsolódó képhez átfedőleg illeszkedik, illetve a szövegdoboz formája nyílként irányítja a tanuló tekintetét, hangsúlyozva kép és szöveg egységét. Másrészt a következő feladat instrukciója (Read the texts again ... / *Olvasd el újra a szöveget*) feltételezi, hogy a tanuló az első feladat során már elolvasta a szöveges részeket.

A fenti elemzés remélhetőleg igazolta, hogy milyen fontos az egyes tartalmi elemeket a tankönyvi feladat keretén belül a jelentésképzés alapjának tekinteni. Azt is hangsúlyozzuk, hogy a szemiotikai elemzés szerint a jelentések egy komplex folyamat során számos tényező interakciójából születnek, és a tankönyvi tartalom közülük csupán az egyik. Ezen tényezők közé sorolhatjuk például a tanulók és a tanár kulturális és tapasztalati háttérét, az oktatási hagyományokat és rutinokat (mind a makro- és a mikrokörnyezetben), illetve azokat a szituációs faktorokat, melyek a tanulási folyamatot befolyásolhatják (például órarend, hiányzások, tantermi körülmények). Mindezt azért mutattuk be, mert úgy véljük, hogy a kulturális tanulási folyamatot a nyelvórán zajló általános jelentésalkotó folyamatok részének kell tekintenünk.

A kulturális tartalom hagyományos elemzése feltehetően megállapítaná, hogy a tananyagban a brit kulturális referenciák dominálnak, hiszen a hatból négy kép angol

hivatkozású, míg csupán kétfő utal a magyar kultúrára. A szöveges tartalom is hasonló arányokat mutat. Mindezek alapján a kulturális reprezentációt elemző tanulmányok esetleg arra a (szerintünk elhamarkodott) következtetésre juthatnak, hogy a tananyag túlzott hangsúlyt fektet a brit kultúra bemutatására, azon belül is kiemelve a magas kultúra aspektusait (szépirodalom, történelem, építészet). Amennyiben a tartalmi elemeket különálló részekként kezeljük anélkül, hogy a pedagógiai feladatot figyelembe vennénk, a példa valóban ezt illusztrálja. Ezen felül az a kritika is érheti a tankönyv íróját (vagy a kiadót), hogy a kultúrát olyan tényyszerű ismeretek halmazának tekinti, melyek gyakorlati értéke a mindennapi kommunikáció során megkérdőjelezhető.

Ha azonban a fent bemutatott szemiotikai modellt alkalmazzuk, könnyen beláthatjuk, hogy a tartalmi elemek jelentése nem elrendelt, hanem nagymértékben függ az elemeket kísérő pedagógiai feladattól és céltől. Példánkban a feladat kulturális összehasonlításra ösztönzi a tanulókat, és nem kívánja meg az ismeretanyag tényyszerű elsajátítását. Az ehhez hasonló, elemző feladatok, melyek során a tanuló a saját kultúrájára is reflektál, fontos részét képezik az (inter)kulturális tudat fejlesztésének (Byram 2011; Kumaravadivelu 2008). Továbbá feltételezhetjük, hogy a feladatot a tanulók nem önállóan, hanem párban vagy kis csoportokban végzik el. A munka során kibontakozó beszélgetés alatt az esetlegesen önállóan képzett jelentések megvitathatóak, az elsődleges jelentések kibővíülhetnek, átértékelődhetnek, és ezáltal gazdagodhatnak. Fontos tehát ismételten hangsúlyozni a tanulók szerepét a jelentésalkotási folyamatokban. Az, hogy mennyire aktívak, kezdeményezők a tanórán (proaktívak, például rákérdeznek, ki látható a képen, hol, mikor készült egy felvétel), jelentősen befolyásolja a kulturális tanulás minőségét és mélységét. Természetesen ehhez az is szükséges, hogy a tanár partner legyen, és készen álljon arra, hogy az előre megtervezett órakeretektől eltérjen, és akár a tanulók anyanyelvét is bevonva, teret adjon tartalmas beszélgetéseknek.

Nyilvánvalóan könnyebb a kulturális tartalmat elemezni, amikor az kézzelfogható, világosan címkézett, de ne feledkezzünk meg arról a tartalomról sem, amely a hagyományos vizsgálatok során esetleg elkerülné az elemző figyelmét. Erre nyújt példát az *Entertein* tankönyv hatodik leckéjének (Unit 6: Communication, Section 1) harmadik feladata (Besnyi–Huszár 2000: 71). Ebben a feladatban (lásd 2. ábra) egy 15 éves fiú, Daniel, szüleihez írott levele olvasható. A kézírást imitáló nyomtatott szöveg mellett láthatjuk (feltehetően) Daniel rajzolt képét, ahogy oldalra fordított baseballsapkában, sportpólóban, törökülésben ül egy párnán. A korábbi feladatok során megtudhatjuk, hogy Daniel sok időt töltött internetes chatszobákban, megismerkedett valakivel, majd elszökött otthonról. A szöveg explicit kulturális információt nem tartalmaz, bár egy helysére (San Francisco) tett utalás arra enged következtetni, hogy Daniel az Egyesült Államokban él. Módszertanunkat követve először a feladatot vizsgáljuk meg.

A feladat, amely a függő beszéd nyelvtani kontextusában jelenik meg, arra utasítja a tanulókat, hogy a szöveget elolvasva összefoglalja, mit írt Daniel a szüleinek, a jelen idejű mondatokat múlt időbe helyezve át. Szemiotikailag megállapíthatjuk, hogy szoros egységet alkot a feladat, a kép és a szöveg. Ez egyrészt a névmási referenciának (he / ő – hímnem) köszönhető, amely a szereplőre (Daniel) utal, másrészt a feladat vizuális szerkesztéséből adódik, amely a feladat háttéréként szolgáló kék alapra helyezi a levelet, Daniel képe pedig azt fedi. Jelentésalkotás szempontjából ez megte-

BIT 3

A few days after Daniel's disappearance his parents found a letter in his room.
What did he say in his letter?

Dear Mum and Dad,
I'm leaving home. I love you and I'm sorry you don't understand my computer craze. Chatting online is very important to me.
Now I'm packing my things and I'm going to San Francisco. I'll be staying with my computer pal, Damian. He has sent me a bus ticket and a cheque. I trust him although we've never met. I'll be happier with him.
Please, don't worry. Everything will be fine.
Love, Daniel



NOTE: Three weeks after his escape, Daniel went back home. What do you think he told his parents?

2. ábra. Enterteen: Unit 6, Section 1, Bit 3.

remti és hangsúlyozza a kapcsolatot a nyelvi referencia és a kép között, tehát a képet a nyelvi jel (Daniel/he) indexeként értelmezhetjük.

Nyilvánvaló, hogy ebben a példában az irányított szemiozis a megadott nyelvtani elemre összpontosul a szövegértési feladat keretében, és nem a kulturális tartalomra, mint az előző példánkban láthattuk. Mégis lehetőség nyílna arra, hogy a feladatban rejlő számos kulturális referenciát a nyelvtanuláson továbbmutató céllal is kiaknázzuk. Egyértelmű például az amerikai referencia, amely alapján a hagyományos elemzések arra következtetnének, hogy a feladatban az amerikai kultúra jelenik meg. Ezenfelül a téma túlmutat az általánosan használt nemzeti kulturális kategóriákon, és határokon átvívelő jelenségre, az ifjúsági kultúrára ad példát. Daniel története, amely az internetet és annak esetleges veszélyeit dolgozza fel, feltehetően a magyar tinédzser olvasók számára is aktuális jelentőségű. Ezt a fajta rejtett tartalmat nevezhetjük *kulturális potenciálnak*, azaz a tankönyv által az irányított szemiozis során nem megcélzott olyan tanulási lehetőségnek, amely a tankönyvben jelen lévő nyelvi és képi referenciákon, illetve az azokból kiinduló asszociációkon alapul. A példánkban szereplő feladat témája számos lehetséges kulturális vonatkozást rejt magában, melyek megfelelő tankönyvi instrukció hiányában azonban csak a tanár, illetve a diákok kezdeményezésén keresztül kerülhetnek az órai jelentésalkotás folyamatába.

Összefoglalásként elmondhatjuk tehát, hogy míg a hagyományos tankönyvelemzések nagyrészt arra összpontosítanak, ami *van*, addig szemiotikai elemzésünk arra mutat rá, ami *lehet* (lásd Barthes 1966), feltárva azokat a kulturális tanulási lehetősé-

geket, amelyeket a tankönyvek teremtenek egy adott oktatási kontextusban. Ily módon a szemiotikai elemzés összekapcsolja a tankönyvi *elemzést* a tankönyvi értékeléssel. A hagyományos elemzések a tananyagot annak felhasználójától függetlenül vizsgálják meg, (általában) törekedve arra, hogy vizsgálati módszereiket részletesen dokumentálva objektív, megismételhető eredményeket közöljenek. Ezzel szemben az értékelés a tananyagot egy adott oktatási környezetben vizsgálja, megállapításait egy meghatározott tanulói csoport és oktatási cél függvényében hozza meg, és következtetései ennek fényében korlátozottak, nem általánosíthatóak (Littlejohn 2011; Tomlinson 2003). A szemiotikai elemzés e két irányzat között helyezhető el. Módszertanilag objektív, elméleti szempontból megalapozott elemzési módszer, amely szisztematikusan feltárja a tankönyvi jelentésgeneráló folyamatok irányát és célját, azaz általánosítható, megismételhető eredményeket produkál. Ugyanakkor nem veszíti szem elől, hogy a jelentésalkotás összetett folyamat, mely nagy részben függ a tananyag felhasználójától (tanárok és diákok), így azokat a lehetőségeket kívánja feltárni, melyek elősegíthetik a kulturális reflexió (Byram 2011; Kumaravadivelu 2008) kibontakozását a tanórán.

Konklúzió

Cikkünkben olyan elemzési módszert mutattunk be, amely a tankönyvi kulturális tartalom vizsgálatát új alapokra helyezi. Véleményünk szerint a hagyományos elemzési módszerek több szempontból is problematikusak. Egyrészt a kulturális tartalmat állandónak tekintik, másrészt figyelmen kívül hagyják azokat az összetett jelentésalkotási folyamatokat, amelyek nélkül eredménytelen a tanulás. Ugyanakkor azzal is érveltünk, hogy az egyik leggyakrabban használt hagyományos elemzés, a tartalom- (vagy tartalmi) elemzés leegyszerűsíti a vizsgálatot azáltal, hogy mennyiségi mutatókra építve von le következtetéseket. Továbbá számos tanulmány esetében hiányoznak azok a kutatás-módszertani részletek, amelyek mások számára megismételhetővé tennék a vizsgálatot.

Emellett az is gondot okoz, hogy a tanulmányok (általában) elmarasztalják a tankönyveket, megerősítve azt, amit a felhasználók (itt elsősorban a nyelvpedagógusokra gondolunk) már úgyszólván vélnek, azaz hogy a tankönyvek nem közvetítenek megfelelő kulturális tartalmat. Ezek a dolgozatok ugyanakkor nem adnak javaslatot arra, hogy az eredményeket alkalmazva a nyelvtanárok miként lépjenek tovább, hiszen kritikájuk elsősorban a tankönyvírókat és -kiadókat célozza meg. Ezzel szemben a szemiotikai elemzés a jelentésalkotási folyamatok feltárásával lehetőséget ad a tanároknak arra, hogy oktatási kontextusuk ismeretében megalapozott döntéseket hozzanak (akár a tanulók bevonásával) a direkt vagy rejtett kulturális tartalom kiaknázására.

Úgy véljük, mind a kutatóknak, mind a tanároknak tovább kell lépniük a hagyományos kulturális elemzések keretein. Tisztában kell lenniük azzal, hogy saját kulturális tudatuk fontos szerepet játszik az elemzési folyamatokban. Gyakran feltételezzük, hogy az elemző meglát minden lehetséges kulturális referenciát, csak hogy ez nem minden esetben valósul meg így. Ugyanaz a tananyag különböző értelmezéseknek adhat teret, ezért fontos megérteni azokat a folyamatokat, amelyek során kulturális jelentés születik. Ezt a szemiotikai módszert követve tárhatjuk fel a tankönyvi tartalom kulturális lehetőségeit, amelyek egyben alkalmat adnak arra a párbeszédre (elemző és tananyag, elemző és tanár, tanár és diák stb. között), melyből magasabb szintű kulturális tudatosság születhet.

IRODALOM

- Adaskou, K. – Britten, D. – Fahsi, B. (1990): Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal* 44/1, 3–10.
- Alemi, M. – Jafari, H. (2012): Gender and culture analysis in EFL textbooks as measured by personal proper names. *Advances in Asian Social Science*, 1/2, 237–243.
- Aliakbari, M. (2004): The place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level. *The Linguistic Journal*, 1, 1–14.
- Barthes, R. (1966): *Critique et verite*. Paris: Seuil.
- Berelson, B. (1952): *Content analysis in communications research*. New York: Free Press.
- Besnyi Erika – Huszár Márta (2000): *Enterteen. Student's Book 3*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Byram, M. (1988): *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2011): Intercultural citizenship from an internationalist perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy* 1/1, 10–20.
- Camase, G. (2009): The ideological construction of a second reality: A critical analysis of a Romanian EFL textbook. (MA-szakdolgozat.) Toronto: Department of Curriculum Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Chen, Y. (2010): Exploring dialogic engagement with readers in multimodal EFL textbooks in China. *Visual Communication*, 9/4, 485–506.
- Cortazzi, M. – Jin, L. (1999): Cultural mirrors. Materials and methods in the EFL classroom. In: Hinkel, E. (szerk.): *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 196–219.
- Dendrinou, B. (1992): *The EFL textbook and ideology*. Athens: N. C. Grivas Publications.
- Dörnyei Zoltán (1990): Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40/1, 45–78.
- Fairclough, N. (1989): *Language and power*. London: Longman.
- Feng, A. – Byram, M. (2002): Authenticity in college English textbooks – An intercultural perspective. *RELC Journal*, 33/2, 58–84.
- Gardner, R. C. (1988): Attitudes and motivation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 135–148.
- Gardner, R. C. – Day, J. B. – MacIntyre, P. D. (1992): Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14/2, 197–214.
- Graddol, D. (1997): *The future of English?* London: The British Council.
- Gray, J. (2010): The branding of English and the culture of the new capitalism: Representations of the world of work in English language textbooks. *Applied Linguistics*, 31/5, 714–733.
- Guilherme, M. (2002): *Critical citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gulliver, T. (2010): Immigrant success stories in ESL textbooks. *TESOL Quarterly* 44/4, 725–745.
- Kiss, T. – Weninger, Cs. (2013): Exploring cultural potential in EFL textbooks: Fostering cultural reflexivity in the classroom. *Malaysian Journal of ELT Research*, 9, 1, 19–28.
- Kramsch, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (1998): *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (1980): *Content Analysis: An Introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- (2004): *Content Analysis: An Introduction to its methodology*. 2. kiad. Thousand Oaks, Sage.
- (2013): *Content Analysis: An Introduction to its methodology*. 3. kiad. Thousand Oaks: Sage.
- Kumaravadivelu, B. (2008): *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press.
- Lee, H. J. (2006): Cultural imperialism and representation in ESL textbooks: A critical discourse analysis perspective. In: *Korea TESOL 2006. Advancing ELT: Empowering teachers, empowering learners* (233–241). Soul, Korea: Korea TESOL.

- Lee, K.-Y. (2009): Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea do. *English Teaching: Practice and Critique*. 8/1, 76–96.
- Liszka, J. J. (1996): *A general introduction to the semiotic of Charles Sanders Peirce*. Bloomington: Indiana University Press.
- Littlejohn, A. (2011): The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. In: Tomlinson, Brian (szerk.): *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 179–211.
- Liu, Y. (2005): Discourse, cultural knowledge and ideology: A critical analysis of Chinese language textbooks. *Pedagogy, Culture and Society*. 13/2, 233–265.
- Ndura, E. (2004): ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the western United States of America. *Language, culture, and curriculum* 17/2, 143–153.
- Otlowski, M. (2003): Ethnic diversity and gender bias in EFL textbooks. *Asian EFL journal* 5/2, 1–15.
- Peirce, C. S. (1980): *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. In: Hartshorne, C. – Weiss, P. (szerk.): *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pennycook, A. (2007): *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge.
- Phipps, A. – Gonzalez, M. (2004): *Modern languages: Learning and teaching in an intercultural field*. London: Sage Publications.
- Poór Zsuzsánna (2004): *TEAM. Traveling together. Course Book 3*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Prodromou, L. (1992): What culture? Whose culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46/1, 39–50.
- Pulverness, A. (1995): Cultural studies, British studies and EFL. *Modern English Teacher*, 4/2, 7–11.
- Richards, J. C. – Rodgers, T. S. (1986): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (2011): The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching* 44/4, 485–499.
- Schumann, J. H. (1986): Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7/5, 379–392.
- Starkey, H. (1991): World studies and foreign language teaching: Converging approaches in textbook writing. In: Buttjes, D. – Byram, M. (szerk.): *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, 209–227.
- Thanasoulas, D. (2001): The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 3/3. http://www.radicalpedagogy.org/Radical_Pedagogy/The_Importance_of_Teaching_Culture_in_the_Foreign_Language_Classroom.html (Letöltve: 2013. június 4.)
- Tomalin, B. – Stempleski, S. (1993): *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (2003, szerk): *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- (2012): Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*. 45/2, 143–179.
- Tseng, Y.-H. (2002): A lesson in culture. *ELT Journal* 56/1, 11–21.
- Weninger, Cs. (2008): Critical discourse analysis. In: Given, L. M. (szerk.): *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. London: Sage.
- Weninger, Cs. – Kiss, T. (2013): Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47/4, 694–716.
- Weninger, Cs. – Kiss, T. (megjelenés alatt): Analyzing culture in foreign language textbooks: Methodological and conceptual issues. In: Curdt-Christiansen, X. – Weninger, Cs. (szerk.): *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education*. London: Routledge.
- Wodak, R. – Meyer, M. (2011, szerk): *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Wu, J. (2010): A content analysis of the cultural content in the EFL textbooks. *Canadian Social Science* 6/5, 137–144.
- Yamanaka, N. (2006): An evaluation of English textbooks in Japan from the viewpoint of nations in the inner, outer, and expanding circles. *JALT Journal* 28/1, 57–76.
- Yuen, K.-M. (2011): The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65/4, 458–466.

SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT

Tanulási stílusok vizsgálata a felsőoktatási nyelvoktatásban

Examination of learning styles in language teaching in higher education

The paper introduces a questionnaire-based empirical research study carried out with students of a Hungarian university. The research aims at discovering the main characteristics of the (language) learning styles of university students (divided into engineering and non-engineering students, the latter referring to students of humanities and social sciences) in an attempt to search for possible ways of rendering the teaching and learning processes more effective. The examination shows remarkable differences in learning styles between engineering and non-engineering students, and also some significant tendencies that might have useful implications for research on teaching styles. The author provides a summary of findings of recent research in the field and offers recommendations for language teaching at institutions of higher education.

Kutatási probléma

Mind a közoktatás, mind a felsőoktatás oktatói oldalán gyakorta hangoztatott nézet, hogy az utóbbi években a tanulói teljesítmények színvonala esett a korábban tapasztaltakhoz képest. El kell ismernünk, hogy valami megváltozott az oktatás-tanulás folyamatában, még akkor is, ha leszámítjuk a nosztalgikus és szubjektív tényezőket. A jelenség új feladatok elé állítja a folyamat minden résztvevőjét, az okok feltárására számos vizsgálat és kutatás indult (Polónyi 2006; Balázs et al. 2010). A magyarázatok a következő két véglet között helyezkednek el: a minőség romlása az oktatás kiterjesztésének statisztikailag előre jelezhető és természetes velejárója, illetve az új digitális generáció tanulási szokásainak gyökeres változásából adódó helyzet. Az eltérő vélemények azonban egy pontban találkoznak: az információfeldolgozás és a tanulás folyamatainak átalakulása mélyreható változásokat idéz elő az oktatás-nevelés eddig használt paradigmáiban. Egy évtizeddel ezelőtt még meglepő lett volna, ha valaki amellet érvel, hogy az egyetemistákat is meg kell tanítani hatékonyan tanulni, ma pedig már magára valamit is adó alapképzés nem képzelhető el tanulás-módszertani alapozó kurzus nélkül. A pedagógiai kutatások egyik kiemelten fontos területe a tanulási stílusok és stratégiák (Balogh 2000; Tóth L. 2004; Tóth P. 2009), a tanulás eredményessége (Nahalka 2002, 2003), a motiváció (Dörnyei 2001, 2005) és az ezekből következő tanári módszertani attitűdök vizsgálata (Csapó 2003, Csoma 2009). A felsőoktatás-pedagógia területén végzett – elsősorban külföldi – kutatásokról Kálmán Orsolya (2004) tanulmánya ad kiváló áttekintést. Az oktatáskutatókat és a pszichológusokat mindig is izgatta a kérdés, mi megy végbe az agyban a tanulás, ismeretelsa-

játítás során (Nahalka 2006; Csépe et al. 2008). Manapság, amikor felfoghatatlan mennyiségű információ fejt ki állandó adaptációs nyomást és reagálási kényszert az emberre, időszerű megvizsgálni, hogyan birkózik meg ezzel a kihívással az agyunk, a személyiségünk, hogyan változik az olvasáshoz, tanuláshoz, a világhoz való viszonyunk (Pléh 2011). A felsőoktatás minőségi kérdéseivel foglalkozó kutatások közül azonban viszonylag kevés foglalkozik a tanítás-tanulás minőségének összefüggéseivel (Hrubos 2006; Halász 2010). Az alábbiakban ennek a kérdéskörnek egyik aspektusát mutatom be, arra keresve a választ, hogyan lehet a tanulók tanulási sajátosságairól szerzett ismereteket beépíteni a tanítási folyamatba.

Személyes érdeklődésem a téma iránt több forrásból ered. Több mint húsz éves tanári pályafutásom során mindig is kerestem a technikákat, módszereket, ha úgy tetszik, tanári trükköket azért, hogy a nyelvtanulási/tanítási folyamat sikerélményt adó, örömteli és változatos tevékenység legyen mind a diákjaim, mind a magam számára. Meggyőződésem, hogy a tanár személyes sikerélményei, amelyeket egy-egy jól sikerült, eredményes óra révén szerez, további lendületet adhatnak az oktató jobbitó szándékú törekvéseinek, és fontos mozgatórugói a pedagógiai kísérleteknek. A másik kutatásra ösztönző impulzus a felsőoktatás módszertani kérdéseivel foglalkozó cikkek olvasása során ért (Kálmán 2006). Elgondolkodtam azon a kérdésem, amelyet Szemere Pál (2000) vetett fel cikke címében: „Antimetodológia, avagy iskola-e az egyetem?”. Feladata-e az egyetemi oktatónak, hogy keresse a módját, miként érhetik el hallgatói sikeresen a tanulási célokat, vagy elegendő, ha szakterületének kiváló ismerőjeként, a tudás kútforrásaként megmutatja azt az ideális/elvárt szintet, amelyet a hallgatóknak el kell érniük? Más perspektívából közelítve és eltérő válaszokat adva, de hasonló dilemmákat jár körül Molnár Gyöngyvér (2001) és Lencse Máté (2010) is. Hogyan kell(ene) tehát hatékonyan, eredményesen, piacképes kulcskompetenciákat fejlesztve (nyelv)tudást töltenünk a hallgatóink fejébe, tudomásul véve azt a körülményt is, hogy némely diák képességei és motivációja nem könnyíti meg az oktatók ilyen irányú törekvéseit. Az alábbi elemzés olyan kutatást mutat be, amelynek eredményeit vélhetően hasznosítani lehet a nyelvtanítási gyakorlatban.

Kutatási kérdések, feltevések

Tanítási gyakorlatom során számos alkalommal szembesültem azzal az érdekes jelenséggel, hogy ugyanaz a tananyag és tanítási módszer más-más hatást vált ki a különböző összetételű, különböző karokon tanuló hallgatói csoportokban. Leegyszerűsítve a kérdést: azt tapasztaltam, hogy bizonyos feladatok jól működtek és beváltak egyes csoportoknál, míg más hallgatók között alkalmazva nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, „nem jöttek be”. De vajon tényleg így van-e, vagy csak szubjektív, előítéleten alapuló benyomásról van szó? És amennyiben így van, akkor mi lehet az oka? Természetesen a szaknyelv tanítása során ez a jelenség részben magyarázható a témakörök és a szakszókincs különbözőségével, de feltételezem, hogy vannak olyan okok is, amelyek a hallgatók nyelvtanuláshoz való hozzáállásában, feladatkezelési rutinjában és tanulási stílusjegyeiben lehelők fel. A nemzetközi szakirodalomban olvashatunk olyan kutatásokról, amelyek a tudományterületenként eltérő tanulási sajátosságokat vizsgálják (Kolb 1984). Felvetődik a kérdés, hogy elő lehet-e segíteni a jobb teljesítményt, ha a hallgatót megismertetjük a szakterületére jellemző, ott elvárt és/vagy

hatékonyak tekintett tanulási stílussal és stratégiákkal. A vizsgálatom célja tehát annak felmérése az angol nyelvet tanuló egyetemisták körében, hogy vannak-e szignifikáns különbségek a különböző karok hallgatóinak tanulási stílusában. Továbbá azt vizsgáltam, hogy vannak-e, és melyek azok az általános tanulási stílusjegyek, amelyek a vizsgált csoport tagjainak többségére (80% felett) jellemzőek, és hasznos információval szolgálhatnak a tanítási folyamat és metodika tervezésében. A kutatás gyakorlatban hasznosítható eredménye várhatóan az lesz, hogy a hallgatók tanulási stílusáról szerzett információk az oktatók segítségére szolgálnak a tananyag megalkotásában, az alkalmazott tanítási módszerek kiválasztásában. Feltételezem, hogy amennyiben az oktató érdemi információval rendelkezik arról, hogyan állnak hozzá a hallgatók az elvégzendő feladataikhoz, milyen impulzusokat részesítenek előnyben az új információ befogadása során, mely feladattípusok segítségével tudják leghatékonyabban feldolgozni a tananyagot, akkor ehhez tudja igazítani a saját tanítási stílusát és stratégiáját, számonkérési-értékelési módszereit. További kutatási feladat annak a vizsgálata, hogyan függ össze a tanítási folyamat minősége és a tanulási folyamatok eredményessége.

Szakirodalmi háttér

A tanulási stílusok csoportosítása sokféle szempontrendszer alapján történhet. A tudományos pedagógiai diskurzusban jelenleg alkalmazott mintegy huszonnégy tanulási-stílus-modell taxonómiáját olvashatjuk Cassidy cikkében (2004). A szerző külön figyelmet szentel a tanulási stílus empirikus vizsgálati lehetőségeinek és a mérőeszközöknek, valamint ismerteti a szakterület főbb kutatási irányait és eredményeit. Megállapításai között szerepel, hogy a tanulási stílus különböző modelljeit érdemes duális értékpárok mentén elhelyezni. Riding és Cheema (1991) az információfeldolgozás holisztikus-analitikus módjába és a verbális, illetve képi reprezentáció dimenzióiba illesztették be a különböző tanulási stílusokat. Rayner és Riding (1997) az alapján állította fel rendszerét, hogy melyik stílus milyen mértékben helyezi a középpontba a személyiséget, a kogníciót, illetve a tanulás folyamatát. Az információcsatornák megkülönböztetésén alapul a tanulási stílus egyik legismertebb modellje. Az érzékszerveken keresztül érkező információ, a társas környezet és az egyéni reagálás alapján készült kategóriarendszer szerint megkülönböztetünk auditív, vizuális, mozgásos, társas, egyéni, impulzív és reflektív tanulási stílusokat (Balogh 2000). Ettől némileg eltérő terminológiát alkalmaz Tóth László (2004) az általa kidolgozott kérdőívben. Tóth az egyéni tanulási stílust csendesnek, a reflektívét pedig mechanikusnak nevezi. Katona és Oakland (1999) tanulmányukban az energia forrása, az ingerpreferenciák, a döntéshozatal módja és ideje szerint különbözteti meg a tanulási stílus dimenzióit az extrovertált-introvertált, gyakorlati-képeleti, gondolkodó-érző, illetve szervezett-rugalmas skálák mentén. A tanulási stílusokat pszichológiai szempontok alapján vizsgáló tanulmányok közül számos munka foglalkozik a felsőoktatási hallgatók tanulási problémáival (Vargáné 2002; Kálmán 2004; Estefánné 2011).

A fent említett tanulmányok alapján definiálom a kutatásomban használt alapfogalmakat. Mindenki rendelkezik a személyiségjegyeiből adódó kognitív stílussal, azaz észlelési, gondolkodási, emlékezési és problémamegoldási móddal. A tanulási stílus ennek a diszpozíciónak a tanulási folyamat során alkalmazott megvalósulása. Hartley (1998, idézi Cassidy 2004) a következő meghatározást adja: kognitív stílus az, amelyet

a tanuló az egyes kognitív szituációkban használ, tanulási stílus pedig az, amit tanulási szituációban alkalmaz. Kolb (1976) klasszikus meghatározása szerint a tanulási stílus azon eljárások és módszerek összessége, amelyeket a tanuló az információfeldolgozás során igénybe vesz. A témakör kulcsfogalma a tanulási stratégia is, amelyet Hartley (1998) így különböztet meg a tanulási stílustól: különböző feladatok megoldásához a tanuló különböző stratégiákat választ, ez tehát opcionális jellemző, míg a tanulási stílus inkább automatikusan jelen levő tényező. Napjaink pedagógiai kutatásai tanuló- és személyiség-központú, a kognitív pszichológia eredményeit integráló paradigma mentén keresik a válaszokat az oktatás eredményesebbé tételének kérdéseire. Ez a tanulóközpontú felfogás szükségessé teszi, hogy a tanulási/tanítási folyamat megtervezésekor felmérjük, megismerjük és figyelembe vegyük a következő szempontokat: a tanuló igényei, tanulási céljai, érdeklődése, motivációja, tanulási stílusa és szokásai, valamint tanulási stratégiái.

A kutatás rövid módszertana

Résztvevők

A következőkben ismertetem egy észak-magyarországi felsőoktatási intézmény hallgatóinak körében végzett kérdőíves felmérésem eredményeit. A kérdőívet a saját diákjaimmal tölttettem ki, 160 értékelhető kérdőív adatait dolgoztam fel. A hallgatók mindegyike BSc/BA képzésben vesz részt, angol nyelvet tanul idegen nyelvként heti három órában. A válaszadók 33,1%-a, 53 fő nő, és 66,9%-a, 107 fő férfi, életkoruk 19–22 év. Közülük 85 fő mérnökhallgató (a Gépészmérnöki és Informatikai Kar és a Műszaki Földtudományi Kar hallgatói); 75 fő humán és társadalomtudományokat tanuló hallgató (az Állam- és Jogtudományi Kar, a Gazdaságtudományi Kar és a Bölcsészettudományi Kar hallgatói), a továbbiakban *nem mérnökhallgatóként* fogok utalni rájuk.

A kérdőív

A kérdőív alapjául a Cohen–Oxford–Chi (2002) által kidolgozott, nyelvtanulási stílust vizsgáló kérdőív szolgált, amelynek kérdéseit magyarra fordítottam, és némileg lerövidítettem. (Az eredeti kérdőívben egy-egy kérdéskör feltérképezésére 6–9 kérdést használtak, amelyekből 3–6 kérdést emeltem ki a szerzők által is felajánlott rövidített változat alapján.) A kérdőív 57 kérdést tartalmaz, amelyek hét vizsgálandó területet alkotnak. A válaszokat egy 1–5-ig terjedő skálán kellett megjelölniük a válaszadóknak aszerint, hogy az adott állítás mennyire jellemző nyelvtanulási tevékenységükre (5 = mindig, 4 = gyakran, 3 = néha, 2 = ritkán, 1 = soha). A kérdések a következő tanulási stílusjegyek vizsgálatára irányultak:

1. Vizuális-auditív-kinetikus: érzékszervek használata a tanulás és információszerzés során
2. Extrovertált-introvertált: tanulási folyamatban való részvétel módja, preferált tanulási formák
3. Random/intuitív – konkrét/szekvenciális: feladatkezelés és hozzáállás
4. Zárt-nyitott: tanulási folyamat rendezettsége
5. Deduktív-induktív: információfeldolgozás módja
6. Szintetizáló-analitikus: ismeretek tárolása
7. Impulzív-reflexív: reakcióidő

Eredmények

A válaszok értékelése SPSS statisztikai szoftver segítségével készült (Székelyi–Barna 2005). Az eredmények igazolták azt a hipotézist, hogy léteznek olyan tanulási stílusjegyek, amelyek a vizsgált sokaságra szignifikánsan jellemzőek, és amelyek alapján következtetéseket vonhatunk le az egész populációra vonatkozóan (1. ábra).

A kérdőív azon állításai, amelyeket a válaszadók jellemzőnek ítélték		Minta-elemszám	Átlag	Szórás
Jobban megjegyzem a dolgokat, ha leírom őket.	nem mérnök	75	4,16	0,823
	mérnök	85	4,08	0,759
Nyitott vagyok a másoktól származó ötletekre.	nem mérnök	75	3,97	0,838
	mérnök	85	3,86	0,774
Az új dolgokat igyekszem a meglévő információhoz kapcsolni.	nem mérnök	75	4,04	0,779
	mérnök	85	4,04	0,731
Szeretem tudni, hogy melyik szó pontosan mit jelent.	nem mérnök	75	4,31	0,838
	mérnök	85	4,24	0,811

A kérdőív azon állításai, amelyeket a válaszadók jellemzőnek ítélték		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Jobban megjegyzem a dolgokat, ha leírom őket.	feltételezett egyenlő szórárs esetén	1,087	0,299	0,621	158	0,536
Nyitott vagyok a másoktól származó ötletekre.	feltételezett egyenlő szórárs esetén	0,000	0,986	0,898	158	0,370
Az új dolgokat igyekszem a meglévő információhoz kapcsolni.	feltételezett egyenlő szórárs esetén	0,249	0,619	0,039	158	0,969
Szeretem tudni, hogy melyik szó pontosan mit jelent.	feltételezett egyenlő szórárs esetén	0,484	0,488	0,547	158	0,585

1. ábra. A mérnök- és nem mérnökhallgatók által egyaránt jellemzőnek ítélt állításokra adott válaszok átlaga és szignifikanciája

A válaszokból az derül ki, hogy a hallgatók igénye a vizualizációra igen magas. 82,5%-uk nyilatkozott úgy, hogy igényli a tanulás során a jegyzetelést, mind a saját maga által készített jegyzeteket, mind a táblára írt vagy egyéb módon (ábra, kép, térkép) láthatóvá tett információk esetében. Ez a jelenség összefüggésben lehet azzal a ténnyel, hogy a hallgatók nagyon sok vizuális ingernek vannak kitéve a megnövekedett televízió- és internethasználat révén. A hallgatók többsége számítógép előtt ülve, hallgatótársaival állandó kapcsolatot fenntartva, gondolatait, kérdéseit egymással megosztva, a történésekre reflektálva tanul. Ezt támasztja alá az az eredmény, hogy a válaszolók 79,38%-a jelölte meg önmagára jellemzőként a másoktól származó ötletekre való nyitottságot. Úgy tűnik, a tanulás mint magányos és csendben végzett tevékenység, amelynek során

a könyvekből és jegyzetektől szerzett információk jelentős szellemi erőfeszítés révén tudássá „desztillálódnak”, fokozatosan átadja helyét egy valós (vagy virtuális) közösségben végzett, számítógéppel és online tartalmakkal segített tudásszerzésnek. Ennek a tendenciának többféle magyarázata is lehetséges. Előfordulhat, hogy a válaszadó saját kreativitáshiányát (esetleg hanyagságát) akarja pótolni a másoktól származó ötletekkel. Az is lehetséges azonban, hogy a csoportos tanulást tartja hatékonyabbnak, és a szintetizáló, adaptív tanulási stílus jellemző rá.

A válaszok alapján szignifikánsnak mondható az a tanulási stílusjegy, mely szerint a hallgatók nagyon erősen támaszkodnak a már meglévő ismereteikre, és az új információkat igyekeznek ezekhez kapcsolni. Ez a tény önmagában nem meglepő, hiszen a tanulási folyamat alapvető jellegzetességét tükrözi. Jelentőségét inkább abban kell látnunk, hogy vajon mi, oktatók támaszkodunk-e eléggé a hallgatóink fejében már létező kognitív sémákra, illetve a korábban szerzett tudásukra. Tudjuk-e, mi okozott számukra nehézséget a nyelvtanulás során, milyen módszerekkel tanultak, és milyen módszerekkel tanították őket? Nem mindegy ugyanis, hogy a nyelvtanuló hozzácsokolt-e korábban a csoportban végzett munkához, vagy az egyetemi nyelvórán kell megtanítani neki, hogyan kell vitatkozni, meggyőzni valakit vagy hatásosan érvelni egy jónak vélt megoldás mellett. Ha áttekintjük az egyes iskolatípusok kimeneti követelményeit és a nyelvvizsgarendszereket, megismerhetjük a formális oktatás keretei között szerzett tudás elvárt szintjeit. Elvileg tehát tudjuk, hogy a hallgatóknak mit kellene tudnia. Gyakorlatilag azonban a bemeneti szintfelmérő tesztek pillanatnyi állapotot tükröző eredményeivel rendelkezünk csupán, amelyek nem adnak támpontot a hallgató informális úton szerzett tudását, tanulási preferenciáit illetően. Ez a kutatási eredmény tehát arra figyelmeztet, hogy oktatóként igyekezzünk minél pontosabb képet szerezni diákjaink meglévő tudásáról, és törekedjünk arra, hogy az új információkat képesek legyenek a meglévőkhöz csatolni, mélyreható tanulás révén maradandó tudásra szert tenni.

A válaszadók 86,25%-a adott hármasnál nagyobb értéket arra a kérdésre, amely az ismeretlen szavakhoz társított jelentés szükségességére vonatkozott. Ez a magas szám azt jelzi, hogy a nyelvet tanuló hallgatók fontosnak tartják az idegen szavak pontos jelentésének ismeretét a tanulási folyamatban. Arra (is) utal, hogy rosszul tűrik a bizonytalanságot, tartanak attól, hogy ebből az átmeneti tudáshiányból hátrányuk származhat. Ezt a tendenciát támasztja alá az a tény, hogy bár a jelenlegi nyelvtanítási módszerek alkalmazása eklektikus, mégiscsak dominánsnak mondható a kommunikatív nyelvtanítási szemlélet, amely előnyben részesíti a nyelvhasználatot és a kommunikatív kompetenciákat a korábban jellemző forma- és nyelvtancentrikussággal szemben (Bárdos 2005). A kommunikatív módszer nyelvtanítási célja a kommunikáció fejlesztése. Ehhez elengedhetetlen feltétel, hogy a nyelvtanulóknak tudatosítsuk azt a tényt, miszerint a sikeres kommunikációhoz nem elégséges, de nem is elengedhetetlen minden szó és nyelvi elem jelentésének pontos ismerete. A nyelvi közlések értelme, a beszélők közötti viszony és távolság az előzetes ismereteik és beszédszándékaik által meghatározott kontextusban dől el. Ez a pragmatikai megközelítés felülírhatja egy-egy szó szótári jelentését. Ennek tudatosítása nélkül a nyelvtanulókból hiányozni fog az a fajta nyitottság és rugalmasság, amellyel kezelni tudják az átmeneti „nem tudásból” adódó bizonytalanságokat.

A további eredmények azt a hipotézist igazolják, hogy vannak különbségek a mérnök- és nem mérnökhallgatók tanulási stílusjegyei között. A feltett kérdések, kérdéscsoportok között voltak olyanok, amelyeket a válaszadók hasonlóan ítélték meg. Annak érdekében, hogy ezeket a kérdéscsoportokat pontosan azonosítsuk, és a későbbiekben hatékonyabb elemzéseket végezhesünk velük, főkomponens-analízist végeztem (Varga–Szilágyi 2011). Az elemzés során öt faktort azonosítottam, melyek az alábbi kérdésekre adott válaszok információtartalmát hordozzák (2. ábra).

Faktor neve	Faktorhoz tartozó változók
Lényeglátás, döntésképeség	<ul style="list-style-type: none"> • Könnyen átlátom a dolgokat, megértem a lényegét. • Könnyen össze tudom foglalni az információkat. • Gyorsan reagálok az idegen nyelvi szituációban. • A szituáció egészéből megértem a lényegét. • Gyorsan tudok dönteni.
Rendszeret	<ul style="list-style-type: none"> • Szeretem, ha a tanulási tevékenységben rendszer van. • A jegyzeteimet és iskolai anyagaimat rendezetten tárolom. • A feladataimat szeretem sorrendben megoldani.
Szabálykövetés	<ul style="list-style-type: none"> • Szeretem tudni, hogy milyen nyelvtani szabályt alkalmazunk, és miért. • Szeretem tudni, melyik szó pontosan mit jelent. • A nyelvtani szabályokra koncentrálok elsősorban.
Kapcsolatteremtés	<ul style="list-style-type: none"> • Könnyen szólítok meg idegeneket. • Könnyen ismerkedem és kapcsolódom be a társalgásba.
Kreativitás	<ul style="list-style-type: none"> • Kreatív fantáziával rendelkezem. • A közös megbeszélésekhez sok egyéni ötlettel járlok hozzá.

2. ábra. A főkomponens-analízis eredménye: a faktorok kialakítása

A faktorok létrehozása: ha a KMO- (Kaiser–Meyer–Olkin-féle) és a Bartlett-teszt alapján a változók közepesen jól illeszkednek a főkomponensekbe, alkalmasak az összevonásra. Miután a 2. ábrán felsorolt változókat összevontam főkomponensekké, az öt főkomponens adatait felhasználva hierarchikus klaszteranalízist végeztem annak érdekében, hogy feltárjam, vajon vannak-e a hallgatók között homogén csoportok, olyanok, amelyeken belül az egyedek a vizsgált főkomponensek alapján nagy hasonlóságot mutatnak. A csoportok kialakítása akkor mondható indokoltnak, ha a csoportok egymáshoz képest jelentős eltérést mutatnak.

Elemzéseink során két csoport különíthető el egyértelműen: egy aktívabb, amelyben mind az öt főkomponens esetében magasabb átlagpontoszámot értek el a hallgatók, a másik passzívabb, amelyben a fenti kérdésekre adott átlagpontoszámok rendre alacsonyabbak. Az egyes klaszterek átlagértékei és szórásai a 3. ábrán találhatóak. (Az értékek standardizálva vannak, ezért nem az 1–5 skálát követik.)

Ward-módszer		Lényeglátás, döntésképeség	Rend- szeretet	Szabály- követés	Kapcsolat- teremtés	Kreativitás
Aktív csoport	Átlag	0,542	0,104	0,128	0,082	0,529
	Minta- elemszám	91	91	91	91	91
	Szórás	0,820	1,064	1,103	0,925	0,746
Pasz- szív csoport	Átlag	-0,715	-0,138	-0,169	-0,108	-0,697
	Minta- elemszám	69	69	69	69	69
	Szórás	0,732	0,898	0,823	1,088	0,857

3. ábra. A klaszterek átlagértékei és szórásai

Ezt követően azt vizsgáltam, van-e valamilyen szignifikáns összefüggés a két klaszterbe való tartozás és a hallgató alapszakja között. A khi-négyszet statisztikát és a Cramer-mutatót felhasználva nem túl erős, de szignifikáns kapcsolatot tapasztaltam (4. ábra).

		Érték	Szignifikanciaszint
Nominális adatok elemzése	Khi	0,211	0,008
	Cramer V	0,211	0,008
Érvényes válaszok száma		0160	

4. ábra. A klaszteranalízis eredménye

Ha kontingenciátáblában megvizsgáljuk a hallgatók összetételét, azt tapasztaljuk, hogy a passzív csoportban dominálnak a mérnökhallgatók, hiszen a csoport közel kétharmadát teszik ki (5. ábra). Ezzel szemben az aktív csoportban a nem mérnökhallgatók vannak többségben. Ennek alapján mondhatjuk, hogy a mérnökhallgatók között ugyan körülbelül fele-fele arányban vannak az aktívak és a passzívak, de a többi hallgatóhoz viszonyítva a mérnökök passzívabbnak számítanak, mint a nem mérnökök.

		Ward-módszer		Összes
		Passzív csoport	Aktív csoport	
Szak	nem mérnök	51	24	75
	mérnök	40	45	85
Összes		91	69	160

5. ábra. Kontingenciátáblázat

A kutatás eredményeinek hasznosítása a gyakorlatban

A tanulmány elején utaltam az oktatás különböző szintjein tapasztalható minőségi problémákra. Az összetett kérdéskör egyik szegmenseként a felsőoktatásban történt változásokat említettem, különös tekintettel a tanulás-tanítás folyamatainak és minőségének átrendeződésére és a kívánatos paradigmaváltás szükségességére. A szakmai közvéleményben több dilemma is megfogalmazódott az új jelenségekkel kapcsolatban.

Ezek közül a következő kérdések megválaszolásához kíván hozzájárulni a jelen tanulmány: Milyen tanulási környezetben, milyen módszerek alkalmazásával tehető eredményesebbé a (nyelv)tanulás? Amennyiben a szakmai elkötelezettség és az innováció igénye jelen van a felsőoktatás oktatói oldalán, hogyan lehet ezt a törekvést a tanuláskutatás eredményeivel inspirálni és elősegíteni? A kutatás azt kívánja szemléltetni, hogy a tanulásra vonatkozó tudás, a hallgatók tanulási stílusának ismerete hozzájárulhat a klasszikus tanítási-tudásátadási folyamat szerkezetváltásához. A tanulási stílusok vizsgálata és tudatosítása, a megfelelő tanulási stratégiák alkalmazásának oktatása azt eredményezheti, hogy a hallgató önálló, eredményes (nyelv)tanulóvá válik. A jelenlegi oktatási rendszer által biztosított kereteket ismerve nem lesz lehetőségünk a létszámokat csökkenteni vagy homogén tudásszintű és tanulási stílusú csoportokat kialakítani. A belső differenciálás azonban már rajtunk, oktatókon múlik. Amennyiben tudatában vagyunk annak, hogy a (nyelvet) tanuló csoport tagjainak milyenek a domináns tanulási stílusai (hiszen mindig több stílus keveredéséről van szó), akkor ennek megfelelően többféle tanítási eszközt, módszert, feladatot alkalmazhatunk. Az előzetes tudás aktivizálására épülő tanulás elősegítése a tanítási gyakorlat kulcsfontosságú tényezőjévé válhat.

Összegzés

A fentiekben angol nyelvet tanuló egyetemi hallgatók körében végzett kérdőíves felmérést ismertettem, amely a hallgatók nyelvtanulási stílusait vizsgálta. Az eredményekből levonható tanulságok elgondolkodtatóak. Általános jellemző volt a hallgatók nagyfokú vizualitásigénye, alacsony bizonytalanságtűrési szintje, a másokkal való együttműködés előnyben részesítése és az előzetes tudás meghatározó szerepe a tanulási folyamatban. A tanulást befolyásoló olyan lényeges faktorok tekintetében, mint a lényeglátás, döntésképeség, rendszeretet, szabálykövetés, kapcsolatteremtés és kreativitás, különbség mutatkozott a nem mérnök- és mérnökhallgatók között az előbbiekre javára. Mivel a kutatási minta nem tekinthető reprezentatívnak, az itt közölt eredményekre mint tendenciákat diagnosztizáló jelenségekre tekintünk. A kutatás legfontosabb eredménye, hogy felhívja a figyelmet a felsőoktatásban nyelvet tanuló tanulási stílusainak sajátosságaira, és ezzel innovatív pedagógiai megközelítések, módszertani változatosság, valamint a tanári önreflexió alapjául szolgálhat. Továbbá az adatok választ adhatnak olyan tanári kérdésekre is, amelyek az eredményesebb és motiválóan érdekes tanítás műhelytitkait firtatják. A hallgatók tanulási stílusáról végzett felmérés eredményei hasznos támpontokat adhatnak ahhoz, hogy nyelvtanítási gyakorlatunkat hatékonyabbá, tudatosabbá tegyük. Meg vagyok győződve arról, hogy a tanítási stílus milyensége, az oktató nyitottsága, megújulásra való hajlandósága, a változatos módszerek alkalmazása és a tanulási folyamat tervezésének tanulóközpontú megközelítése hozzájárul a tanulási célok megvalósulásához. Amennyiben az oktatásban minőségi változást akarunk elérni, ismernünk kell a tanulás folyamatát, és a változtatásokat ehhez igazodva nekünk, oktatóknak – elsősorban saját gyakorlatunkban – kell elkezdenünk.

IRODALOM

- Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (2010, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Balogh László (2000): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cassidy, S. (2004): Learning styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology* 2004, 4, 419–444.
- Cohen, A. D. – Oxford, R. L. – Chi, J. C. (2002): *Language learning style survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csépe Valéria – Györi Miklós – Ragó Anett (2008): *Nyelv, tudat, gondolkodás*. Általános pszichológia 3. Budapest: Osiris.
- Csoma Gyula (2009): *Tanulásméletek és stratégiák*. <http://www.ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/tanulasemeletek> (Letöltve: 2013. 02. 21.)
- Dörnyei Zoltán (2001): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- (2005): *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Estefánné Varga Magdolna (2011, szerk.): *Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetencia alapú tanárképzésben*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Halász Gábor (2010): *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf (Letöltve: 2013. 02. 08.)
- Hartley, J. (1998): *Learning and studying*. New York/London: Routledge.
- Hrubos Ildikó (2006): A 21. század egyeteme. *Educatio*. 2006, IV, 665–683.
- Kálmán Orsolya (2004): A hallgatók tanulási sajátosságainak változása a felsőoktatás éveitől. *Magyar Pedagógia*. 2004, 1, 95–114.
- (2006): A tanulásról és magunkról, mint tanulókról alkotott elképzelések. In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás. Pedagógiai segédlet pedagógia szakosok és minden tanulást tanulni vágyó számára*. ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet (CD-ROM).
- Katona Nóra – Oakland, T. (1999): Tanulási stílus – egy integratív megközelítés. *Alkalmazott Pszichológia* 1999, 1, 17–29.
- Kolb, D. A. (1976): *Learning style inventory: Technical manual*. Boston: McBer.
- (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Lencse Máté (2010): Módszertani kérdések a felsőoktatásban. *Tani-tani*. 2010, 1, 37–42.
- Molnár Gyöngyvér (2001): A tudás alkalmazása új helyzetben. *Iskolakultúra*. 2001, 10, 15–25.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- (2003): A tanulási eredményességről alkotott elképzelések. *Iskolakultúra*. 2003, 4, 95–100.
- (2006, szerk.): *Hatékony tanulás. Pedagógiai segédlet pedagógia szakosok és minden tanulást tanulni vágyó számára*. ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet (CD-ROM).
- Pléh Csaba (2011): A webvilág kognitív következményei, avagy fényesít vagy butít-e az Internet? *Korunk*. 2011, 8, 9–19.
- Polónyi István (2006, szerk.): *A felsőoktatás minősége*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Rayner, S. – Riding, R. (1997): Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*. 1997, 17, 5–27.
- Riding, R. J. – Cheema, I. (1991): Cognitive styles: An overview and integration. *Educational Psychology*. 1991, 1, 193–215.
- Székelyi Mária – Barna Ildikó (2005): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Budapest: Typotex.

- Szemere Pál (2000): Antimetodológia, avagy iskola-e az egyetem? *Új Pedagógiai Szemle*. 2000, 7–8, 48–55.
- Tóth László (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Tóth Péter (2009): Tanulási stílusok vizsgálata budapesti középiskolás tanulók körében. *Iskolakultúra*. 2009, 7–8, 36–54.
- Varga Beatrix – Szilágyi Roland (2011): *Kvantitatív információképzési technikák*. http://elearning.infotec.hu/ilias.php?baseClass=ilSAHSPresentation GUI&ref_id=2773.1 (Letöltve: 2013. 01. 20.)
- Vargáné Dávid Mária (2002): *Az egyéni tanulás pszichológiai háttere*. <http://www.ektf.hu/agriamedia> (Letöltve: 2013. 01. 25.)

TINTA KÖNYVKIADÓ

PESTI GÁBOR

NOMENCLATURA SEX LINGUARUM,
AZAZ HATNYELVŰ SZÓTÁR, BÉCS, 1538

Latin, olasz, francia, cseh, magyar és német szótár

250 oldal, 4990 Ft

A kötet a *Nomenclatura sex linguarum*, azaz *Hatnyelvű szótár* (Bécs, 1538) reprint kiadása. Az első latin, olasz, francia, cseh, magyar és német nyomtatott szótár fogalomköri elrendezésben közli a szavait, hat párhuzamos hasábjába szedve gót-fraktúr betűtípussal. A latin nyelvű címből és az ugyancsak latin nyelvű előszóból kitűnik, hogy Pesti Gábor tulajdonképpen egy ötnyelvű szójegyzéket egészített ki magyar megfelelőekkel. Valószínűsíthető, hogy az egyik előzményül szolgáló mű 1531-ben Nürnbergben jelent meg, a másik pedig 1513-ban Bécsben. Pesti Gábor a magyar szavakat a latinból fordította.

Bevezetése szerint a *Nomenclatura* magántanulásra szánt mű. Pesti Gábor szójegyzéke két fő részből áll, 55, illetve 9 fogalomkört dolgoz fel és mintegy 2000 szót tartalmaz mind a hat nyelven. A szótár fogalomköri elrendezése miatt a szavak legtöbbje főnév, a cím – nomenclatura – is erre utal.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17., Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

„Az élet hozta így”

Interjú Walkó Györgynével

Akadhat olyan olvasó, aki most él a gyanúperrel: „A Medgyes azért készítette ezt az interjút, hogy így rója le háláját egykori vezetőtanárának, mentorának.” Sok igazság van ebben. Am abban még több, hogy Walkó Ági nénire nemcsak én gondolok vissza hálával, hanem sok más kollégája, jelöltje is, de főleg az a sok ezer radnóti diák, aki tőle tanult meg angolul – és nem is akárhogyan. Az interjú készítése idején töltötte be a 92. életévét: fizikailag látszik már rajta a kor, ám szellemén és humorán nem fog az idő.

Ági néni szeretettel mesél mindenről és mindenkiről, de igazán akkor szárnyal, amikor szülővárosáról, Debrecenről faggatják. Ezért is kezdem ott.

Az elemi iskola után a Dóczy Gedeon Református Leánygimnáziumba jártam nyolc éven át, akárcsak Szabó Magda. A híres író nő joggal írja több könyvében is, hogy ez az iskola szívósságra és igényességre nevelt, s tette mindezt roppant humánusan. Sok-sok gyerekből faragott kiváló embert.

Mégis, hogy kerül egy zsidó gyerek református gimnáziumba?

A Dóczyban csak az elemi iskolai bizonyítvány számított, a vallás csak annyiban, hogy a zsidó szülőktől dupla tandíjat szedtek, de a katolikusoktól éppen úgy. Ami pedig a tanárimat illeti, egyik ragyogóbb volt, mint a másik. Elsőként említem osztályfőnökömet, Sipos Mariska nénit, aki latint és történelmet tanított, aztán a földrajztanáromat, Szondy Györgyöt, aki mellelleg apám jó barátja volt. A francia és német nyelvet Hettesheimer Ernő tanította – Szabó Magda róla mintázta Könyig tanár úr alakját az Abigél című regényében. De „Hettesz” (így hívtuk egymás közt) nekem is a kedvencem volt. Szenvedélyes turista-ként rendszeres osztálykirándulásokat szervezett. Mindamellet gondja volt rá, hogy a kirándulás árát – nyugta ellenében – havi részletekben szedje be a tanulóktól, mert így a kispénzű családoknak sem okozott akkora terhet az ösz-



szeg. 1938-ban hetedik gimnazistaként éppen Salzburgba készültünk, ámde Hitler megelőzött bennünket, megszállta Ausztriát. Hettesz nyomban lefújta a kirándulást, közölve, hogy ő ugyan be nem teszi a lábát egy hitlerista országba, majd visszaadta a beszedett pénzt. A sors kegyének tartom, hogy tanárjelöltként később nála gyakorolhattam franciából.

Senki sem dörgölte az orrod alá zsidó származásodat?

A tanáraim közül soha senki. Sőt még az érettségi elnökömmel is szerencsém volt: Makkai Sándornak hívták, jeles erdélyi író volt. De ha már rákérdeztél: sose felejttem el, hogy egyik osztálytársam meghívott egyszer a születésnapjára, ám a szülei nem engedték meg, hogy egy zsidó kislány náluk vendégeskedjek.

Az iskolában három nyelvet is tanultál: latinul, franciául és németül. De hol maradt az angol?

Angolul magánúton tanultam a debreceni egyetem lektorától, Welsh tanár úrtól, aki Kanadából származott. Saját, világosan szerkesztett nyelvkönyvből tanított; remek olvasmányait még a Radnótiban is használtam kiegészítő anyagként.

Érettségi után melyik egyetemre jelentkezted?

Először a Közgazdasági Egyetem gondolatával kacérokodtam, mert a Debreceni Kereskedelmi és Iparkamarában képzeltem el a jövőmet, ugyanott, ahol apám jogtanácsosként dolgozott. Ő azonban lebeszélte róla, részben azért, mert akkor közgazdaságtant csak Pesten lehetett tanulni. Így maradt a debreceni bölcsészkar, ami nem volt ellenemre, hiszen alapjában véve bölcsész beállítottságú voltam. Ez ellen apám se ágált, benne ugyanis – foglalkozása dacára – igazi pedagógusi vér csörgedezett.

Innen tehát a tanítás iránti vonzalom?

Meg persze az alma materben szerzett tanári minták hatására. Elég az hozzá, a francia mellé a német szakot szerettem volna fölvenni, de kénytelen voltam letenni róla, miután kiderült, hogy Husz Richárd, a Német Tanszék vezetője zsidó hallgatókat nem enged be a szemináriumába. Ezért nyergeltem át az angolra.

Simán fölvettek?

Kitűnő érettségim ellenére elutasítottak. Máig szó szerint emlékszem a hivatalos értesítés szövegére: „A létszám relatív betöltöttsége miatt kérése nem volt teljesíthető.”

Mi az, hogy relatív betöltöttség?

A zsidótörvényben megszabták a felvehető zsidó diákok létszámát. A dékán biztatására azonban apám megtalálta a jogi kiskaput, így ha nehezen is, de bejutottam. Az egyetemen is kitűnő tanáraim voltak – és nemcsak szakmai, hanem emberi értelemben is. Hadd mondjak el egy esetet! Tankó Béla épp megkezdte volna a filozófia-előadását, amikor néhány nyilas diák felszólította az „izraelita felekezetű” hallgatókat, hogy hagyják el a termet. Felálltunk, kimentünk. Ám csakhamar visszahívtak bennünket, miután Tankó professzor közölte, márpedig ő addig nem tartja meg az előadását, amíg nem teljes a létszám. De rajta kívül is olyan kiválóságok tanítottak a bölcsészkaron, mint a franciás Hankiss János vagy a németes Pukánszky Béla, akit Husz professzor halála után neveztek ki a tanszék élére; merő buzgalomból sűrűn bejártam az óráira.

Pukánszky Béla? De hisz ő pedagógiai professzor a szegedi egyetemen!

Mármint – gondolom – az unokája... És ki ne hagyjam a sorból Fest Sándor dékán urat, aki 1944. május 13-án, egy szép szombati napon doktorrá fogadott. A ceremónián viselt egyetemi tógám mögül kikandikált a sárga csillag.

Hány zsidó végzett abban az évben?

Én voltam az egyetlen. Később megtudtam, hogy Fest professzort kis híján elbocsátották, amiért egy zsidót doktorrá fogadott.

Hová kerültél végzés után?

A debreceni gettóba. Május 15-én, hétfőn, két nappal a diplomaosztást követően. Utána pedig deportáltak Bergen Belsenbe. Útközben azonban megálltunk valahol Bécs környékén egy farmon, ahol szüleimmal együtt mezőgazdasági munkára osztottak bennünket.

Miért?

Mert a helyi férfinép a fronton harcolt. A tél beálltával viszont irány Bergen Belsen. Miután a koncentrációs táborban túléltük a szörnyű éhezéseket, ismét bevagoníroztak bennünket, majd az Elba partjához érve a nácik sorakozót rendeltek el, fegyvert szegeztek ránk, de egyszer csak valaki felüvöltött: „Odanézzetek, ott jönnek az amerikaiak!” És láss csodát: a túlparton amerikai katonák tűntek föl, a nácik pedig azon nyomban elináltak!

Mi történt ezután?

Apám már annyira legyöngült állapotban volt, hogy nem sokra rá meghalt egy német tiszti szanatóriumban, ami akkor már amerikai parancsnokság alatt állt. Büszkén mondhatom, hogy én voltam a tolmács a magyar túlélők és az amerikai orvosok között.

Hol temették el édesapádat?

A szanatórium tőszomszédságában, de mivel azt később szovjet laktanyává alakították, sajnos nem látogathattam meg a sírját. Áll viszont Hillersleben falu főterén egy emlékmű, melyet az ott elpusztult 300 mártír tiszteletére állítottak.

A felszabadulás után mihez kezdted?

Eleinte magánórákat adtam, hogy eltartsam anyámat és önmagamat. Ám amikor 1946-ban megalakult a debreceni Angol Tanszék, tanársegédként alkalmaztak, majd adjunktussá léptettek elő. Miután pedig 1947-ben Ország László professzort neveztek ki tanszékvezetőnek, megkezdődött a tanszék virágkora. A vele való szakmai és emberi barátság egész életemre kihatott – örök hálával tartozom neki.

Ha ilyen jól alakultak a dolgok, hogyan kerültél Pestre és azon belül is a Radnótiba? Vargabetűkkel. Kezdődött azzal, hogy 1950-ben bezárták az Angol Tanszéket, ugyanúgy, mint a vidéki egyetemek összes nyugati nyelvi tanszékét.

Miért nem képeztetted át magad orosztanárrá, számtalan nyelvtanárhoz hasonlóan?

Mert nem vonzott sem az orosz nyelv, sem az orosz kultúra. Egyébként is kínosan éreztem volna magam, ha – ahogy akkoriban mondták – egy-két leckével haladok a gyerekek előtt. Inkább elvégeztem egy pedagógia szakos átképző tanfolyamot, így kerültem át a debreceni tanítóképzőbe. Közben megismerkedtem Walkó György német-

magyar szakos irodalomtörténésszel, s a házasságkötésünk után mindketten Pestre költöztünk. Ő Székesfehérvárról, én meg Debrecenből. Országh professzor jóvoltából csakhamar az Idegen Nyelvek Főiskoláján találtam magam, de nem sokáig, mert néhány év múlva ez az intézmény is bezárt.

Utána hová vetett a sors?

Ismét Országh László nyúlt utánam: visszahívott az 1957-ben új életre kelt debreceni Angol Tanszékre. Három évig bírtam az ingázást, de család, kisgyermek mellett...

Kisgyermek?

Ne tégy úgy, mintha nem tudnád! Hisz éveken át egy tanszéken dolgoztatok Zsuzsival... Elég az hozzá, újra Pesten kellett állás után néznom. Két lehetőség kínálkozott. Az egyik az ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központja volt, amely egy ugrásra volt a lakásunktól, de minekutána ott csak esti oktatás folyt, inkább a másik alternatívát választottam.

Helyben vagyunk: Radnóti! Mikor is kerültél oda?

1961-ben, pont abban az évben, amikor az iskola gyakorlóiskolai státuszt kapott, s történetesen én voltam az első angoltanára. A Lajta Béla tervezte egykori zsidó gimnáziumban egyszerre működött fiú-, illetve leánytagozat, a kettőt fal választotta el egymástól, külön bejárattal. Amikor Lukács Sándort 1965-ben kinevezték igazgatónak, első dolga volt a válaszfal elbontatása. Ő egyébiránt is új perspektívákat nyitott az iskola életében.

Mégpedig?

Mindenekelőtt az ő gyermeke volt a fakultációs rendszer. Ennek lényege, hogy minden osztály csoportbontásban két tárgyat tanulhatott emelt óraszámban. Mondanom se kell, hogy az angol fakultáció igen népszerűnek bizonyult: évfolyamonként több csoport is indult. Ennek nyomán megnövekedett az angoltanárigény – a legkiválóbb jelölteket igyekeztünk ott tartani, akik aztán tovább verbuváltak saját jelöltjeik közül.

Így kerültem oda én is.

És sokan mások. Ennél is fontosabb volt azonban a Radnóti szellemisége, ami jórészt Lukács lényéből fakadt. Bármely ötletre nyitottan reagált, az igazgatói iroda ajtaja mindenki előtt nyitva állt. Talán úgy lehetne őt legtalálósabban jellemezni: okos ember volt.

Mit szerettél még a Radnótiban?

Tudod, nehéz megindokolni, mitől érzi jól magát az ember. Egy biztos: színvonalas és színes tanáregyéniségek verődtek össze, akik szakmailag és emberileg egyaránt jól kijöttek egymással. Nem véletlen, hogy ide mindig *jöttek* a tanárok, nem pedig *mentek*.

Milyen volt – csúnya szóval élve – a gyerekanyag?

Többnyire jól szituált családokból érkező, tehetséges gyerekeket vettünk fel, hiszen bőven volt lehetőség válogatni a jelentkezők közül. Elit gimnázium hírében álltunk.

Mennyire sikerült kézben tartanod a diákokat?

Ez valahogy magától jött. Ritkán voltak fegyelmezési problémáim, de ha valaki nem bírt magával, azt kizavartam a folyosóra. Szigorú tanár hírében álltam, nem bratyiztam a diákokkal, nem is tutujgattam őket.

Voltál-e osztályfőnök?

A nyelvet már akkor is csoportbontásban tanították, úgyhogy én mindig csak az osztály felét tanítottam. Ezért aztán nem vállalkoztam osztályfőnökségre. Ennek ellenére mindent tudtam a gyerekekről, főleg azokról, akik beleszerettek az angolba. Rengeteg beszélgettem velük – sokuk életét mind a mai napig nyomon követem.

Volt-e valamilyen bevált, speciális tanítási módszered?

Bizonyára volt, de őszintén szólva sosem holmi módszertani elvek alapján tanítottam. Inkább az ösztöneimre hallgattam. Mint ahogy a tanári pályára sem tudatosan készültem, az élet hozta így.

Milyen tankönyvekből tanítottál?

Az 1960-as, 1970-es években kötelező volt a gimnáziumi tankönyv használata, de én sosem ragadtam le csak annál: irodalmi szemelvényekkel és sok egyébvel fűszereztem az óráimat.

És a vezetőtanári munka?

Nagyon komolyan vettem, a jelöltek minden óráját látni akartam, mert igényelték a folyamatos visszajelzést. Élmény volt tehetséges fiatalok szárnypróbálgatását figyelemmel kísérni.

Nekem állandó gondot jelent, hogyan tartsam karban az angoltudásomat. Te hogy voltál ezzel?

Akkoriban bizony csak a passzív nyelvtudás fejlesztésére nyílt lehetőség. Sokat olvastam és fordítottam.

És nem csak az asztalfióknak.

Jeles írók műveit ültettem át magyarra, többek között Joy Adamsonét, Bashevis Singerét és Thomas Keneallyét. Hozzáteszem, főleg azért fordítottam, mert úgy éreztem, a fordítás jól kiegészíti az iskolai munkát. Szóval nem a pénz volt az elsődleges szempont.

Hát persze, a pedagógusok akkor sem szorultak rá a mellékkeresetre...

Ezt hagyjuk inkább! Hanem visszatérve az önképzésre, háromszor is sikerült néhány hétre eljutnom Nagy-Britanniába. Mindháromszor a British Council jóvoltából. Ez nagy dolog volt ám akkoriban!

Végül nyugdíjba mentél. Mikor is?

1995-ben.

Egyetlen osztályt sem tartottál meg utána?

Tudod, nem szeretem félig nyitva hagyni az ajtót.

Visszatekintve a pályádra, sose vágyódtál el a gimnáziumból? Hogy máshol is kipróbáld magad?

Egyedül Debrecen jöhetett volna szóba. De ahogy elmeséltem: jött a háború, utána alighogy megnyílt, már be is zárt az Angol Tanszék. Amikor új életre kelt, nem hagyhattam Pesten a családomat, végül pedig megöregedtem. Meg aztán jó volt a Radnótiban. Az ember elmerül a tanításban, múlnak a napok, peregnék az évek. Látom magam, ahogy reggelente ott állok Lukács igazgató úrral a folyosón, s nézem, ahogy sorra érkeznek a gyerekek, egyik a másik után.

MŰHELYTITKOK

Összehasonlító nyelvi sorozat

Biztos támaszunk az anyanyelv!

Az, hogy az anyanyelvnek szerepe lehet az idegen nyelvi órákon, aligha jelenthet újat az idegennyelv-oktatás történetében. Sok évig latint, majd a latintanítás szellemében orosz tanuló diákként nem hiányoltam óráinkról a magyar anyanyelvet. Olyannyira nem, hogy kezdő tanárként élharcosa lettem az egynyelvű, az anyanyelvet mellőző óravezetésnek. Az ország különböző iskoláiban bemutató tanítással is terjesztettem nézeteimet. Az általunk írt gimnáziumi tankönyvek is az egynyelvűséget sugározták. Az egynyelvű órák azonban igen alapos felkészülést, rátermettséget igényelnek a tanár részéről, a tanulótól pedig folyamatos, lankadatlan figyelmet. Szakfelügyelőként azt tapasztaltam, hogy a kollégák egy része nehezen birkózik meg a feladattal, és tanítványaik is nehezen boldogulnak.

A tapasztalat velem is beláttatta, hogy sok időt és energiát takaríthatunk meg, ha *szükség esetén a tanuló anyanyelvi tudására támaszkodunk a nyelvi struktúrák tudatosítása és a jelentés egyértelművé tétele érdekében*. Hogyan? Erről szólnak a sorozat cikkei.

Ha hisszük, hogy vannak nyelvi univerzálék, akkor azt is el kell hinnünk, hogy két nyelv összevethető egymással, az ismert megvilágítja az újat, az ismeretlent. Arról meg a kognitív nyelvészet győz meg bennünket, hogy az anyanyelv átszövi ismereteinket, minden tudásunk szoros kapcsolatban van vele. Mivel az új ismeretek a régiekre épülnek, következetesen támaszkodnunk kell a tanulónak az anyanyelvvvel együtt megszerzett óriási tudásanyagára és magára az anyanyelvre az eredményesebb idegennyelv-oktatás érdekében.

Az angoltanárok ne higgyék, hogy az angolszász tankönyvek nyelvpedagógiai elvek alapján mellőzik a tanuló anyanyelvét. Ezeket a könyveket szerzőik bármilyen anyanyelvű tanulónak szánják, nincs nacionáléjuk. Csak javítjuk könyveik hatékonysági fokát, ha görcsök nélkül nyúlunk a magyar anyanyelvhez.

Jogos kifogás lehet, hogy a sorozat cikkeinek nincs közvetlen köze a kommunikatív nyelvoktatáshoz. A kommunikatív jelző azonban a végcélra utal, nem az odavezető útra. A sportolóról is általában nehezen lehet megállapítani edzés közben, milyen sportot űz. Több időt tölt edzéssel, mint a versenypályán vagy a mérkőzésen. Az edzés kevésbé izgalmas, de nélküle nincs eredmény. Az is igaz, hogy kommunikálni kommunikálva lehet a legeredményesebben tanulni. Erre is több idő és energia marad, ha tanítványaink tudása biztos alapokra épül.

Budai László

BUDAI LÁSZLÓ

Merjünk támaszkodni anyanyelvünkre!

Tertium comparationis

Tertium comparationis a neve annak a harmadik valaminek, aminek közösnek kell lennie két összehasonlított dologban. Ha ez hiányzik, értelmetlen az összehasonlítás. Két nyelv viszonylatában a jelentést vagy a formát ragadhatjuk meg tertium comparationisként. Csak olyan nyelvi egységeket érdemes összevetni, amelyek hasonló jelentéssel bírnak. (Két nyelv esetében a jelentés azonosságáról nem beszélhetünk, mert vagy a nyelv valamelyik szintjén, vagy a kulturális háttérben mindig találhatunk valamilyen különbözőséget.) Azokat a szerkezeteket, amelyek kölcsönösen lefordíthatók egymásra, *ekvivalens* konstrukcióknak nevezzük. Ha a szemantikai *ekvivalencia* formái hasonlósággal is párosul, *kongruenciáról* beszélünk. A *kongruens* szerkezetek azonos számú, típusú és sorrendű összetevőkből állnak (Krzyszowski 1967, 1971; Catford 1965; Marton 1968).

Kongruens szerkezetek például az angolban és a magyarban:

the	new	English	book	-s	a	very	beautiful	girl
az	új	angol	könyv	-ek	egy	nagyon	szép	lány

Az ekvivalens struktúráknak se szeri, se száma. Amit tanítunk egy idegen nyelvből, és megtaláljuk magyar nyelvi megfelelőjét, azt ekvivalens struktúrának nevezhetjük. Ilyenek például ugyancsak angol és magyar viszonylatban:

1.	these		two	red	apple	-s	2.	Kate	is	pretty.
	ez	a	két	piros	alma			Kati		csinos.

3.	It is raining cats and dogs.
	Zuhog, mintha dézsából öntenék.

Az 1. példában egyrészt többes és egyes számú mutató névmás és főnév áll egymással szemben, másrészt pedig az angolban a mutató névmás kizárja a határozott névelő használatát. A 2. példában testes és zéró kopula kontrasztjával találkozunk. A 3. példában már lehetetlen a szerkezeteket összehasonlítani egymással. Tudomásul kell vennünk, hogy ugyanazt a természeti jelenséget két különböző hasonlattal fejezi ki az angol és a magyar.

Nem szándékom, hogy sorra szedjem a kontrasztok és a belőlük eredő hibák típusait. Ezzel kapcsolatban bővebben lásd: Budai 2010.

A nyelvek összehasonlításának célja az idegennyelv- oktatásban

Az idegennyelv-oktatásban két nyelvet, a célnyelvet és a tanuló anyanyelvét azért hasonlítjuk össze, hogy meg tudjuk állapítani a hasonlóságokat és a különbözőségeket abban a hitben, hogy a hasonlóságok könnyebbé, a különbözőségek pedig nehezebbé teszik az idegen nyelv tanítását. Az tény, hogy tipizálni lehet a differenciákat, és típusaik szoros összefüggésben vannak a hatásukra ejtett hibákkal. Ha ez igaz is, arra már nehezebb magyarázatot találni, hogy miért van nagy szóródás a tanulók között abból a szempontból, hogy kit mennyire zavarnak a megállapított különbözőségek.

A kontrasztív vizsgálatok eredményeit kétféleképpen lehet figyelembe venni az idegennyelv-oktatásban: *implicit* és *explicit*.

Az eredmények *implicit* hasznosításáról akkor beszélünk, amikor sem a taneszközökben, sem a nyelvoktatás mindennapjaiban nem folyamodunk a nehézségek feloldásáért az anyanyelvhez, de a taneszközök készítői és/vagy az órára készülő tanár feladatainak súlypontozásakor figyelembe veszi a kontrasztok által jelölt nehézségi pontokat.

Az eredmények *explicit* hasznosítása azt jelenti, hogy akár a taneszközökben, akár a tanórai munkában ténylegesen jelen van a tanuló anyanyelve. Hogy milyen formában és mértékben, az már a pedagógiai szakértelem és bölcsesség kérdése.

Itt mindenképpen meg kell jegyeznünk, hogy a tanuló anyanyelve hallhatatlanul és láthatatlanul mindig ott van a tanuló tudatában. Ráadásul nem is tétlenül, hanem vagy segíti, vagy hátráltatja az idegen nyelv tanulását. A tanuló minden tudását, tapasztalatát átszövi az anyanyelv, anyanyelvével együtt bontakozik ki személyisége. *Az anyanyelv óriási kincs, amelyre támaszkodni lehet és kell az idegennyelv-oktatás minden eszközében és fázisában mind implicit, mind explicit.*

Az anyanyelv explicit szerepe az idegennyelv-oktatásban

Az általános iskola 4. osztályába járó unokámmal németeztünk a tankönyve alapján. Nem érdekesek a könyv adatai, akármelyik olyan könyv lehetne, amely külföldön készült nemzetközi használatra: a könyv szép, mutatós, és természetesen egynyelvű. Németül van benne minden, az iskolai vagy a házi feladatokra felszólító mondatok is. A könyv végén levő szöszedet megadja a szavak szükséges szótári alakját, és utal első előfordulási helyükre. A jó könyvnél is lehetne persze még jobbat írni, de ettől a közhelytől eltekintve semmi rosszat nem tudok a könyvre mondani. *Ami hiányzik belőle implicit és explicit, az a tanuló anyanyelve. Ezt a többletet a könyvet használó tanárnak kell hozzáadnia.*

Aki nem zárja ki idegen nyelvi óráiról az anyanyelvet, annak elsősorban egy két-nyelvű szótárfüzet és a szövegek magyarra fordítása jut az eszébe. A jelentésfeltárásnak ezek a leghagyományosabb, a leggazdaságosabb és a legmegbízhatóbb formái. Ez a három leg nem jelenti azt, hogy a leghasznosabbak is, ha a nyelvet mint produktív kommunikációs eszközt tanítjuk. A jelentésfeltárásnak jó pár egynyelvű eljárása is van, amelyekről nem kellene lemondani, de kétségtelen, hogy a jelentést egyértelmű-

vé tenni csak az anyanyelv segítségével lehet. A jelentések félreértésének vagy meg nem értésének az eredménye az idegen nyelvi sejtés, amelynek a következményei változatos negatívumok lehetnek (Budai 2006).

A kétnyelvű szótározásból fakad az idegennyelv-oktatás leghaszontalanabb ellenőrzési-visszajelzési módszere, a szódolgozat, amely a tanulót helytelen tanulási módra kényszeríti, a tanár figyelmét pedig eltereli az idegen nyelvi tudás számos más összetevőjéről. Arról a tanárról pedig, aki főleg azért írat szódolgozatokat, mert általuk tudnak a tanulók a legkönnyebben jegyet szerezni, most nem írom le a véleményemet. Mivel a nyelv bárki által könnyen felfedezhetően szavakból (is) áll, szótudás nélkül természetesen nem lehet verbálisan kommunikálni. A szavak tanulása, elsajátítása azonban nem történhet izoláltan, jellemző környezetek nélkül. A szavakat, pontosabban a konkrét szóalakokat környezetükkel együtt kell számon kérni, ami persze sokkal több szaktudást, időt és energiát kíván a tanártól.

A szövegek magyarra fordításának semmi kártékony hatása nincs, ha célja a jelentés egyértelmű feltárása. A fordításon kívül azonban egy szöveggel sok minden mást is lehet csinálni a célnyelvhez ragaszkodva.

Az unokám németnyelv-tanulásához is – mint kiderült – tartozik egy kétnyelvű szótárfüzet, és könyvében a német nyelvű feladatokra felszólító mondatok környékén ceruzával írott magyar nyelvű fordításfélék éktelenkednek. Mivel a könyvben még nincsenek összefüggő szövegek, a fordítás ennél nem terjed tovább. A magyar nyelv használatára, hasznosítására egyéb fény nem derült, pedig számtalan lehetőséget kínál a könyv anyaga; az a rész is, amellyel éppen foglalkoztunk.

A könyvben az alábbiakban bemutatásra kerülő feladat megoldása szemre is tetszetős, áttekinthető. Van egy kisebb és egy jóval nagyobb sugarú kör. A kis körben szépen elrendezve, képekkel illusztrálva olvashatók a következő mondatkezdetek: *Zappo läuft...*, *Zappo kriecht...*, *Zappo klettert...*, *Zappo springt...* A kis körtől a nagy kör felé sugarak ágaznak el, a sugarak között az iménti mondatok határozói találhatóak *in*, *über*, *unter*, *auf*, *vor*, *neben*, *hinter* elöljárószókkal. Lehetnének olyan mondatok is, amelyekben a határozók *hol?* kérdésre felelnek, de itt csak *hová?* kérdésre felelő határozók vannak. Nyilván a határozott névelő miatt, amelynek az alakjait a könyv óvatosan adagolja. Az ábra példatára követi az egyik fontos tanácsot: az új nyelvtani anyagot tanult szavakkal, az új szavakat pedig már ismert nyelvtani szerkezetekbe ágyazva kell bemutatni és tanítani. Mivel a főnevek ismerősek, csak a grammatikai szavak, a prepozíciók jelentenek új feladatot. Úgy tűnt, hogy ez utóbbiak pontos magyar jelentése homályban maradt. A kis kör alanyát és állítmányát kellett a megadott határozókkal kiegészíteni. Mivel az ábra alapján rossz mondatot nem lehetett gyártani, nem derülhetett ki, hogy a kis papagájok agya mennyit fogott fel ebből az új nyelvtani feladatból.

A tanulókkal a nyelvtani szerkezeteket is meg kell értetni szellemi képességeik szintjén. Ez történhet vizuális eszközökkel és/vagy az anyanyelvükre támaszkodva. A nyelvtani anyag meg nem értése súlyos következményekkel jár az előmenetel szempontjából, különösen ha halmozódik, de pszichésen is veszélyes, frusztrációhoz, magatartási problémákhoz vezet. Jól, de legalábbis sokkal jobban érzi magát a tanuló, ha érti azt, amit tanulnia kell vagy kellene. A szorgalom is könnyebben jön, ha nem frusztrált a diák.

A tanárt semmi sem menti fel azon kötelessége alól, hogy tiszta képet, tiszta fogalmakat teremtsen tanítványai tudatában. Egy nyelvtanár sem mondhat olyat, hogy tanítványai nem szeretik a nyelvtant. Hol van a nyelvtan például a matematika nehézségi fokától, mégis vannak matematikusok, akik meg tudják szeretetni tantárgyukat! A nyelvtant persze sokféleképpen lehet értelmezni és tanítani. Kellő tanulással, bölcsességgel és szorgalommal mindig meg lehet találni a jó megoldást, aminél egy másik alkalommal lehet jobb is.

Ennyi jó tanács és a kollégákkal szemben támasztott követelmények után, számomra parancs, hogy valamilyen példát is mutassak. Nem nagy dolgokról lesz szó, másoknak jobb ötletei is lehetnek.

Példák az anyanyelv explicit szerepére az idegennyelv- oktatásban

Az imént ismertetett nyelvtani feladathoz, a lecke szókincséhez ragaszkodva lehet készíteni például egy behelyettesítő táblát (*substitution table*), amelyből $7 \times 21 = 147$ hibátlan szerkezetű mondat hívható elő. Déjà vu? Igen! Erre a feladatra és még sok minden másra azonban kiválóan alkalmas.

HOVÁ?			
-ba, -be	in	DEN	Wagen Teppich Zug Tisch Zirkus Käfig Stuhl
-ra, -re	auf		
fölé	über		Kiste Lampe Brücke
alá	unter	DIE	Dusche Schule
elé	vor		Tür Uhr
mögé	hinter		
mellé	neben	DAS	Haus Radio Sofa Bett Fahrrad Schiff Auto

in das = ins

Mindegyik előjárószo társítható mindegyik névelős főnévvel. Az eredmény vagy könnyen elfogadhatónak, vagy nehezen elképzelhetőnek, vagy elképzelhetetlennek minősül. Kezdődhet a feladat az elfogadható tartalmú mondatokkal, majd el lehet engedni a tanulók fantáziáját. Versenyezni fognak – nagy derűlttség közepette, hogy ki tudja kitalál-

ni a legképtelenebb mondatokat. Például: *Zappo kriecht über das Haus. Zappo klettert in die Lampe. Zappo läuft unter das Schiff. Zappo springt ins Radio.* Stb. Nem kell félni a képtelen, meseszerű mondatoktól, hiszen nyelvileg mindegyik tökéletes lesz.

Akármennyi időt el lehet tölteni a táblázattal, mert a következő feladatok is maguktól adódnak. Először is Zappo helyett másvalaki is lehet az alany. Minden biztonnal sorra veszik egymást a tanulók. Azután már a táblázatban nem található főnevek is szerepelhetnek. Itt már el kell találniuk a helyes névelőt. Valamilyen könnyebb vagy nehezebb házi feladat is adható a táblázattal kapcsolatban.

Mennyi szerepet játszik az egész órán a magyar anyanyelv? Mindössze annyit, amennyi a táblázatból is kitűnik? Nem egészen! Az első oszlop még üres az óra elején. Ennek kitöltése az órán történik meg a tanulók segítségével. Hogy ebben mekkora szerep jut az anyanyelvnek, az már a tanár ügyességétől függ. Félni azonban akkor sem kell, ha néhány perc magyar nyelvű beszéddel telik el. Mindenképpen el kell érni, hogy a tanulók pontosan értsék, hogy mit tanulnak, mit gyakorolnak.

Mindennek mennyi a valós kommunikatív értéke? Nem kell állandóan a végcélt lebegtetnünk magunk előtt. Gondoljunk arra, hogy a focisták is sokkal több időt töltenek az edzőpályán, mint a tétmérkőzéseken! Sok edzés nélkül nem sokra mennének a pályán.

Ilyen alapon sok olyasmit szabad, sőt kell csinálni az idegen nyelvi órákon, ami nem tűnik kommunikatívnak. Lehet csiszolni az egyes hangok kiejtését, lehet gyakorolni az intonációt, el lehet időzni a nyelvtani jelenségeknél, meg lehet állapítani a köztük levő összefüggéseket, bizonyos fokig rendet lehet teremteni a rendezetlen halmazúnak tűnő szókincsben, stb. Mindennek során állandóan lehet és kell támaszkodni a magyar anyanyelvre. A legnagyobb segítséget az anyanyelv abban nyújtja, hogy általa a tanulók már rendelkeznek egy kommunikációs eszközzel, *tudnak kommunikálni szóban is és írásban is. Nem kell őket kommunikálni tanítani!* „Csak” annyi a feladatunk az idegen nyelvi órákon, hogy kommunikációs képességüket egy másik eszközrendszerrel is felvértezzük. Arra is számhatunk időt, hogy felkészítsük őket a kommunikációs sokk elhárítására. Ez vagy sikerül, vagy nem. Mindenkit fog érni meglepetés, ha a célországba kerül. Tudtommal ebbe még senki sem halt bele, legfeljebb átmenetileg kellemetlenebbül érezte magát.

Ha a tanulókat nem kell kommunikálni tanítani, akkor mit jelent a ma sokszor emlegetett kommunikatív nyelvoktatás? Mindössze annyit, hogy amennyire lehetséges, az idegen nyelv tanítása és tanulása számára életszerű szituációkat érdemes teremteni. Nyelvoktatásunk csúcsát azonban az jelenti, ha tanítványainknak intellektuális örömet jelent, ha az idegen nyelvvel foglalkozhat, akár kommunikatíve, akár nem.

Közismert, hogy vannak nyelvtanárok, akik kevésbé tudnak lelkesedni, ha a nyelvtanról van szó. Az angol szakosok között lehet olyanokat is találni, akik hajlandók elhinni, hogy nyelvtan nélkül is lehet idegen nyelvet tanítani. Lehet, de nem érdemes! Hitüket táplálják azok az angolok, akik maguk sem sokat értenek anyanyelvük nyelvtanához; de az angol nyelv kezdeti egyszerűsége is hozzájárul a tévhithez. Nincsenek tisztában azzal, hogy már az is nyelvtanítás, ha tanítványaikat kérdezni tanítják, és *Is it ...?* kezdetű mondatokat várnak az *It is ...* helyett?

Az angol nyelvet tanító tanárnak semmi nyelvtannal kapcsolatos gondja sincs, ha ilyeneket tanít angolul: *az angol könyv (the English book), egy szép lány (a beautiful*

girl), drága autókat (expensive cars). Még ezek is könnyen mennek: az angol könyvemben (in my English book), a második polcon (on the second shelf) stb. A német, az orosz és még jó pár nyelv tanára fellélegezhet, ha már ezeken túl van, ha egyáltalán túljut rajtuk valaha is számos tanítványa estében. Az semmi esetre sem jutna az eszébe, hogy nyelvtan nélkül is lehet idegen nyelvet tanítani. *A magyar anyanyelv az ő esetükben is sokat segít.*

A német határozott névelőknek ismerős táblázatai vannak, amelyekkel a tanuló egy része elboldogul. Sokan vannak azonban, akiknek segíteni kellene a homály elosztatásában. Legalább a jelentéseket kellene tisztázni valamilyen nagyon egyszerű metanyelv segítségével vagy anélkül. Erre talán az alábbi táblázat is megfelel. Ha elhagyom a felső sort, kiiktathatom a metanyelvet. Egy ilyen nyelv esetében viszont aligha hátrányos ennek a három szakszónak az ismerete.

EGYES SZÁM	HÍMNEM	NÖNEM	SEMLEGESNEM
Ki? / Mi? Alanyeset	der Schüler <i>a tanuló</i>	die Katze <i>a macska</i>	das Kind <i>a gyerek</i>
Kit? / Mit? Tárgyeset	den Schüler <i>a tanuló</i> t	die Katze <i>a macskát</i>	das Kind <i>a gyereket</i>
Kinek? / Minek? Részseset	dem Schüler <i>a tanuló</i> nak	der Katze <i>a macská</i> nak	dem Kind <i>a gyereke</i> nek
Kinek/Minek a...? Birtokos eset	das Buch des Schülers <i>a tanuló</i> nak a könyve	die Milch der Katze <i>a macská</i> nak a teje	die Katze des Kindes <i>a gyereke</i> nek a macská <i>kája</i>

TÖBBES SZÁM	MIND A HÁROM NEM
Kik? / Mik? Alanyeset	die Schüler / Katzen / Kinder <i>a tanuló</i> k / macská k / gyereke k
Kiket? / Miket? Tárgyeset	die Schüler / Katzen / Kinder <i>a tanuló</i> kat / macská kat / gyereke ket
Kiknek? / Miknek? Részseset	den Schülern / Katzen / Kindern <i>a tanuló</i> knak / macská knak / gyereke knak
Kiknek/Miknek a...? Birtokos eset	die Bücher der Schüler <i>a tanuló</i> knak a könyvei die Milch der Katzen <i>a macská</i> knak a teje die Katze der Kinder <i>a gyereke</i> knak a macská <i>kájája</i>

Vannak táblázatok, ahol a birtokos eset megelőzi a részeshatározó esetet, de a tanítás fokozatossága szempontjából ésszerűbbnek tűnik a fenti megoldás.

Hasonló módon lehet elkészíteni a határozatlan névelő és a névmások ragozási táblázatait. Ki lehet őket függeszteni a tanterem falára. Piros színnel ki lehetne emelni a névelőket és a névmásokat.

Más nyelvek ragozási táblázatait is ki kellene egészíteni magyar nyelvi megfelelőikkel, akár úgy is, hogy erőszakot követünk el anyanyelvünkön. Lássuk például az európai portugál nyelv jövő idejét és feltételes mód jelen idejét, amelyben a személyes névmás tárgy- és részeshatározó esete összevonva az ige töve és a személyrag közé kerül:

A személyes névmások tárgy- és részeshatározó esetének összevonása:

		TÁRGYÉSET				
		E/H	E/N	T/H	T/N	
		o	a	os	as	
		azt		azokat		
R É S Z E S S E T	E/1.	me	mo	ma	mos	mas
		<i>nekem</i>	<i>nekemazt</i>		<i>nekemazokat</i>	
	E/2.	te	to	ta	tos	tas
		<i>neked</i>	<i>nekedazt</i>		<i>nekedazokat</i>	
	E/3.	lhe	lho	lha	lhos	lhas
		<i>neki</i>	<i>nekiazt</i>		<i>nekiazokat</i>	
	T/1.	nos	no-lo	no-la	no-los	no-las
		<i>nekünk</i>	<i>nekünkazt</i>		<i>nekünkazokat</i>	
	T/2.	vos	vo-lo	vo-la	vo-los	vo-las
		<i>nektek</i>	<i>nektekazt</i>		<i>nektekazokat</i>	
	T/3.	lhes	lho	lha	lhos	lhas
		<i>nekik</i>	<i>nekikazt</i>		<i>nekikazokat</i>	

(E = egyes szám, T = többes szám, H = hímnem, N = nőnem)

dar	-to	-ei	dar	-vo	-las	-íamos
<i>ad</i>	<i>nekedazt</i>	<i>om</i>	<i>ad</i>	<i>nektek</i>	<i>azokat</i>	<i>nánk</i>

Amikor jövő időben vagy feltételes módban a visszaható névmást követi a személyes névmás részeshatározó esete:

entregar	-se	-lhes	-ão
<i>megad</i>	<i>magukat</i>	<i>nekik</i>	<i>ják</i>

Normál helyesírással:

Dar-to-ei. *Azt neked adom. / Azt neked fogom adni.*
 Dar-vo-las-íam. *Azokat nektek adnánk.*
 Entregar-se-lhes-ão. *Megadják nekik magukat. / Meg fogják magukat adni nekik.*

Nem tudom, mennyi időnek kellene eltelnie ahhoz, hogy ilyen szerkezeteket a tanuló saját erejéből helyesen szegmentálni tudjon. Attól nem kell tartanunk, hogy ezzel tönkretesszük anyanyelvünket.

Eddig olyan példákat láttunk, amelyekben a célnyelv és az anyanyelv szegmentálása után az egyes szegmentumokat valamilyen módon – a zérót is beszámítva – párhuzamba tudtuk állítani. A következő angol példák bonyolultabb megoldásokra szorultnak, de összevethetők magyar megfelelőikkel:

Az angol nyelv egy, két, három vagy négy szóból álló 12 igeidőjének két egy-egy szóból álló magyar igeidő, a jelen idő és a múlt idő felel meg. (A magyar jövő időtől

eltekinthetünk, hiszen a magyarok tekintélyes része a jelen idővel helyettesíti.) Az angol igeidők (*tenses*) a tényleges időn (*time*) kívül egyéb jelentéseket is ki tudnak fejezni, amelyek vagy nem jutnak kifejezésre a magyarban, vagy árnyaltabb jelentésű igealakot használunk, vagy a mondat más összetevőin jutnak kifejezésre:

I think we **were being followed**. Azt hiszem *követtek bennünket*.
 Saturday week, he **will have been going out** with Kate for a year.
 Szombathoz egy hétre lesz egy éve, hogy Kátival jár.

Vajon hogyan lehet a két angol igeidőt szegmentálni? Az összetett angol igeidők egymásba kapcsolódó blokkokból épülnek fel, ezért csak ezeket a blokkokat kell megtárolnunk, és társítanunk jelentésükkel:

A *were being followed* összetevői:

be —ing (Azt jelenti, hogy bizonyos időben.)

↑

be —en (A létige a főige 3. alakjával szenvedővé teszi az igét.)

A tényleges időt az első segédige fejezi ki, és lesz belőle a jelen időben *am/is/are* (*present continuous, passive*), a múlt időben *was/were* (*past continuous, passive*), a jövő időben pedig *will be* (*future continuous, passive*). A *will be being followed* lehetséges, de nem használatos igeidő.

Most már csak azt kell tudnunk, hogy mindezt hogyan tudjuk kifejezni magyarul. Kezdjük a végén: a *were* egyértelművé teszi, hogy múlt időt kell használni; szenvedő igék, igealakok esetében többes szám harmadik személybe kerül a magyar ige, az alanyból pedig tárgy lesz. Most már tudjuk, hogy *követtek* (*minket/bennünket*) lesz a fordítás. Hogyan fejezzük ki, hogy ‘bizonyos időben’? Azt mondhatnánk, hogy *akkor* vagy *éppen akkor*. Ezt mi fölöslegesnek tartjuk, semmivel sem mondanánk ezzel több információt az esetről.

A másik példa igéjében a blokkok:

have —en (Előidejűséget fejez ki.)

↑

be —ing (Itt is azt jelenti, hogy bizonyos időben, időtartam alatt.)

Az első segédige, a *have* fejezi ki a tényleges időket, és lesz belőle a jelen időben *have/has* (*present perfect continuous*), a múlt időben *had* (*past perfect continuous*), a jövő időben pedig *will have* (*future perfect continuous*).

Ha ismét a végén kezdjük, ugyanít meg tudunk állapítani, hogy jövő időről van szó, amely helyett használhatunk jelen időt is: *jár*. Az időtartam kifejezésére nekünk elég az *egy év*, amely belekerül abba a mellékmondatba (*szombathoz egy hétre lesz egy éve*), amely az előidejűséget is kifejezi.

A metanyelv

Sokak számára nagy mumus a *metanyelv*, a nyelvről szóló nyelv. A tőle való félelmüket gyakran hangoztatják az angolszász országok polgárai, föltehetően azért, mert iskoláikban nem megfelelő képzést kapnak belőle. Be kell vallanunk, hogy hazánkfiaink sem rajonganak érte, pedig iskoláinknak megvan a lehetősége arra, hogy tanulóbarát módon sajátíttassák el. A legkevésbé érthető néhány nyelvtanár viszolygása a metanyelvtől.

A korábbi, a német határozott névelő ragozását bemutató táblázatban a következő nyelvtani szavak, kifejezések szerepelnek: *nem, hímnem, nőnem, semlegesnem, egyes szám, többes szám, alanyeset, tárgyeset, részeseset* (hosszabban mondva: *részeshatározó eset*), *birtokos eset*. Tulajdonképpen el is hagyhatnánk őket; a jelentéseket megadó magyar nyelv segítségével fölöslegessé válnak, és az általános iskola negyedik osztályában elhagyhatók vagy elhagyandók, ha még az anyanyelvi nyelvtani szókincsükből is hiányoznak. Egyébként lehet idegen nyelvet tanítani a metanyelv nélkül is, egyrészt beszédes szituációk, megfelelő kontextusok, másrészt pedig az anyanyelv segítségével. Egyeseknek azonban az anyanyelv is mumus. A süketnémák is elég jól elboldogulnak a jelnyelvvvel, de nem valószínű, hogy a jelnyelvnek olyan finom árnyalatai lennének, mint a hallható, mondható természetes nyelvnek. Az a kevés szakszó, amely valóban szükséges az idegen nyelvi órákon, rengeteg energiát szabadít fel, és *maximálisan biztosíthatja a megértést anyanyelvi párhuzamokkal kiegészítve*.

Próbáljuk összeszámolni, hogy a fentiekén kívül milyen nyelvtani szakszókra van még szükségünk! (Elnézést, ha véletlenül néhány kimarad a listából; a lényegen nem változtat.)

Hangtan: *hang, magánhangzó, mássalhangzó, hangsúly, hanglejtés*.

Helyesírás: *betű, kisbetű, nagybetű, egybeírás, különírás, kötőjel, elválasztás, pont, vessző, kettőspont, pontosvessző, felkiáltójel, kérdőjel, gondolatjel, idézőjel, hiányjel*.

Alaktan: *szótő, toldalék, képző, jel, rag, képzett szó, összetett szó, szófaj, ragozás, főnév, melléknév, alapfok, középfok, felsőfok, számnév, tőszámnév, sorszámnév, törtszámnév, névmás, személyes névmás, mutató névmás, birtokos névmás, visszaható névmás, kölcsönös névmás, határozatlan névmás, vonatkozó névmás, kérdő névmás, általános névmás, ige, igekötő, tárgyas, tárgyatlan, folyamatos, befejezett, segédige, igenem, cselekvő, szenvedő, műveltető, visszaható, igemód, kijelentő mód, feltételes mód, felszólító mód, igeidő, jelen idő, múlt idő, jövő idő, általános/alanyi igeragozás, határozott/tárgyas igeragozás, igenév, főnévi igenév, melléknévi igenév, határozói igenév, előidejű, egyidejű, utóidejű, határozószó, határozott névelő, határozatlan névelő, elöljárószó, névutó, tagadószó, kötőszó, indulatszó, egyeztetés*.

Mondattan: *szó szerkezet, alaptag, bővítmény, birtokos szerkezet, mondat, alany, általános alany, állítmány, tárgy, határozó, időhatározó, helyhatározó, módhatározó, eszközhatározó, társhatározó, okhatározó, célhatározó*, jelző, értelmező, szórend, kijelentő mondat, óhajtó mondat, felkiáltó mondat, felszólító mondat, kérdő mondat, egyszerű mondat, összetett mondat, mellérendelő összetett mondat: kapcsolatos, ellentétes, választó, következtető, magyarázó; alárendelő összetett mondat: alanyi, állítmányi, tárgyi, határozói, jelzői; főmondat, mellékmondat, utalószó, többszörösen összetett mondat*.

(*A határozók egyéb fajtáinak a megnevezésétől eltekinthetünk.)

Tehát másfél száz alatt van azoknak a nyelvtani szavaknak, kifejezéseknek a száma, amelyekkel már minden igényt ki lehet elégíteni a felvételi vizsgákig. A nem szakosodni akaró tanulónak sokkal kevesebb is elég belőlük. Ha négy év tanórásra elosztjuk őket, nem okozhatnak semmi gondot, extra erőfeszítést, hiszen magyarul az átlagtanuló számára alig akadhat közöttük olyan, amelyik nehézséget jelentene. *Itt is támaszkodjunk anyanyelvi ismereteinkre; a nyelvtan nyelvét nem kell idegen nyelven tudni*. A lehetőségekben bővelkedő osztályok természetesen az adott idegen nyelven is szemezgethetnek belőle.

Vannak még olyan nyelvtani fogalmak, amelyek a magyar nyelvben ismeretlenek, vagy szerepükkel nem szokás foglalkozni: *diftongus*, a főnevekkel kapcsolatban: *élő, élettelen, megszámlálható, megszámlálhatatlan*; *kötőmód*, a magyarban ismeretlen igeidők neve, *előjárószó/prepozíció, egyenes/fordított szórend, egyenes/függő beszéd, utókérdés* stb. Ezeket jó idegen nyelven is tudni. Vannak olyan elnevezések is, amelyeket nem érdemes magyarrá fordítani: *subject/object complement, direct/indirect object, Ablaut, Umlaut, accent aigu/grave/circonflexe, liaison, troncamento* stb.

Végszó

Véletlenül sem szeretném, ha valaki arra a következtetésre jutna írásom olvasása közben, hogy minden megfontolás nélkül elővehetjük az anyanyelvet az idegen nyelvi órákon. Célom annak a hangsúlyozása, hogy a magyar anyanyelv segítségével az idegen nyelvi problémák tekintélyes részét meg lehet világítani, és érthetővé lehet tenni a tanulók számára. Az anyanyelv mellőzése sok olyan problémát generál, amelynek a megoldása aránytalanul több időbe kerül, ha egyáltalán sikerül, mint amennyit az anyanyelv elvesz tőlünk. Az sem mellékes hozadéka tanácsaimnak, hogy a tanulók az anyanyelvüket is tudatosabban fogják használni.

IRODALOM

- Budai László (2006): Idegennyelv-tudás vagy idegennyelv-sejtés? *Iskolakultúra*. XVI, 4, 61–73.
- (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Catford, J. C. (1965): *A linguistic theory of translation*. London: Oxford University Press.
- Krzeszowski, T. P. (1967): Fundamental principles of structural contrastive studies. *Glottodidactica* II, 33–39.
- (1971): Equivalence, congruence and deep structure. In: G. Nickel (szerk.): *Papers in contrastive linguistics*. London: Cambridge University Press, 37–48.
- Marton, W. (1968): Equivalence and congruence in transformational contrastive studies. *Studia Anglica Posnaniensia* I, 53–62.
- Nickel, G. (1971, szerk.): *Papers in contrastive linguistics*. London: Cambridge University Press.

KÖNYVSZEMLE

Pléh Csaba

A lélek és a nyelv

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2013. 150 p.

ISBN: 978 963 05 9365 6

Az Akadémiai Kiadó ismeretterjesztő könyvsorozata, a *Pont Könyvek* alapvető célkitűzése, hogy rövid terjedelemben átfogó, szintetizáló, letisztult ismereteket közvetítsen egy-egy modern tudományos diszciplínáról, annak problémaköreiről és kutatási területeiről. A hazai tudományos életben kiemelkedő, de nemzetközi tekintetben is prominens pszichológus és nyelvtudós, Pléh Csaba könyve példaértékű módon tesz eleget ezeknek a követelményeknek. Kötete átfogóan, magas fokú rendszerezettséggel tárgyalja korunk egyik legfiatalabb, de leggyorsabban fejlődő nyelvtudományi diszciplínájának, a pszicholingvisztikának fejlődéstörténetét, kutatásának aspektusait. Pallérozott ismereteket nyújt a nyelvtudomány iránt érdeklődő tanuló számára, tudását szinte a semmiből a diszciplína mai, kutatói szintű művelésére emelve. Ugyanakkor a tudományterületet művelő szakember ismereteit is képes gazdagítani, a szintetizálás igényét képes átvinni a már megalapozott szaktudással rendelkező olvasóra is. A könyv világosan megfogalmazott argumentációjában úgy tud ismereteket részletekbe menően kifejteni a pszicholingvisztika tudományterületéről, hogy azok a pusztán érdeklődő entellektüel olvasóhoz is nehézség nélkül eljutnak.

Elővezetésünket követően lássuk a könyv szerkezetét és tartalmát. A rövid lélegzetű *Előszó*ban (7–9) a szerző ismerteti a pszicholingvisztika diszciplináris és kutatási céljait. Bár *expressis verbis* nem mondja ki, de átsüt a bevezető alapján, hogy Pléh argumentációjában és példaelemzéseiben központi szerepet fog játszani a pragmatikai és a diskurzus bázisú szemlélet. A könyv öt fejezete közül az első, a leghosszabb terjedelmű *A nyelvi megértés. A hangtól a gondolatig* főcímet viseli

(10–54). A nyelvi megértés természetének tárgyalásakor a szerző szemléletesen mutatja be az erre vonatkozó két uralkodó kutatói felfogást, a moduláris és az interakciós, sémászerű ismeretekre alapozott szemléletet, ütköztetve az általuk képviselt nézeteket, az általuk azonosított jelenségeket és ismérveiket. Rámutat arra, hogy a megértés viszonyításon alapul: a már kódolt és mentálisan reprezentált nyelvi anyaghoz képest mérjük, ítéljük meg az új, befogadandó nyelvi tények elfogadhatóságát. Ebben a vonatkozásban hiányolom a releváns küszöbértékek létének és természetének taglalását. Nem képezi az ismertetés tárgyát az, hogy itt állandó vagy procedurális küszöbök állnak-e, működnek-e a háttérben. Ennek a kérdésnek a tárgyalása jól illeszkedik ahhoz a megállapításhoz, mely szerint a megértés szeriális, szegmentált, szintezett és interaktív jellegű (13–14). A beszédészlelés mechanizmusával kapcsolatos vizsgálatok eredményeire támaszkodva Pléh kimutatja, hogy a jelentés felfogásának, valamint a grammatikának, azaz a felsőbb nyelvi szinteknek prioritása van a pusztán hangfizikummal szemben. Valamennyi nyelvi reprezentációs szintre vonatkozóan szemléletes vizsgálati eredményekre alapozottan tárgyalja a nyelvi reprezentáció, a mentális tárolás és hozzáférés, az előhívhatóság biológiai alapjait. Az olvasó számára hasznos stratégiának bizonyul, hogy fogalombemutításait rendszeresen értelmezi és illusztrálja. Példaelemzéseinek lényeges sajátossága, hogy az illusztrációk és elemzések során mindig magyar nyelvi anyagot használ. Így a nemzetközi szakirodalmat ismerő hazai kutató ismeretei is kiegészülnek saját anyanyelvére vonatkozó adatokkal, a nemzetközi szakirodalmi adatok pedig magyar nyelvi tényekkel gazdagodnak, tipológiai vonatkozásban értékelhetőek. Ennek a jellegnek megvalósulása, megvalósítása a mű egészében igen nagy értéke Pléh szakkönyvének. Esetenként azonban hiányo-

lom a bővebb terminológiai magyarázatot. Részletesebb bemutatást érdemelt volna a morfológiai mentális reprezentációhoz való hozzáférés, hozzáférhetőség tárgyalásakor az ún. áttetsző és a nem áttetsző szóképzési formák jellege. A mondattan és a morfológia együttműködésének, azaz interfész viszonyának bemutatásakor, a kétértelműségek értelmezésének vizsgálata során nagyobb hangsúlyt kaphatott volna a nyelvi rendszer szemantikai komponensével való interfész együttműködés, például az ún. zeugmák létesítésének, képezhetőségének, valamint feloldásának még a laikus számára is érdekes tárgyalásával, mely által az olvasó nem csupán a morfológiai – mondattani – szemantikai bázisú értelmezési mechanizmusokba nyerhetett volna bepillantást, hanem azok interfész viszonyaiba is, a nyelvi reprezentáció és komplex dekódolás folyamatának pragmatikai aspektusai révén. Erre vonatkozóan Hofstadter és Sander mutatnak be szemléletes elemzést az analógiás gondolkodás mechanizmusaival, valamint a kategorizációval foglalkozó monumentális, Pléhéhez hasonló célokkal rendelkező monográfiájukban (2013: 13, 19). A mondatreprezentáció és megértés tárgyalása – talán nem véletlenül – jóval nagyobb terjedelmet kap a fejezetben az egyéb nyelvi szintekre vonatkozó ismeretek bemutatásánál. Nem biztos, hogy ez szerencsés egy olyan gazdag morfológiával rendelkező nyelv esetében, mint amilyen tipológiailag a magyar. A szöveg reprezentációjának és befogadásának, kohéziójának és koherenciájának kérdéseiről pedig ebben a fejezet részben meglehetősen kevés információt kap az olvasó. A mondatreprezentáció és megértés tárgyalásakor Pléh helyesen mutat rá a vonzat alapú szerkezetek jelentőségére, ezzel is erősítve azt a megállapítást, mely szerint a lexikális, azaz jelentésbázisú információ szerepe domináns a strukturált nyelvi reprezentáció feldolgozása során (41). A mondatmegértés kétszakaszos folyamatának ismertetésekor ugyancsak helytállóan tárgyalja a szűk és a tágabb kontextuális ismeretek, utóbbiak esetében a háttértudás

szerepét. Ugyanakkor, nézetem szerint, éppen ebből a részből maradt ki olyan új és releváns kérdéskörök tárgyalása, mint az implicit argumentumok és a látens összetevők szintaktikai-szemantikai szerepe és viszonya a Pléh által kontextusépítő tevékenységnek nevezett feldolgozási mechanizmusok során (42–43), valamint ezeknek a potenciális, a mondatfelszínen nem megjelenített (*unarticulated*) konstruktumoknak az argumentumokhoz és a szabad határozókhöz való viszonya.¹

A könyv második fejezetének címe *Szavak és jelentések* (55–78). A fejezet elején a szerző ismerteti a mentális szótár funkcionális természetét és a nyelvhasználó szókincsalkalmazásával való viszonyát, valamint a rá vonatkozó és a szöfelismeréssel kapcsolatos mai szakirodalmi nézeteket és modelleket. A különféle nézetek alapján a mentális tárolás és előhívhatóság záloga az asszociatív alapú lexikális hálózatrendszerben történő tárolás. Érdekes ismereteket kap az olvasó a szavak mentális szótárból történő hozzáférhetőségének jelentéses, valamint fonetikai (hozzáteszem: és fonológiai) tényezőiről (64–65). A tárgyalt modellek között hiányolom a lexikális pragmatika nézetrendszerének, különösen Deirdre Wilson és Dan Sperber szemléletének ismertetését (Sperber–Wilson 2012). Nem tárgyalja Pléh a modern lexikális szemantikai és pragmatikai kutatásokban, valamint a kognitív nyelvészetben ma jelentős mértékben vizsgált feltűnőség és fogalmi alapú lexikális illeszkedés, illeszthetőség, az ún. szaliencia kérdéskörét.² Nem szerepel hivatkozás az argumentációban Halliday és más funkcionalisták, illetve kognitív nyelvészek nézetére, mely szerint a jelentés nem statikus természetű.

¹ Az implicit argumentumok és a látens összetevők szintaktikai, szemantikai, pragmatikai szerepének és viszonyának tárgyalására vonatkozóan lásd Andor (2013) és Récanati (2002) tanulmányait, valamint az irodalomjegyzékünkben található forrásokat.

² A szaliencia kognitív, funkcionális vizsgálatára vonatkozóan lásd Hanks (2013: 5, 21, 343–344) és Kecskés (2013) újabb tanulmányait, valamint Giora úttörő jelentőségű monográfiáját (2003).

tű, hanem a nyelvhasználat kontextusában megnyilvánuló aktuális kreáció (Halliday–Matthiessen 1999). Ilyen alapon viszont hogyan kell viszonyulnunk a szótári jelentés-reprezentációkhoz? Érdekes lenne megismerni, hogy a mai pszicholingvisztika milyen választ képes adni erre a kérdésre. Ugyanakkor hasznos ismereteket nyerhet az olvasó a gyakorisági, elvárásokra épülő, valamint a kontextus alapú tényezők szerepéről a szófelismerésben. A szótár sűrűségének tárgyalásakor célszerű lett volna tisztázni a *sűrűség* itt használt értelmét és viszonyulását a (főként a lexikalista szemléletű korpusznyelvészek által tárgyalt) lexikális sűrűség, az ún. lexikális denzitás fogalmához, főként a szemléletes magyar nyelvi példaelemzés kapcsán (61). A mentális szótár hálózatszerű szerveződésének és a hálózatok működésének, működtesének ismertetése sokoldalú példabemutatóra támaszkodik (63–65). Ugyanakkor az aktuális előhívódás szövegalapú példáiban fontos lenne rámutatni a kulcsszói státussal rendelkező kifejezések lexikális szervező potenciájára. A fejezet befejező szakaszában a denotáció, valamint a konnotatív és a prototípus alapú jelentés kutatásának problematikájáról tájékozódhat az olvasó (65–72). Érdekes lenne pszicholingvisztikai tesztelési eredményeket megismerni arról, milyen fokon támaszkodnak ezek a jelentéskonstruktumok az ún. enciklopedikus eredetű tudásra. A fejezet végén hasznos ismereteket nyerhetünk a szójelentés agyi, neurobiológiai tárolásáról (72–75), valamint a szótanulás aspektusairól.

Fel kell hívnom a figyelmet két formai hibára ebben a fejezetben: a 69. oldalon a kategóriaképzéssel kapcsolatban megismert wittgensteini felfogás az ún. „családi hasonlóság” fogalmáról hivatkozás nélkül maradt, Wittgenstein klasszikus munkája nem szerepel az irodalomjegyzékben. A 72. oldalon hivatkozott 16. ábra a nyelv agyi központjairól pedig a 74. oldalon a 15. sorszámot viseli, ami helyes, hiszen a 16. ábra már a könyv soron következő fejezetében, más témakörrel kapcsolatban kap helyet.

A rövidebb terjedelmű harmadik fejezet a társalgás nyelvezetének pszicholingvisztikai aspektusaival foglalkozik, címe *Hogyan hangoljuk össze, amit mondunk? A társalgás a pszichológus szemével* (79–98). A fejezet első részében Pléh áttekinti a konverzációban a partnerek által alkalmazott stratégiai eljárásokat és taktikákat, a beszédjogok elosztásától a társalgó felek neméből fakadó tényezőkig és sajátságokig. Ugyan gyakran előfordul argumentációjában a koherencia terminusa, a fogalom szöveg-tani és pragmatikai funkciójának és szerepének tüzetes tárgyalásával nem foglalkozik, holott a nemzetközi szakirodalomban tucatnyi az erre vonatkozó releváns szakkönyv és tanulmány. Diskurzuspéldáinak interpretációja során, elemzéseiben megkülönbözteti a szövegek mikro- és makroszerkezetét, de ezek szakmai ismerveit nem részletezi. A fejezet befejező részében ismerteti Paul Grice-nak a pragmatisták számára közismert nézeteit a társalgás kooperatív és non-kooperatív műveleteiről, valamint foglalkozik a konverzáció kísérő testi jelzőrendszerek működésével.

A negyedik fejezet a gyermeki beszéd fejlődéséről és működéséről nyújt szakavatott ismereteket *Beszél a baba* címmel (99–126). Pléh részletesen ismerteti a nyelvsajátítás folyamatának tényezőit, példákkal illusztrálva minden egyes fázist a nyelvi reprezentáció valamennyi szintjén. Kimutatja a folyamatban a kreativitásra utaló sajátságokat. A nyelvi rendszer kialakulásában az egyes faktorok és jelenségek elsajátításának sorrendiségét a különféle releváns nyelvemléleti modellek alapján tárgyalja, melyek között hangsúlyosan ismerteti a kognitív nyelvészet szemléletmódját. E folyamat érdekes aspektusa a Pléh által részletesen tárgyalt eltérések az első és a második nyelv elsajátításában, valamint a két nyelvűségben tapasztalt időbeli és faktoriális különbségek. A fejezet végén a szerző helytállóan emeli ki, hogy a nyelvsajátítás folyamatában a társas kommunikációnak jóval nagyobb a szerepe annál, mint amit a generativisták vezéralakja, Noam Chomsky feltételezett.

A befejező, rövid terjedelmű ötödik fejezet *a nyelv keletkezésével és biológiájával* foglalkozik (126–144). Benne Pléh friss szakirodalmi adatokra támaszkodva a közeli (proximális) és távoli (disztális) folyamatok szemszögéből bemutatja a nyelv kialakulásának folyamatát. Chomsky nézeteivel szemben itt is hangsúlyozza a nyelv társas-kommunikatív funkcióját az eredetvizsgálatban. A könyv a nyelv agyi, érintett idegrendszeri központjainak funkcionális ismertetésével zárul.

Elkerülhetetlen, hogy egy ilyen profillal rendelkező könyvben ne forduljanak elő olyan elméleti vagy technikai szakkifejezések, amelyeket a szakértői tudással nem rendelkező olvasó nem ismer. Ezért az ilyen nyelvészeti vagy pszichológiai eredetű szakterminusok az olvasóbarát megjelenítés céljából értelmezést, magyarázatot vagy magyarázást igényelnek. Összességében Pléh eleget is tesz ennek a követelménynek, de mégis maradt néhány kifejtetlen, értelmezés nélküli szakterminus a könyvben: *átkulcsolás, előfeszítés, exaptáció, facilitálódik*. Hasznos lett volna még egy ilyen rövid terjedelmű, de ismertető célú, tankönyvként is használható írásműhöz tárgymutatót, sőt, glosszáriumot is mellékelni.

Az ismertetésben említett tematikai hiányokra csupán a kiegészítés igényével kívántam rámutatni. Ezek a megjegyzések cseppet sem vonnak le a mű magas értékéből, jelentőségéből. Nyilvánvaló, hogy egy célzottan igen korlátozott hosszúságú összefoglaló, ismeretterjesztő funkciójú könyvben lehetetlen tárgyalni valamennyi mai kutatási témát, eljárást, az őket képviselő valamennyi elméleti vagy módszertani modellt. Pléh Csaba könyvének a diszciplínát átfogóan ismertető és szintetizáló státusa mellett az is jelentős érdeme, hogy mélységénél és rövid terjedelménél fogva kiválóan alkalmazható tankönyvként a hazai nyelvtudományi képzés moduljaiban, legfőképpen az MA és a doktori programok szintjén.

Andor József

IRODALOM

- Andor József (2013): A látens összetevők vizsgálata a magyarban. *Magyar Nyelv* XIX, 2, 137–143.
- Giora, R. (2003): *On our mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. – Matthiessen, C. M. I. M. (1999): *Construing experience through meaning. A language-based approach to cognition*. London/New York: Continuum.
- Hanks, P. (2013): *Lexical analysis: Norms and exploitations*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Holfstadter, D. – Sander, E. (2013): *Surfaces and essences: Analogy as the fuel and fire of thinking*. New York: Basic Books.
- Kecskés, I. (2013): Why do we say what we say the way we say it? *Journal of Pragmatics* 48, 71–83.
- Récanati, F. (2002): Unarticulated constituents. *Linguistics and Philosophy* 25, 299–345.
- Sperber, D. – Wilson, D. (2012): The mapping between the mental and the public lexicon. In: Wilson, D. – Sperber, D. (szerk.): *Meaning and relevance*. Cambridge: Cambridge University Press, 31–46.

Budai László – Budai Andrea – Budai Dániel

Lépten-nyomon angolul (DVD-melléklettel)

Eger: Líceum Kiadó, 2011. 475 p.
ISBN: 978-963-9894-84-6

Napjainkban, a harmadik évezred hajnalán a felgyorsult élettempó, az internet, a mobilhálózatok és egyéb kommunikációs csatornák világában az idegennyelv-tudás egyre erőteljesebb társadalmi igény. Budai László – Budai Andrea – Budai Dániel *Lépten-nyomon angolul* című nyelvkönyve – több más mellett – ezt az igényt elégíti ki. A könyv, amely 2011-ben látott napvilágot a Líceum Kiadó (Eger) gondozásában, az angol nyelvet tanítók és tanulók körében méltán tart számot nagy érdeklődésre. Elsősorban azokat célozza meg, „akik a szigetországba(n) akarnak utazni,

közvetve pedig bárkinek [szól], aki angolul tanul, függetlenül attól, hogy milyen szinten van angolnyelv-tudása” – írják a szerzők a bevezetésben (7). Bár számtalan új tankönyv, szótár, nyelvtanulást segítő kiadvány jelenik meg napjainkban, ez a könyv az angol nyelvtanulásnak-nyelvtanításnak rendhagyó s egyben egyedülálló, a modern nyelvtanítás igényeit kielégítő munkája, amely szinte minden nyelvtanuló igényéhez igazodva integrálja a készségek fejlesztését.

Budai László tanár úr az 1960-as évek közepétől tölt be kulcsfontosságú szerepet az angolnyelv-tanításban, nyelvtanár-képzésben; nemzetközileg is elismert tankönyvíró, oktató. Több mint hatvan könyv szerzője vagy társszerzője, melyek között egyaránt található nyelvészeti, nyelvpedagógiai kiadványokat és nyelvkönyveket. Tankönyvei, nyelvkönyvei népszerűek számos más európai országban is. Joggal hiszem, hogy e legújabb munkája is, melynek sikeréhez két társszerzője, Budai Andrea és Budai Dániel nagyban hozzájárul, pótolhatatlan segédeszköz lesz a nyelvtanárok mindennapi munkájában.

A nyelvtanulás-nyelvtudás jelentőségének megértése mellett újra és újra felvetődik a kérdés, hogyan lehet legkönnyebben és legeredményesebben elsajátítani egy idegen nyelvet. A nyelvtanulás eredményessége számtalan tényezőtől függ, egyénenként változhat, kinél mely szempont befolyásolja legjobban a hatékonyságot. Fontosak a megfelelő módszerek, a motiváció, a tanár személye, a folyamatosság, a jól használható tankönyv. Minél részletesebben vizsgáljuk és kutatjuk a nyelvtanítás történetét, annál inkább felismerhetjük: nem annyira módszerek egymásutániságáról van szó, hanem azok együttéléséről. Olyan módszereket kell alkalmazni, amelyek – bárminemű újdonság ingerével – alkalmasak a tanuló tudásvágyának felkeltésére (Bárdos 2005). A hazai angolnyelv-oktatás nem szükkölködik tanítást, tanulást segítő kiadványokban, így jogosan vetődik fel a kérdés, hogyan válasszuk ki a megfelelőt a magyarországi tankönyvpiac bőséges kínálatából. Brassai

Sámuel, az utolsó erdélyi polihisztor szerint a jó tankönyv kritériumai közül az egyik legfontosabb tétel, hogy a mű szerkezete tegye lehetővé a gyermeki lélek megkötését. Budai és szerzőtársai könyve mind tartalmában, mind stílusában, szerkesztésében és kivitelezésében megfelel ennek az elvárásnak. Rendhagyó, újdonság erejével ható alkotás. Egyrészt, eltérően a hagyományos nyelvkönyvektől, az egyes fejezetek nyelvi anyaga nem épül fokozatosan egymásra, hanem a szerzők által készített sok száz fotó tematikus rendezése határozza meg a nyelvi tartalmat és annak nehézségi fokát. Például a *Unit 1 Prohibition* című fejezet nyelvtani anyaga a *no* mint tiltás kifejezése egyes vagy többes számú főnévvel, az ige *-ing* végű alakjával, az *allow* és a *permit* ige harmadik alakjával: *No ball games. No cycling. No skating or skateboards allowed on park* (18), de foglalkozik a felszólító mód tagadó alakjával kifejezett tiltással: *Do not attach cycles to this structure* (19) és a tiltást kéréséssé finomító *please* használatával: *Please do not feed the pigeons* (19), illetve a felszólító mód második személyben való kifejezésével is: *Help us to improve your environment* (20). A *Unit 17 By train* című fejezet feliratai, képi anyaga a szenvedő szerkezet különböző igeidejű és módbeli segédigés alakjainak a tárgyalását indokolja: *This scheme is operated by...* (203); *Physical or verbal assaults on our staff will not be tolerated...* (204); *Alcohol must not be consumed on Trains or at Stations...* (216). A *Unit 26 Healthcare* című fejezetben tanulhatja meg a diák a *should* segédige *if* kötőszó utáni használatát: *If you should want to visit outside these times, please speak to the nurse in charge to discuss your request* (374). Másrészt a színes, igényesen összeállított témakörök változatos és gazdag szókincsrel segítik a nyelvtanulókat a szókincsbővítésben, nyelvvizsgára, érettségire való felkészülésben, hisz sok, különböző szituációba építhető kifejezés, pragmatikai elem szerepel az egyes leckékben: *Do you know where to ask for an application form?* (80); *designated smoking area* (99); *Let me watch*

television. (128); *You can't park your car here.* (162); *served with garlic bread and salad* (174); *How long are the tickets valid for?* (179); *Which ticket do I need?* (188); *Have I got to change for London?* (236); *Have you got any money on you?* (284); *politic behaviour* (344).

A szerzők olyan hosszabb-rövidebb szövegeket, feliratokat és hozzájuk kapcsolódó képanyagot dolgoznak fel és tárnak a tanulók elé, amelyekbe az Egyesült Királyságban való tartózkodásuk alatt „lépten-nyomon belebotlanak”, így „kénytelenek” angolul olvasni, értelmezni, gondolkodni, beszélni. Látva, hallva, olvasva, átélve, megértve a mindennapi valós helyzeteket könnyebben elsajátítják az angol nyelvet, mivel akarva-akaratlanul aktív befogadóvá válnak. A *Unit 9 Shops* és a *Unit 18 By bus* című fejezetek jó példák erre, hisz külföldön járva a vásárlási és az utazási szituáció elkerülhetetlen: *Please do not leave anything outside this shop [...] Shoplifters will be prosecuted* (101). *Great food at amazing prices* (103). *Buy ticket here before boarding* (225). *Merseytravel will not tolerate violent or abusive behaviour* (227). *Park and ride bus stop* (229).

A könyv képei, feliratai, segítő, figyelmeztető és eligazító szövegei Nagy-Britannia hangulatát idézik. Ezáltal még érdekesebbé, még vonzóbbá válik a tanulás, az információ befogadása, a szavak, szövszerkezetek elsajátítása, bevésése, ugyanakkor olyan információk birtokába is jut segítségükkel a tanuló, amelyek elengedhetetlenül fontosak ahhoz, hogy kevesebb kulturális sokk, meglepetés, tájékozódási zavar, bizonytalanság, zavartottság érje angliai tartózkodása során, például: *Self catering* (89), *Hotels* (93), *Symbol keys* (93). Amikor idegen kultúrába kerülünk, megpróbálunk a helyi szokásokhoz igazodni, de az ember sokszor nem tudja azonnal, mi a megfelelő, és mi nem. Ebben az eligazodásban is segítséget nyújt Budai Lászlóék könyve, amely sok-sok apró, színes érdekességet közöl a brit mindennapi életéről, a szokásokról, a meglepő helyzetekről. Például megtudhat-

juk, mi a *biryani* (164), a *fayre* (164), a *scone* (169), a *marie rose* (171), a *Bus only Solo* (178), a *Railpass* (179), a *Union Jack* (261), a *sweepings* és a *peelings* (333), a *Jospice* (419), hogyan keressünk munkát (75), mennyibe kerül egy tipikus angol ház (87), hány hüvelyk egy láb (63), vagy azt, hogy az utcák nevét nem szokás megváltoztatni az Egyesült Királyságban (53). Így egy percre sem válik unalmassá a tanulás a diák számára. Olvashatunk továbbá a Beatles együttesről (58), a Twinings teáról és elkészítési módjáról (143), a londoni metróról (237–240), a Beefeaterokról (246), London építészeti nevezetességeiről (243–256), a parkolási szabályokról (296), a Fish and Chipsről (162) és az általánosan fogyasztott halféleségekről (169–172), az angol rendőrökről (21), történelmi és földrajzi tényekről, utalásokról (97, 60). A terjedelmes, 475 oldalas könyvben és a vele járó DVD-mellékleten található több száz színes kép és reklámfelirat motiváló, felkelti a tanulók érdeklődését, akik így kedvvel forgatják a kötetet, hallgatják a hanganyagot. A szó- és nyelvtani anyag elsajátítása vizuális és auditív élményen keresztül történik, ezáltal élményszerűvé válik.

A könyv esősorban szókincsgyarapító, több mint háromezer-ötszáz szót dolgoz fel: minden egyes témához szöszedet kapcsolódik, szómagyarazattal, szóképzéssel kiegészítve. A szerzők a szókincstanítás legkorszerűbb módszerét alkalmazzák: a mindennapi életből vett példák kontextusba ágyazva, vizuális és auditív csatornán keresztül, írott és hangzó formában kerülnek a tanuló elé. Bárδος (2000) a szókincstanítás történetét elemezve rámutat annak paradox jellegére, hiszen egy-egy nyelv szókészlete hatalmas, milliós nagyságrendű, melyet azonban megtanítani, tanulóinkkal elsajátíttatni lehetetlen. A nyelvtanár mégis a teljességet kívánja megragadni, s általában arra törekszik, hogy az adott szavakat tipikus szövegek környezetben, tipikus helyzetben mutassa be. Budai Lászlóék könyvében az elsajátítandó szavak pontos hangalakja, kiejtése, jelentése képi szemléltetéssel, megjelenítéssel társul, kontextusba

helyezve tipikus mondatokban, tipikus szókapcsolatokban jelenik meg. Például a *Unit 7 Jobs and Careers* című fejezetében a szöszedet *seasonal, festive* és *season* szavai a *Seasonal Jobs, We're recruiting for the festive season* (77) hirdetés szövegében fordulnak elő. A kép, a képpel megjelölt szituáció egyértelműsége segíti a szó, a kifejezés pontos megértését, és egyúttal az egyéni felfedezésen alapuló szókinccstanulást is. Mindez kiegészül az adott szavak fonetikai megjelenítésével, illetve a DVD-n az anyanyelvi beszélők pontos kiejtésével. A szókincc tanításának ez a komplexitása aktív nyelvismeretet épít, fejleszti a kommunikatív kompetenciát.

A nyelvtanulás egyik legfontosabb kérdése, hogyan, mely módszerek alkalmazásával aktivizálható leghatékonyabban a passzív szókincc. Brassai Sámuel az 1862-ben megjelent francia nyelvkönyvében, az *Ingyen tanító francia nyelvmesterben* azt javasolja, minden szót csak mondatba foglalva ismerjen meg a tanuló, s a szó ismerete ne csak abból álljon, hogy a jelentését vagy jelentéseit megtanulják a diákok, hanem a használatát is meg kell tanítani, mivel a „megtartása” sokkal könnyebb és biztosabb az értelmes mondatban tanult szavaknak. Mindezek a gondolatok, módszertani fogások összhangban vannak a Budaiék könyvében alkalmazott legkorszerűbb szótanítási módszerekkel. A bevést a tankönyvi írott szöveg és a DVD hangzó anyaga egyaránt segíti, illetve a tematikus elrendezés is kitűnő szókinccfejlesztő. A vizuális és auditív módon megjelölt szavak bekerülnek a rövid távú memóriába, s a figyelem, az ismétlés és a kontextus nagy szerepet játszanak abban, hogy a megjegyzendő szavak, egységek a hosszú távú memóriába kerüljenek. A bal agyfélteke dominanciájával rendelkező diákok sikeresebbek a szóalkotásban, a csoportosításban, a jobb agyfélteke dominanciájával rendelkezők pedig eredményesebbek az általánosításokban, az összefüggések felfedezésében (Stevick 1982). Budai és szerzőtársai a hang és a kép látványos összekapcsolásával azt az autentikus szituációt, azt

a kontextust teremtik meg, amelyben élő nyelvet, gyakorlati szókinccet és kontextusban használt nyelvtant kapcsolnak össze, így mindkét agyfélteke aktivizálódik a tanulási folyamatban, s ez jobb teljesítményhez vezet. Ily módon a szerzők lehetőséget adnak arra, hogy a tanár olyan tananyaggal lássa el a tanulókat, amely segít a kapott információ tényleges tudássá alakításában és az ehhez illő helyes nyelvtanulási szokás kialakításában. A *Lépten-nyomon angolul* című nyelvkönyvben mind a kognitív, mind az affektív tényezők jelentős szerepet játszanak; a verbális tevékenységek (a könyv szövegeinek olvasása), a vizuális készségek (a könyv képi anyagának feldolgozása) és az érzelmek (a látott és a hallott anyaghoz társulnak) segítik és stimulálják a két agyfélteke aktív működését, összhangját.

Sajnos gyakran lehet találkozni manapság azzal a véleménnyel, hogy nem szükséges a fonetikus átírással és a kiejtés tanításával bajlódni. Sokan állítják, hogy az idegen nyelvek sajátos kiejtését úgysem lehet iskolai keretek között megtanulni. Azt, hogy ez a vélemény nem teljesen helytálló, az is bizonyítja, hogy a kiejtéstanítás a nyelvtanítás-történet folyamán többször került központi helyre, s fontosságát a kommunikatív módszer hangsúlyozta újra. A *Lépten-nyomon angolul* című nyelvkönyvben Budai és szerzőtársai nagy hangsúlyt fektetnek a helyes kiejtés tanítására, gyakoroltatására azáltal, hogy az egyes leckék szövegét a DVD-mellékleten anyanyelvi beszélők ejtik ki kétszer egymás után, lassabban, majd gyorsabban, segítve ezzel a pontosabb értést. Ezen túl már a nyelvtanár feladata és felelőssége, hogyan építi be hatékonyan a kiejtés tanítását és gyakoroltatását az órai munkába.

Fokozhatja a nyelvtanulási kedvet az is, hogy nem hagyományos értelemben vett nyelvtanulással találkozunk a könyvben. Gazdag, szituációba ágyazott, képpel kísért példaanyagtól – induktív módszerrel – gyakorláson át valósul meg a nyelvtani jelenség tudatosulása, a funkcióközpontú nyelvtan tanítása. A nyelvtani jelenségek bemutatása

előfordulásuk sorrendjében történik, a megértést szabályok, a bevésést táblázatok, mondatmodellek, drillek segítik, a tanuló eligazodását pedig a *Függelék* nyelvtani tárgymutatója támogatja.

Budai Lászlóék nyelvkönyve a képi szemléltetés segítségével azt a módszertani elvet alkalmazza, hogy a megismerés folyamatába minél több érzékszervet kapcsoljunk be. Kiemelkedő szerep jut a szemnek, miként az újabb pszichológiai kísérletek is arra hívják fel a figyelmet, hogy az egyes érzékszervek információátbocsátó képessége nem egyforma: a látásé körülbelül háromszor olyan erős, mint a hallásé (A. Jászó 2011: 22). Fontos tehát, hogy a tanulás a diák több érzékszervét vegye igénybe, így a tanuló több információt tud feldolgozni, s ennek következtében erőteljesebb a megismerési folyamat. A motivációnak fontos eszköze a képi szemléltetés, s általa a diákok teljes bevonása a tanulásba.

A tanár személye, kisugárzása kulcsfontosságú a tanítás-tanulás folyamatában, eredményességében. A megfelelő módszer megtalálásához nem csupán a tárgy ismerete, hanem lélektani vonatkozásai is szükségesek. Nem kétséges, aki tanítani akar, annak jól kell tudnia tanításának tárgyát, s oly mértékben otthon kell benne lennie, hogy képes legyen azt úgy alkalmazni, ahogyan az adott pillanatban, helyzetben szükséges (Brassai). Kortól független az a megállapítás, hogy „a jó tanár nem születik, hanem lesz, azzá válik mások által vagy önmaga kínos-keserves munkája árán, ha van hozzá lelkesedése, kitartása” (Budai 1984: 565). Különösen igaz ez akkor, ha ilyen könyvek, komplex multimédiás anyagok segítik a munkáját, mint a *Lépten-nyomon angolul* című nyelvkönyv. A szerzők a könyv bevezetőjében felsorakoztatják azokat a motívumokat, amelyek a témaválasztást életre hívták; ezek elsősorban nyelvtudásfejlesztés, országismeret-gyarártítás, illetve egyfajta élménybeszámoló, szubjektív reflexió, azaz magyar angoltanár szemmel járva-elve Nagy-Britanniában.

A könyv három fő fejezetre tagolódik.

Az első fejezet, *Használati utasítás* (9–11), gyakorlati útmutatót ad ahhoz, hogyan lehet a könyvet tanári segítség nélkül használni, továbbá közli a szókincs és nyelvtani anyag megjelenítésének módját és helyét.

A második fejezet, *Unit 1 – Unit 31* (11–443), a mindennapi élet általános témáit dolgozza fel: közlekedés (43–53), lakóhelyek (81–101), vásárlás (101–141), étkezés (141–176), utazás (176–237), különféle szolgáltatások (300–325), egészség (357–375), de sok hasznos információ kerül birtokunkba a környezetvédelem (325–346), a jótékonykodás (419–436), a kulturált szórakozás (395–412), a vallás (412–419) jellegzetességeiről, a jegyvásárlás módjairól (178–181), az évszámok (257), a számok és betűk angolos írásáról (392) is. Minden egyes leckét gazdag kép- és szóanyag bont ki érdekességekkel, sajátosságokkal fűszerezve, kiegészítve a situációhoz szükséges nyelvtani ismerettel.

A harmadik fejezet, a *Függelék* (443–451), az angol nyelv beszédhangjait mutatja be, illetve nyelvtani tárgymutatót közöl, kiegészítve a könyvben előforduló rendhagyó igék táblázatával s a tanítandó szavak jegyzékével.

Összegzésül elmondható, hogy Budaiék kötete egyedülálló a magyar nyelvpedagógiában, több okból is. Egyrészt a tanuló olyan komplex multimédiás anyagot tarthat a kezében, amely megfelel a legkorszerűbb módszertani kihívásoknak, s gyakorlati példák sorával nyújt segítséget. A könyv világos, logikus felépítésű, a szerzők az elmélet és a gyakorlat integrálásával szisztematikusan tárják az olvasó elé az elsajátítandó anyagot. A kötetben, melyet áthat a szakmai igényesség, nem száraz elméletet és adathalmazt találunk, hanem gazdag kincses tárat, melynek különlegessége, hogy a szerzők saját mindennapi életükből, tapasztalataikból vesznek számos, helyenként humoros példát, mellyel még élményszerűbbé teszik a tanulást. Az idegen nyelvet tanító tanárok és tanárjelöltek jól alkalmazhatják a kötetben található számos példamondatot, gyakorlatot a mindennapi oktatásban.

A mű igazi jelentőségét abban látom, hogy a legkorszerűbb multimédiás technikával olyan komplex tananyag született, mely eredményesen használható az órai munkában, s az otthoni, önálló tanulás során is.

A könyv felépítése, módszertana, színvonal, magyarázó és példaanyaga kezdő és haladó nyelvtanulók érdeklődésére egyaránt számot tarthat. Formáját tekintve esztétikus, a tartalomjegyzék jól áttekinthető. A kiadvány tipográfiaailag igényes, jól kivitelezett.

Jó szívvel ajánlom a könyvet minden idegen nyelvet oktató tanárnak, tanárjelöltnek, a nyelvtanítás különböző területein munkálkodóknak, az angol nyelvet tanuló, Nagy-Britanniában tanulni, dolgozni kívánó diákoknak, akik hiányos ismereteiket kívánják pótolni, vagy jobban meg szeretnének ismerni és érteni egy másik világot, kultúrát, ezáltal alaposabban elsajátítva a célnyelvet.

Molnár Erzsébet

IRODALOM

- A. Jászó Anna (2011): Képes szótárak gyermekeknek. *Magyartanítás*, LII, 3, 22.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Brassai Sámuel (1862): *Ingyen tanító francia nyelvmester*. Kolozsvár.
- Budai László (1984): Az idegennyelv-oktatás metodikájának tudományos alapjai és státusza. *Pedagógiai Szemle*, 34, 557–565.
- Stevick, E. W. (1982): *Teaching and learning languages*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Einhorn Ágnes Feladatkönyv

Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012. 215 p.
ISBN: 978-963-19-7005-0

A szerző a Nemzeti Tankönyvkiadónál 2012-ben kiadott munkája hiánypótló mű – számtalan recenzió kezdődik így, és ezt a könyvismertetést is így kell kezdenem. A továbbiakban pedig azt mutatom be, miért. A cím ugyanis csak annyit árul el, hogy ez a könyv feladatokról szól, de hogy miképp, az csak akkor derül ki, ha bele is olvasunk a műbe.

A kötet bevezetőből és ezt követően kilenc fejezetből áll. A fejezetek közül nyolc egy-egy kérdést fogalmaz meg a feladatokkal kapcsolatban, míg az utolsó fejezet a könyvben leírtak összegzését adja. De mégis, miről és kinek szól ez a könyv? Erre rögtön a könyv bevezetőjében választ kapunk. A szerző egy probléma – szinte lehetetlennek tűnő – megoldására vállalkozik. Az iskolákban a legkülönbözőbb tantárgyakhoz számos feladatot használnak, tankönyveink tele vannak feladatokkal, ám ezek sokszor hagyományokon alapulnak. Meg tudja-e újítani a tanár a feladatokhoz fűződő viszonyát, meg tudja-e ítélni a feladatok minőségét, tud-e új feladatokat készíteni, és ezeket megfelelő céllal alkalmazni? Ha megnézzük a könyv végén található irodalomjegyzéket, kevés olyan forrást találunk, amelyik kifejezetten avval a kérdéssel foglalkozik, mitől függ egy feladat minősége, hogyan fogjunk neki a feladatkészítésnek. A szerző olyan szabályszerűségeket gyűjtött csokorba, „amelyek tantárgyfüggetlenül is érvényesek” (7). Célcsoportnak pedig mind gyakorló, mind leendő tanárokat nevez meg, illetve tankönyvíróknak, vizsgakészítőknek is ajánlja a művet. De ha a javaslatok az összes tantárgyra vonatkoznak, miért foglalkozunk vele a nyelvtanároknak szóló folyóiratban? Az egyik ok, hogy maga a szerző is nyelvtanár, sok gyakorlati tapasztalattal mind a vizsgafeladatok, mind a készségfejlesztő feladatok készítése terén. A további okokat pedig a könyv részletesebb elemzésénél igyekszem bemutatni.

Az első fejezet a műben használt fogalmak tisztázásával foglalkozik. Azt a kérdést járja körül, mi a feladat, és mire használjuk azt. Kiindulópontként a tanulás fogalmának megváltozását írja le a szerző. „Míg a klasszikus tanári felfogás középpontjában a tananyag állt (»a tanár leadja az anyagot«), addig ma már elsődlegesen a tanuló fejlődéséről gondolkodunk” (13). A tanuló fejlődése pedig leginkább tevékenységalapú tanulással mozdítható elő. Ez a tény jelentősen befolyásolja, mit értünk a feladat fogalmán, hogyan értelmezzük azt.

Erre a gondolatra épül a második fejezet, amelynek fő kérdése, milyen feladatokkal dolgozhatunk, ha gondolkodásunk előterében a tanulói tevékenység áll. Ennek alapján a lehetséges feladattípusokat aszerint sorolja be, hogy azok a tanulói tevékenység szempontjából zártak-e (csak egy megoldás lehetséges), vagy nyitottak (azaz a tanuló nincs megkötve a megoldás kivitelezésében). A fejezetben találkozhatunk a leggyakoribb és általánosan ismert feladattípusokkal, nemcsak elméletben, hanem gyakorlati példákkal is illusztrálva, valamint számos, a feladattípusokkal összefüggő ún. mintafeladattal is (például a feleltválasztó feladat mintafadata, 25).

Ez a fejezet összesen 42 ún. mintafeladatot tartalmaz, amelyek egy része a feladattípusokat illusztrálja, a többi különböző tantárgyak (például anyanyelv, földrajz, fizika, történelem), illetve az idegen nyelvek oktatásában alkalmazható (például a 19., 20. mintafeladat [az olvasók kedvéért magyar változatban], 41). Igazán azonban a nyelvtanár szeme akkor csillan fel, amikor azt látja, a társadalomban általánosan ismert nyelvvizsgák milyen tanulságokkal szolgálhatnak minden tanárnak, tantárgytól függetlenül. A 40. mintafeladat (57) így szól: „Gyűjtsék össze, hogy a különböző nyelvvizsgák milyen feladattípusokat alkalmaznak, és készítsenek ez alapján feladatgyűjteményt a saját tantárgyuk számára!” Ahhoz, hogy ez sikerüljön, a szerző tippeket ad a fejezetben tárgyalt feladattípusok elkészítéséhez, és felhívja a figyelmet az adott feladattípus lehetséges hibaforrásaira is.

A harmadik fejezet a feladatok rendszerezési lehetőségeivel foglalkozik, mind a mérésben használatos, mind a fejlesztésben alkalmazható feladattípusokra nézve. Az előbbinél az értékelési eljárások, illetve a mérési célok működhetnek rendező elvként, míg a fejlesztés során több lehetőség van a feladattípusok rendszerezésére a) a tantárgyi célok, b) az oktatási folyamaton belüli szerep, c) az alkalmazható munkaformák és d) egyéb rendezési szempontok szerint.

Ezek után következhet a feladatkészítés mikéntje. „A felhasználás logikájából kiindulva először a fejlesztő-, utána a mérőfeladatok feldolgozása lenne természetes, de mivel a mérés, vizsgáztatás terén nagy hagyománya van a feladatkészítésnek, megfordítjuk ezt a sorrendet” – így indokolja a szerző, hogy a negyedik fejezet a mérő-, míg az ötödik a fejlesztőfeladatokkal foglalkozik (73). A negyedik fejezetben további fogalmak is előkerülnek, mint például a mérési célok különbözősége, a diagnosztikus, formatív és szummatív mérés. Ez azért is fontos, mert a „közgondolkodás a méréssel és értékeléssel kapcsolatban leginkább a szummatív típust ismeri és fogadja el” (79), és ezzel nagyon leszűkíti a mérés pedagógiai lehetőségeit, hiszen a másik két típusnak is igen fontos funkciója van. A teszteknek üzenetértéke is van, mérési céljuk nem állhat szöges ellentétben a fejlesztési célokkal. Ennek érzékeltetésére az idegen nyelveket hozza fel a szerző. Az új NAT (1998) már működött, de még az új érettségi bevezetése előtt „jól megfigyelhető jelenség volt például, hogy sok idegennyelv-tanár a tanítási folyamatban már elkezdett készségfejlesztő módszerekkel dolgozni [...], a mérési szakaszban azonban a legegyszerűbben mérhető módszerekhez és tartalmakhoz nyúlt: nehéz nyelvtani tesztek, szódolgozatok, fordítás” (85). Így a kommunikatív nyelvórát csupán „játéknak” tekintették a tanulók, nem tanulásnak. Ennek elkerülése érdekében aprólékos lépésekben írja le a könyv, milyen sorrendben lehet készségeket mérő feladatokat fejleszteni, és ehhez mi mindegyikre van szükség. Ebben több táblázat is

segíti az olvasót. A fejezet végén összefoglalásképpen egy nyelvvizsga leírását közli a szerző (112), ezen mutatja be, mi mindenre kell figyelni egy teszt készítésekor.

Ezután kerül sor a fejlesztőfeladatok készítésének leírására. A kiindulópont itt is a fejlesztési célok pontos meghatározása. Sajnos gyakori, hogy ez a gyakorlatban nem valósul meg, a tanárok többnyire „a tankönyv feladataira hagyatkoznak a célrendszer pontos elemzése nélkül” (118), pedig a feladatnak pontosan az az értelme, hogy a meghatározott célhoz elvezesse a tanulót. Ezért foglalkozik a szerző azzal a kérdéssel, mitől lehet jó egy fejlesztőfeladat, mely feladattípusok alkalmazsak erre, és miért; mire kell ügyelni egy feladat szerkesztésekor, és hogyan lehet az új technika adta lehetőségeket kihasználni. A jó feladat ismérve természetesen az, hogy sokoldalúan fejleszti a tanuló kompetenciáit, ehhez azonban nem elegendők az ún. hagyományos feladattípusok. Ráadásul az órákon heterogén összetételű tanulócsoportokkal kell a tanárnak dolgoznia, ami a tanárokat sokszor frusztrálja.

Ilyen helyzetekben volna leginkább szükség az együttműködésen alapuló feladatokra. Ezzel a témával foglalkozik a hatodik fejezet, de nem onnan közelít a kérdéshez, ahonnan az előző fejezetekben („hogyan készítsünk” ilyen feladatokat), hanem azt taglalja, miért jó, mik az előnyei ezeknek a feladatoknak. Ugyanis „sok tanár tanulóként nem élte meg az együttműködésen alapuló munkaformák előnyeit és hátrányait” (138), így ennek a feladattípusnak az alkalmazása gondot okozhat számukra. „A heterogén csoportoktól való félelmet nagyon gyakorlatias megközelítés indokolja: a tanárok többnyire attól félnek, hogy ha nehezebben haladó vagy problémás tanulókhöz kell igazodniuk, akkor a jobbak nem fejlődnek tovább” (140). Ahhoz, hogy mindenki esélyt kapjon a fejlődésre, előnnyé kell változtatni a heterogenitást úgy, hogy kooperatív elemeket építünk be a feladatokba.

Természetesen ebben a fejezetben is találunk példákat mind a kooperatív elemek alkalmazási lehetőségeire, mind magukra a kooperatív feladatokra. Ennek keretében megismerjük a csoportmunka során fellépő problémákat és azok kezelését, a munka hatékonyságának javítási módozatait, értékelésének lehetőségeit.

Az utolsó két fejezet annak az érdekes kérdésnek jár utána, mi a különbség a fejlesztő- és mérőfeladatok között (7. fejezet), és miért különböznek a vizsgafeladatok és az osztályteremben használt mérőfeladatok (8. fejezet).

Az ötödik fejezettől kezdve időnként szinte „hipertextté” válik a szöveg: a szerző számos esetben utal vissza a 2. fejezetben bemutatott 42 mintafeladatra valamelyikére (ezeket persze papíralapon egy kattintással nem tudjuk elérni, vissza kell lapozni hozzájuk). Ezek a fejezetek is hoznak néhány újabb mintafeladatot. A fejezetek végén többször találkozunk ún. ellenőrző listával, mellyel a tárgyalt témát újra át lehet gondolni. Minden fejezet „Az én feladatkönyvem” résszel zárul, ahol az olvasó az adott témába vágó, konkrét feladatokat kap. Az utolsó fejezet pedig lényegében önértékelő lista, amelyben pontokba szedve sorolja fel a szerző, mit kívánt megmutatni és tudatosítani az olvasóban a feladatokkal kapcsolatban.

A tárgyalt tankönyv tehát hiánypótló mű, de ha valaki a feladatkészítés receptkönyvét várja tőle, az csalódni fog, mert nem könnyű olvasmány. Mivel a témát tantárgyfüggetlenül tárgyalja a szerző, az olvasót folyamatosan arra készíti, hogy az olvasottakat saját helyzetére vonatkoztatva gondolja át, a feladatokat valóban oldja meg. Ezért a könyv azoknak a (kezdő vagy haladó) gyakorló tanároknak ajánlható leginkább, akik valóban szeretnének munkamódszereiken újítani és a tárgyalt kérdésekről elgondolkodni.

Petneki Katalin

Jilly Viktor

**“We shall overcome!”
Civil rights movement in the
United States**

For advanced students of English –
level C1

[“We shall overcome!” Polgárjogi
mozgalmak az Egyesült Államokban.
Haladó angolnyelv-tanulók számára –
C1 szint]

Budapest: Jilly-Tan Bt., 2012. 64 p.

ISBN: 978-963-08-5235-7

Jilly Viktor új tankönyve három olyan célnak tesz eleget, melyek önmagukban is komoly vállalások. Elsősorban kitűnő angol nyelv-könyv haladó diákok számára. Másodsor az egyes fejezetek nyelvfejlesztési tartalmát a szerző szisztematikusan olyan országismerteti tudnivalókba ágyazza, melyek az észak-amerikai polgárjogi mozgalmak történetének rendkívül fontos szeletét mutatják be. Végül – és hosszú távon talán ez lesz a könyv legfontosabb hatása – a nyelvi és kulturális tartalmak segítségével arra ad lehetőséget, hogy a tanulók a feladatok elvégzésekor és a kialakuló beszélgetések során felfedezhessék és jobban megismerhessék a sokszínűséget, az elfogadás és a társadalmi szolidaritás mindig aktuális értékeit.

A tankönyv, mely címében az amerikai emberjogi küzdelmek emblemikus dalát eleveníti fel, a kommunikatív nyelvtanítás legjobb gyakorlata szerint arra sarkallja a diákokat, hogy sokat beszéljenek, és nyelvtanulás közben olyan dolgokról tanuljanak, gondolkodjanak, amelyek a szokásos iskolai órákon nem gyakran kerülnek elő. Az idegen nyelv-órák sokféle tartalom közvetítésére alkalmasak, mégis csak ritkán alakulnak ki valódi, gondolkodásformáló beszélgetések. Ez a könyv ezen a téren is igazi hiánypótló.

Haladó csoportok tanárai számára sokszor komoly kihívás a tankönyvválasztás, hiszen a magas szintű nyelvfejlesztés mellé legtöbb-ször felszines tartalom társul. A könyv ismertetője alapján a „We shall overcome!” olyan

tanulócsoportok számára készült, melyek a szokásos nyelvi témakörök (család, iskola, időjárás, munkavállalás, utazás stb.) feldolgozásán már túl vannak, esetleg az iskolában angolul tanulják a történelmet, illetve főiskolán vagy egyetemen angol szakosként vesznek részt angolnyelv-gyakorlaton vagy amerikai országismereti órán. Ugyanígy ajánlható a kötet olyanok számára is, akik korábban megszerzett tudásukat szeretnék karbantartani, sőt önállóan tanulók vagy tanuló párok számára is adaptálható a legtöbb feladat. A könyv segítségével a nyelvtanulók elmélyíthetik jártasságukat az olvasási, beszédértési és beszéd-készségben. Mindehhez autentikus képek, újságcikkek, tudósítások, videoanyagok, interjúk, dokumentumfilm-részletek állnak rendelkezésre. Az egyik fejezet pedig egy játékfilmre épül (40–41).

A könyv minden szempontból kitűnően megfelel a mai kor követelményének. A kötet maga praktikus, spirálkötésű, könnyen forgatható, jól kézben tartható. A fekete-fehér kivitel esztétikus, remekül utal a tartalomra, egyben üdítő változatosság a manapság elterjedt riktó, vibráló tankönyvek piacán. Ugyanezt a komolyságot tükrözi a fegyelmezett tördelés, mely jól áttekinthetővé teszi a fejezetek szerkezetét. A könyv húsz kétoldalas fejezetből áll, további húsz oldalon pedig a pármunkában végzendő, információhiányra épülő feladatokat találjuk. Talán csak egy dolog hiányzik a könyvből, ami a tanulóknak, illetve a tanultak tudatosításában segítene a diákoknak és tanároknak is: egy összefoglaló táblázat, mely fejezetenként mutatná be a feldolgozott témákat és nyelvi elemeket. A tankönyvhöz csatlakozó internetes honlap részben a praktikus tanári kézikönyvet, részben a videoanyagok eléréséhez szükséges linkeket tartalmazza. Ezekhez a tanulók is könnyen hozzáférhetnek, így órán kívül is gyakorolhatják a beszédértést. Kár, hogy a honlapon a képek csak véletlenül tűnnek fel, nem kereshetőek.

A fejezetek az észak-amerikai emberjogi mozgalom egyik fontos szeletét mutatják be az afrikai amerikaiakat ért diszkrimináción

és az ennek felszámolását célzó eseményeken keresztül, a 19. század közepétől napjainkig, kronologikus sorrendben. Mindegyik lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók a témával kapcsolatos általános érvényű emberi, társadalmi és etikai kérdéseket vitassanak meg, és megvizsgálják, vajon az ő környezetükben hogyan jelennek meg ezek. Az első fejezet a Jim Crow-törvényeken keresztül világítja meg, mennyire reménytelen volt a feketék egyenjogúságának elnyerése, egyben a történelmi távolság segítségével ráébreszti a tanulókat a diszkriminatív viselkedés abszurditására (4–5). Ezt a legrégebbi civil mozgalom, a National Association for the Advancement of Colored People (Nemzeti Szövetség a Színesbőrű Emberek Felemelkedéséért) bemutatása követi, mely tudatosítja a civilek társadalmi szerepét (6–7). A következő fejezet a Ku-Klux-Klan történetén keresztül a gyűlöletbeszéd betiltásának lehetőségeit feszegeti (8–9). Ezután a Harlem Renaissance kulturális, irodalmi, művészeti mozgalmat ismerhetjük meg, mely az 1920-as és 1930-as években a feketék új, büszke identitását igyekezett megalapozni (10–11). A tanulók itt a kisebbségek társadalmi identitásáról beszélhetnek. Az ötödik fejezet alkalmat ad arra, hogy elgondolkodjunk az ismert emberek társadalmi szerepvállalásáról egy 1939-es incidens kapcsán, amikor egy fekete énekesnő szereplését megakadályozta egy amerikai nőszervezet, ahonnan ezek után Eleanor Roosevelt kilépett (12–13). A sportnak a diszkrimináció csökkentésében betöltött szerepéről vitatkozhatnak a diákok, miután a következő fejezetben megismerik Jackie Robinson, az első fekete baseballjátékos történetét 1947-ből (14–15). A hetedik fejezet két jogi eset kapcsán beszélgetésre ad lehetőséget a szegregáció jogi státuszáról és az oktatásban betöltött szerepéről (16–17). Ezután Rosa Parks történelmi jelentőségű tettét ismerhetjük meg, amikor 1955-ben nem adta át ülőhelyét a buszon egy fehér utasnak (18–19). Letartóztatása miatt 381 napos autóbuszbojkottot szerveztek Parks polgárjogi harcostársai. Érdekes vitákba bonyolód-

hatnak a tanulók arról, hogy a kisebbségi csoportoknak milyen esélyeik lehetnek a többség provokálásával. Ezt követően az iskolai szegregáció felszámolásáról olvashatunk, valamint egy olyan incidensről, amikor a fehér többség megakadályozta, hogy a fekete diákok belépjenek a Little Rock-i iskolába. Az esemény kapcsán elhíresült fénykép utóélete arra is figyelmeztet, milyen káros a bigott gyűlölet (20–21). A tizedik fejezet az 1960-as évek ülsztrájkjairól szól, és az erőszakmentes ellenállás esélyeinek megbeszélésére ad lehetőséget (22–23). A következő téma az 1961-es „Freedom Riders” mozgalom (24–25). A tanulók megismerhetik a szegregációt adigra már felszámoló északról a még szegregált déli államokba utazó fekete és fehér önkéntesek igyekezetét, hogy felhívják a figyelmet a törvénytelenségekre. Ezenkívül elképzeltetik, milyen lenne, ha ők maguk lennének egy kisebbség tagjai. A következő fejezet a Mississippi Egyetem ostromáról szól (26–27), amely azért következett be 1962-ben, mert az egyetem nem volt hajlandó fekete hallgatókat felvenni, az ügyben fellépő politikusok elvakultsága pedig tettlegességgé fajult. A fejezet végén a gyűlöletbeszéd és az erőszak kapcsolatáról cserélhetnek eszmét a diákok. Ezután a fekete polgárjogi mozgalom talán legismertebb alakjának, Martin Luther Kingnek az alabamai Birmingham börtönéből írt levelét és az ehhez köthető demonstrációkat ismerhetjük meg (28–29) – a szabad beszélgetés során pedig a joghoz és az egyén szerepéhez kapcsolódó erkölcsi kérdéseket vitathatják meg a tanulók. A következő fejezet is Martin Luther Kinggel foglalkozik, felidézve az 1963-as washingtoni felvonuláskor elmondott híres, „Van egy álmom” című beszédét (30–31). A diákok megbeszélhetik, vajon a békés vagy radikális megközelítés hatékonyabb-e a polgárjogi mozgalmakban. A tizenötödik fejezet a fekete polgárjogi mozgalom másik ismert alakját, a radikális nézeteiről ismert Malcolm X-et mutatja be (32–33), és további lehetőséget ad arra, hogy a diákok a diszkrimináció megszüntetésének békés és erősza-

kos módjairól beszéljessenek. Ezután egy 1964-es eseményről, nevezetesen három polgárjogi harcos meggyilkolásáról esik szó (34–35). Ennek kapcsán az igazságszolgáltatás társadalmi szerepéről vitázhatnak a tanulók. Az ezt követő fejezet a polgárjogi mozgalomban szokatlanul véres Los Angeles-i lázadást idézi fel 1965-ből, melynek során harmincnégy ember meghalt, és több mint ezer megsebesült (36–37). Mindezek alapján adódik a kérdés, hogy az etnikai indíttatású egyenjogúsítási küzdelemben hatékonyak lehetnek-e az erőszakos megoldások, illetve megelőzhetőek-e. A következő fejezet az 1960-as évektől 1982-ig aktív Black Panther pártot mutatja be (38–39), mely provokatív retorikával, valamint kulturális, politikai és sportesemények szervezésével az afro-amerikaiak önbecsülését kívánta erősíteni. A vitára bocsátott téma a kisebbségekhez tartozó sportolók demonstratív megnyilvánulásainak hatása. A tizenkilencedik fejezet az 1967-es „Forró éjszakában” (In the Heat of the Night) című film alapján a társadalmi tudatosodás folyamatát illusztrálja, és megismerhetjük a feketék és fehérek közötti bizalom kialakulásának rögzös, gyakran gyanakváson, vádaskodáson keresztül vezető folyamatát (40–41). A feladatok arra is jó lehetőséget biztosítanak, hogy a tanulók esztétikai és etikai szempontok szerint elemezzék a filmet. Végül az utolsó fejezet felidézti Robert F. Kennedy beszédét, melyet Martin Luther King meggyilkolásának napján mondott el elnökjelöltként, és amelyben fontos társadalmi kérdésekkel szembesítette Amerikát: az erőszak, törvénytelenység és megosztottság helyett az országnak szeretetre, bölcsességre és együttérzésre van szüksége (42–43). Ezután pedig Barack Obama első elnöki beiktatási beszédén keresztül megmutatja, milyen messzire jutott a polgárjogi mozgalom. A könyv utolsó feladatai alkalmat adnak arra, hogy a diákok végiggondolják, milyen faji és etnikai kérdésekkel kell szembenézniük saját környezetükben, és mit tehetnek ők az esetlegesen feszült helyzet enyhítéséért.

A fent leírt témák nyelvi feldolgozása változatos. A képekre, írott szövegekre és hangzó anyagokra alapozott sokrétű feladatok segítségével érdekes információkat és fontos tudást szereznek a tanulók. A globális és részletes megértést segítő gyakorlatokkal elsajátított szókincset pedig a kreatív nyelvhasználat során, a pár- és csoportmunkákban, illetve a szabad beszélgetésekben és vitákban kamatoztathatják. A megértési gyakorlatokat segítő irányított kérdések kitűnően gondoskodnak arról, hogy a tanulók mindig a megfelelő részre figyeljenek, és arról is, hogy a kérdésekre adott válaszaikban releváns nyelvi elemeket használjanak. A beszélgetéseket indukáló feladatok komoly erősségének tartom a szerző által feltett kérdéseket, mert ezek óhatatlanul is aktivizálják a diákokat. Mindez a hatékony nyelvtanulás biztosítéka. Bár a szerző nem tűzte ki célul az íráskészség fejlesztését, úgy vélem, a témák és a felhasznált szövegek ehhez is nagyon jó alapot szolgáltatnak. A tankönyv használatát a korábban említett tanári útmutató megkönnyíti, hiszen instrukciókat és a feladatok lehetséges megoldásait is tartalmazza, ugyanakkor nem köti meg a tanárok kezét, akik csoportjuk igénye szerint alakítják a feldolgozás módját.

Összegzőként csak ismételni tudom, milyen hasznosnak találok Jilly Viktor új könyvét mind nyelvfejlesztési, mind tartalmi szempontból. Úgy gondolom, a könyvnek fontos szerepe lehet érett, mérlegelő, felelős gondolkodású, angolul jól kommunikáló idegen nyelv-használók képzésében. A kötet sajnos nem kapható könyvesbolti forgalomban. A kiadvány magánkiadásban, a budapesti Amerikai Nagykövetség Regionális Angol Nyelvi Irodája (Regional English Language Office) támogatásával jött létre, akik viszont kérésre, oktatási intézmények részére ingyenesen biztosítanak példányokat. Üdvözlöm ezt a kezdeményezést, és remélem, minél több tanulócsoportnak lesz alkalma tanulni ebből a nagyszerű könyvből.

Holló Dorottya

Garold Murray – Xuesong Gao –
Terry Lamb (szerk.)

Identity, motivation and autonomy in language learning

[Identitás, motiváció és autonómia
a nyelvtanulásban]

Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters,
2011. 266 p.

ISBN-13: 978-1-84769-372-3

A David Singleton sorozatszerkesztő neve alatt megjelenő *Second Language Acquisition* [Másodiknyelv-elsajátítás] sorozat újabb értékes könyvvel gyarapodott, amely az identitás, motiváció és autonómia közötti kapcsolatot vizsgálja a nyelvtanulás kontextusában. Az elmúlt néhány évben mindhárom területen intenzív kutatás folyt, melynek eredményeként a kutatók egyre inkább összekapcsolják ezeket a fogalmakat. Ha a fenti területeket együtt vizsgáljuk, választ kaphatunk a főleg a fogalmi túlburjánzás miatt felvetődő kérdésekre (Van Lier 2010). A motiváció autonóm tanulásban betöltött szerepe elismert tény, ugyanakkor az identitás funkciója is vitathatatlan: az autonóm tanulás céljaként vagy produktumaként jelenik meg a nyelvtanulási folyamatban (Benson 2007). Ebben a tanulmánykötetben a szerkesztők a három különböző kutatási irány eredményeinek szinergiáját tűzik ki célul, hogy jobban megérthessük az identitás, a motiváció és az autonómia együttes szerepét és kapcsolódási területeit. A kötet gazdag információforrás az elmélet és a gyakorlat szempontjából egyaránt, valamint útbaigazít a lehetséges jövőbeli kutatási irányok körében is.

A nyelvtanulás egyik legkutatottabb színtere a nyelvtanulási motiváció. Ennek ellenére jelenlegi ismereteink alapján nem hagyatkozhatunk egyetlen konkrét elméletre sem, amely egyetemes magyarázatot nyújtana a nyelvtanuláshoz kötődő motivációra. Ugyanez elmondható az autonómiáról, az identitásról, valamint ezek és a motiváció kölcsönhatásáról. Ezért is fontos, hogy a kötet szerzői kri-

tikusan szemlélnék bizonyos elméleteket, és feszegetik a jelenlegi határokat. A tanulmánykötet szerkesztői és szerzői kutatásaikat sokszínű nyelvi környezetben végző egyetemi oktatók és nyelvtanárok. Találunk tanulmányokat az Egyesült Királyság, Németország, Ausztria, Kína, Japán, Brazília, Indonézia, Mexikó és a Közel-Kelet kontextusában, vagyis a világ szinte minden tájáról.

A könyv három részre tagolódik. Az első rész (1–72) különféle elméleti nézőpontok gyűjteménye, amelyek kiindulópontul szolgálhatnak az identitás, a motiváció és az autonómia közötti kapcsolat leírásához. A második rész (73–142) független – nem iskolai – tanulási környezetben, önképző központokban és távoktatási programokban végzett empirikus kutatások eredményeit mutatja be. A harmadik rész (143–266) elsődlegesen az autonóm nyelvtanulással foglalkozik sajátos kulturális vonatkozásban. A második és harmadik rész olyan tanulmányokat is magában foglal, amelyek az önismereti központokban tanító és gyakorlatukat végző angol szakos nyelvtanárok, valamint vezetőtanárok tollából születtek, vagyis a téma szakmai oldalról is megerősítést nyer.

A bevezető fejezetet (1–8) követő elméleti rész az autonómia elméleti és gyakorlati megközelítéseiből kiindulva hasznos információkat nyújt a motiváció vizsgálatához. A könyv második fejezetében (11–24) a szerző az identitásformáló, identitásépítő és énazonosulási folyamatok motivációkutatásban betöltött szerepét értelmezi, és felhívja a figyelmet arra, hogy az egyéni különbségek kutatása – furcsa módon – nem veszi figyelembe a tanulói individualitást. A motivációelméletnek és -gyakorlatnak a tanuló identitását önreflexív közegként kellene értelmeznie, amely egyediséget, személyiséget, történelmet, motívumokat és szándékokat hoz a társas tanulási helyzetekbe (Ushioda 2009).

A könyv harmadik fejezete (25–41) eset-tanulmányokat ismertet az autonómiakutatásban meghatározó két nézőpont egyesítésével. Eszerint a tanulói identitás kialakításában,

a nyelvtanuló fejében végbemenő kognitív folyamatokon kívül fontos szerepet játszanak a szociokulturális szempontok is, amelyek segítségével a nyelvtanulást társas tevékenységként értelmezhetjük.

A negyedik fejezet (42–56) a nyelvtanulási motivációt társas perspektívából vizsgálja. A motivációt a hovatartozás tapasztalataként, nem pedig személyes jellemvonásként értelmezi, vagyis az identitás kialakulásának folyamatával határozza meg. Az egyén részvétele a társas tevékenységben hozzájárul az én széttagolódási folyamatához, ugyanakkor egységként építi magát újjá az előtérbe kerülő számos társas én interakciójában.

Az elméleti rész utolsó fejezete (57–72) azt a megállapítást gondolja tovább, amely szerint a nyelv nem egyenes vonalú dinamikus rendszer, hanem olyan kognitív, szociokulturális, történelmi és politikai elemekből tevődik össze, amelyek lehetővé teszik a társadalmi szintű gondolkodást és tevékenykedést. Következésképpen a másodiknyelv-elsajátítás is olyan dinamikus rendszerként értelmezhető, amely az identitást, a motivációt és az autonómiát egyaránt magában foglalja. A cikk szerzője rávilágít arra, hogy az említett területeken jelentkező csekély különbségek, más tényezőkkel együtt, meglehetősen eltérő eredményekhez vezethetnek a nyelvelsajátítás kimenetelét illetően.

A következő rész négy fejezete független nyelvtanulási környezetből merít adatokat az identitás, a motiváció és az autonómia nyelvtanulásban betöltött szerepének tanulmányozásához. A hatodik fejezet (75–90) olyan második nyelvi tanítási módszereket szemléltet, amelyek a nyelvtanuló ideális énefejlődését segítik. A nyelvtanuló identitásában egyaránt fontos szerepe van a képzeteknek és a tudatoságnak, amelyek szerepét és kapcsolatát magántanulói környezetben mutatja be a szerző. Ebben a sajátos kontextusban a tanulók maguk határozzák meg céljaikat, melyek elérése érdekében önállóan készítik el tanulási terveiket.

A következő fejezet (91–106) a többnyelvűség és a tanulói autonómia kapcsolatát vizs-

gálja. Feltárja, hogy a tanulók hogyan látják többnyelvű identitásuk fejlesztésének fontosságát, milyen motívumok vezérlik őket, és hogyan tevékenykednek olyan tanulási környezetben, amely nem támogatja explicit módon a többnyelvűséget.

A nyolcadik fejezet (107–124) a motiváció fenntartásának lehetőségeit elemzi távoktatási programokban részt vevő nyelvtanulóktól nyert adatok segítségével. A tanulók maguk osztják be tanulási idejüket, és maguk irányítják tanulási folyamatukat. A szerző először ennek a speciális tanulási környezetnek az autonómiához és motivációhoz kötődő fő kérdéseit, majd az elméletek gyakorlatra kifejtett hatását vizsgálja. A résztvevők feljegyzéseit veszi alapul: mi volt negatív hatással motivációjukra, hogyan kezelték a visszaeséseket, és mi motiválta őket a hét hónapos tanulási periódus alatt. A szerző a vizsgálatból kirajzolódó önszabályozás, autonómia és motivációs önrendszer (Dörnyei 2005) tükrében tolmácsolja az eredményeket.

A második rész utolsó fejezete (125–142) a tanároknak az autonóm tanulás előmozdításában játszott szerepével foglalkozik. Jelzi, hogy a tanári és tanulói vélemények között feszültség húzódik, amely frusztrációként, szerencsés esetben kihívásként jelenik meg. Nincs teljes egyetértés a tanárok és tanulók nyelvtanulási folyamatban betöltött szerepével kapcsolatban, az autonómiáról alkotott elképzelések tekintetében, mint ahogy abban sem, hogy ezeknek az ellentétes elképzeléseknek az összehangolására valóban szükség van-e.

A könyv utolsó része hét fejezetre tagolódik. Az egyes részek különböző kulturális kontextusokban elemzik az identitás, a motiváció és az autonómia kapcsolatát. Négy fejezet a nyelvtanulók tapasztalataival foglalkozik, két fejezet tanári nézőpontból tárgyalja az osztálytermi motivációs gyakorlatot és a tanári autonómia fejlődését, az utolsó fejezet pedig összegzi a könyvben leírt legfontosabb gondolatokat.

Az utolsó rész első egysége, a tizedik fejezet (145–159) két egymástól jelentősen eltérő nyelvi környezetben – Németországban és

Kínában – tanuló csoport összehasonlítása. A kutatás résztvevői, akik az angolt második nyelvként tanulták, leírták és megosztották egymással többnyelvűségük történetét, illetve második- és idegennyelv-tanulásuk folyamatát, ezáltal tudatosították nyelvtanulási tapasztalataikat a két eltérő kulturális és nevelési környezetben.

A tizenegyedik fejezet (160–176) a nyelvtanulók külföldről alkotott mentális képzeteit és ezeknek a személyiségre és az identitásra gyakorolt hatását vizsgálja. A vizsgálati eredmények szerint sok tanuló életében a külföldi tanulás állandó lehetőségként van jelen, és jelentős motivációs erővel bír. A „külföld” egyfajta referenciapontként van jelen a nyelvhasználati identitásuk értékelésekor. A tanulmány érdekessége, hogy az implicit tanulási elméleteket a zene és a sport nevelésszociológiában gazdagon kutatott területéről ülteti át a nyelvtanulásra.

A tizenkettedik fejezet (177–194) a motivációt, az autonómiát és a jövőbeli ént az angolt idegen nyelvként tanulók pályáján keresztül mutatja be. A szerző rámutat a szóbeli angoltudás terén elért jelentősebb sikerek, a jövőbeli önirányító törekvések, valamint a hosszan tartó autonóm nyelvtanulás összefüggéseire. Az eredmények a második nyelvi motiváció és az autonómiaelméletek pontosabb értelmezéséhez nyújtanak támogatást.

A következő fejezet (195–211) a kudarc ösztönző szerepét vizsgálja. Leírja, hogyan készíti a kudarc a nyelvtanulókat a magasabb szintű autonómia elérésére mind azonnali célként angol nyelvi készségeik fejlesztésére, mind pedig jövőbeli feltételezett énjük szempontjából. A cikk kitér arra is, hogy a kudarcnak milyen szerepe van a motiváció alakulásában az egyetemi évek alatt, hogyan járul hozzá a tanulók élettapasztalatához, s hogyan viszonyul mindez a tanuló identitásához és autonómiájához.

A tizenötödik fejezet (212–228) címében a „fontos, mégis elhanyagolt” mottó jelenik meg, amely a motiváció szerepére utal tanári nézőpontból. Annak ellenére, hogy a második

nyelvi motiváció már régóta a másodiknyelvelsajátítás kutatásának fókuszában áll, és számos modell született pszichológiai, kontextuális és temporális aspektusból, a nyelvtanárok tanulói motivációról alkotott nézőpontja – bár vitathatatlanul jelentős hatása – csekély mértékben kapott szerepet a motivációelmélet kialakításában. Ez a fejezet olyan stratégiákat szemléltet, amelyeket a tanárok használnak tanulóik motiválására, valamint tanári nézőpontból tárgyalja az identitás és autonómia motivációra gyakorolt hatását, továbbá hasznos következtetéseket von le mind az osztálytermi gyakorlat, mind a motivációkutatás számára.

Az idegennyelv-tanulás terén kevés kutatás foglalkozik a nyelvtanulók identitásával és autonómiájával. Ezért is fontos a tizenötödik fejezet (229–246), amely az autonómia hosszú távú fejlődését vizsgálja társadalmi és intézményi összefüggésben. A fejezet az identitás és autonómia fejlődésére fókuszál az angolt idegen nyelvként tanító TEFL-programban, amelyben leendő kínai TEFL-tanárok vettek részt.

A kötet záró fejezete (247–262) összefoglalja az autonómia-, identitás- és motivációkutatás terén elért eredményeket, s felhívja a figyelmet e három terület összekapcsolása mentén végzett további kutatások szükségességére.

Az irodalomjegyzék az egyes írások végén kapott helyet; a tájékozódást megkönnyíti a könyv végén található tárgymutató (263–266), amelyben tárgyszóra és szerzőre egyaránt kereshetünk, bár nem tartalmaz minden esetlegesen felmerülő fogalmat és idézett szerzőt. A mindössze háromoldalas regiszter, noha nem tér ki minden esetlegesen felmerülő fogalomra, jelentősen megkönnyíti a téma iránt érdeklődő olvasó eligazodását a kulcsfogalmak és a legfontosabb szerzők körében.

A könyvet egyaránt ajánlom kutatóknak és gyakorló nyelvtanároknak, akik az egyes kutatási területek határain túl a nyelvtanulói motiváció, identitás és autonómia együttes formálódásáról is szeretnének árnyaltabb képet kapni.

Hardi Judit

IRODALOM

- Benson, P. (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40, 1, 21–40.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ushioda, E. (2009): A person-in-context radiational view of emergent motivation, self and identity. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language, identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 215–228.
- Van Lier, L. (2010): Foreword: Agency, self and identity in language learning. In: O'Rourke, B. – Carson, L. (szerk.): *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom*. Bern: Peter Lang, ix–xviii.

Szabó Tamás Péter

**„Kirakunk táblákat,
hogy csúnyán beszélni tilos”**

A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáruk metanyelvében

Dunaszerdahely: Gramma, 2012. 287 p.

ISBN: 978-80-971114-4-1

Jó ideje egyre több nyelvész állítja, hogy a nyelvtanóra haszontalan és vitatható ismereteket közvetít, sőt egyes szociolingvisták szerint ez a lingvicizmusnak, a nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetésnek is a melegágya. A hétköznapi emberek leginkább arról számolnak be, hogy a magyartanárok alig foglalkoznak a nyelvtannal, és ha rászánják magukat, abból is csak helyesírási röpdolgozatok és unalmas ágrajzok kerekednek ki.

Kell-e ehhez bármit hozzátenni? Lehet-e árnyalni ezt az összképet? Szabó Tamás Péter határozott igennel felel, miközben egy percig sem színleli a tudósoktól hagyományosan elvárt semleges álláspontot, hiszen az – vallja meg többször – nem is létezik. Ehhez a (kelléténél ritkábban tapasztalható) valóságérzékeléshez rokonszenves szerénység párosul:

a szerző még a látszatát is igyekszik elkerülni az általa képviselt szemlélet és módszertan kizárólagosságának. Miközben tehát céltudatosan halad előre a maga számára kijelölt úton, csupán egy irány bemutatására törekszik, nem az összes többi lehetőség tagadására.

Mindezek tudatában az olvasó különleges könyvet vehet a kezébe. Ez azonban a szó szoros értelmében hazugság: a mű – környezettudatos-digitális korunknak megfelelően – elektronikus kiadvány, amely nem hozható kereskedelmi forgalomba. E megoldás lehetővé teszi bármely szövegrész azonnali megtalálását azok számára, akiknek saját vizsgálataikhoz idézésre van szükségük. Ám vannak bibliofil, sőt olyan kutatók is, akiknek fárasztó a mintegy 210 oldalas törzsszöveget képernyőn végigolvasni. Gyanítható, hogy az ilyen befogadók egy része – kevéssé környezettudatosan – ki fogja nyomtatni az egészet. Ezért jó lenne, ha a mű egyszer könyv formájában is közkinccsé válhatna.

Mint a bevezetésből kiderül, az ún. „küljavítás – a beszédpartner beszédének javítása – iskolai és iskolán kívüli kommunikációs kontextusokban is elterjedt gyakorlat” (10). De vajon hogyan ismerjük meg a különböző élethelyzetekre és csoportokra jellemző beszéd- és írásmódokat, és miként választunk közülük? Mit tudunk a velük kapcsolatos elvárásokról, meg akarunk-e felelni nekik, és másokra is érvényesnek tartjuk-e őket? Megerősíti-e az iskola a megnyilatkozások javításának hagyományát, vagy ellenérveket sorakoztat fel vele szemben? Milyen ideológiák alapján ítékeznek egymás fölött a beszélők, és azok mennyire egységesek? Ezekre igyekszik válaszolni a dolgozat, amelynek korpuszát tanórai jegyzőkönyvek, a diákok által kitöltött kérdőívek, valamint a velük és tanáraikkal folytatott interjúk alkotják.

A szabályok mint ideológiák című 1. fejezet azzal kezdődik, hogy a szabályokat – a hagyományos meghatározásoktól eltérően – ideológiákként érdemes értelmezni. Ebben az összefüggésben a nyelvi ideológia olyan explicit metanyelvi diskurzus, amely a nyelvről

mint rendszerről, illetve a nyelvhasználatról mint cselekvésről közöl valamit. Maga az *ideológia* a magyarázatként, érvként felfogott szöveg, míg a *metanyelv* a diskurzus folyamata. A szerző külön ismerteti az emberi viselkedés konstitutív és restriktív (lényegi és korlátozó) szabályait, bár előrebocsátja, hogy aki ilyen kategóriákba foglalja az általa megfigyelt személy viselkedését, az nem az illetőről, hanem saját magáról árul el valamit (15). Itt kerül elő a magyar nyelvközösség kapcsán is egyre gyakrabban használt *sztenderd nyelvi kultúra*. Ez azon a felfogáson alapul, amely a sztenderd nyelvváltozatban eszményt lát, ezért annak szabályait tekinti normának, noha maga a sztenderd soha nem valósul meg tökéletesen a beszédben. A szerző mértéktartását dicséri, hogy nem fokozza a sztenderdizmussal szorosan összefüggő lingvizmus fogalmának évek óta erősödő vulgarizálását. Nem azért hozza szóba, hogy a sztenderd változat terjesztőit – szándékaiktól, eszközeiktől és hatásuktól függetlenül – elítélje, sőt rámutat (20), hogy a sztenderd ideológia negatív minősítése maga is fenntartja a sztenderdizmust, hiszen mindig annak fogalmi és értelmezési keretében mozog.

A metanyelvi korpusz összeállításáról szóló 2. fejezet kitűnően érzékelteti, hogy még a statisztika által ihletett kvantitatív szociolingvisztika sem alkalmas a valóság pontos leírására. A *szignifikanciaszint*, a χ^2 -*próba* vagy a *szórás* is épp csak arra jó, hogy ellensúlyozza az ún. megfigyelői paradoxont, valamint a reprezentatív mintavétel és a kézi adatrögzítés torzításait. A személyiségi jogok védelmében a korpusz mások számára nem férhető hozzá, mégis (vagy pontosan ezért) részletes áttekintést kaphatunk róla. Ennek számtalan ismérve közül példaként említhető a felkeresett iskolák földrajzi megoszlása, a szövegszakavak száma, a nyelvtanulási és kommunikációs szokások, a nyelvművelő javak fogyasztása, továbbá az, hogy az adatközlők az interjúról is véleményt mondhattak. Az összes párbeszédészlet szó szerinti átírásban, sok újrakezdéssel, hezitálással és átfedő beszéddel

olvasható. Ez külön erény, hiszen a nyelvészet ritkán mutatja be ennyire életszerűen az ösztönös nyelvhasználatot.

A 3. fejezet (*A metanyelv vizsgálatának lehetőségei*) azt járja körül, hogy az adatok milyen értelmezési keretekbe illeszthetők be. A szerző elvi lehetőségként a népi nyelvészetet, a kognitív metaforaelméletet és a szociálkonstruktivizmust ismerteti, majd veti el, de itt sem mulasztja el hangsúlyozni, hogy egyik sem értékteletlenebb a saját szemléleténél. Ez pedig nem más, mint a szociolingvisztika, amelyet a diskurzív szociálpszichológia és a társalgáselemzés határoz meg. A diskurzus társas gyakorlatként tanulmányozott beszéd és bárminemű (spontán, tervezett, bármilyen céllal létrehozott, közösségileg formált és értelmezett) szöveg, amely nem önmagában létezik, hanem folyamatosan jön létre. Mivel a valóság sosem vizsgálható közvetlenül, a diskurzív kutatás a megnyilatkozásokra szorítkozik, és elutasítja a feltételezett mögöttes folyamatokat. Ennek alapján az attitűdök és vélemények is csak társas konstrukciók: ez magyarázza egyazon beszélőnek két, egyazon interjúban kifejtett, össze nem egyeztethető reprezentációját ugyanarról a témáról. A dolgozat némileg eltér a társalgáselemzéstől, hiszen spontán felvételek helyett kutatási interjúkat elemez, és írott szövegeket is vizsgál, de annyit átvesz belőle, hogy a beszélőket irányító szabályok helyett a jellemző mintázatokra kíváncsi. A metanyelv ugyancsak társasan létrehozott, (ön)reflexív diskurzus: nem régebből meglévő elképzelések kifejezése, hanem a kérdező és az adatközlők együttesen megalkotott állítása a nyelvről, ideértve akár a témaváltást és a válasz megtagadását is. Végül fontos megjegyezni, hogy a diskurzuselmélet kizárja a tudományos objektivitást, így a szerző is természetesen veszi a metanyelvi közlések inkonzisztenciáját, továbbá egyenrangúan kezeli a tudományos és a laikus ideológiákat.

A 4. fejezet (*A metanyelvi szocializáció egyes kérdései*) szerint szabályt tanulni annyi, mint elsajátítani a szabályokról szóló ideológ-

giák konstruálási módját. A szabályok követése a tényleges konstrukció folyamatát jelenti, míg a szabályok közvetítése a konstruálás módjának elsajátíttatása. Az anyanyelvi órán tehát a tanuló nem az esetleg ismeretlen elemek használati módjával szembesül, hanem főleg az egyes nyelvi elemekről konstruált ideológiákkal. Ezt a megállapítást az irodalomelméleti *hang* és *ágencia* bemutatása követi, amelyekkel a szerző arra világít rá, hogy a nyelvi szocializáció során az ideológiák re- és dekonstrukciója tanult eljárásokon alapuló közös tevékenységként megy végbe.

Az ön- és a küljavítások gyakorlata és tematizálása (5. fejezet) kerüli a *hiba* terminust, mert a normatív jelenségek nem sorolhatók fel egyértelműen, sőt a beszédszándék is csak akkor értelmezhető javításként, ha az adott helyzet szereplői annak tekintik. A javítás olyan reflexív cselekedet, amely az adott diskurzus tényleges vagy lehetséges szavaira és többszavas megnyilatkozásaira vonatkozik. A küljavítást explicit magyarázat is kísérheti, de nem mindig. Az viszont általános, hogy a tanár egyszerre konstruálja az órai nyelvhasználatot és a tananyag újraalkotását irányító szerepkörét. A küljavítás legfőbb rendeltetése ugyanis az, hogy az illető a beszédjogelosztó, a tudáselosztó és a kompetensebb beszélő pozícióját foglalja el az adott interakcióban. A javítás maga is nyelvi minősítés, ezért a kettő nem különíthető el egymástól.

Narratívák és ideológiák a kérdőívválaszokban: ez a címe a 6. fejezetnek, amely sem az életkorban, sem a nemben, sem az iskola-típusban nem mutatja ki a diákok viselkedésének meghatározó tényezőit, csak a kutató praktikus fogódzóiként nevesíti mindegyiket. A diákok azt állították a kérdőívekben, hogy az önjavítás az elmúlt két-három évben jelent meg saját kommunikációs gyakorlatukban, és annak fő okaként a beszédtervezés és a beszédprodukciónak a diszharmóniáját jelölték meg.

A 7. fejezet (*Narratívák és ideológiák az interjúkorporuszban*) arra hívja fel a figyelmet, hogy az interjú nemcsak adatforrás, hanem a kutató által is alakított műfaj, hiszen ő sok-

szor kétségbe vonja az elmondottakat, vagy az ideológia legitimálására szólítja fel az adatközlőket. Ugyanakkor az alanyok tiltakozhatnak is az ellen, hogy az általuk nem támogatott ideológia építésére használják fel a hangjukat. Az interjúkat a kérdőívektől eltérően nem lehet nemek, kor és iskola-típus szerint összevetni. Ezek a diskurzusok ugyanis egyediek, jellegzetességeik nehezen számszerűsíthetők. A dolgozat címe ebből a fejezetből származik: egy alsó tagozatos diák ezt a megoldást javasolja a káromkodás megszüntetésére. A szerző részben a válaszadók kezdeményezésére beszélget olyan klasszikus nyelvhelyességi jelenségekről, mint a *de viszont* kötőszópár, a mondatkezdő *hát*, a *nákolás*, a *suksükölés* és az ikes igék (*eszek, iszok*). Ezek közös megvitatásából kiderül, hogy a vonatkozó szabályok sokszor nem saját véleményként, hanem szentenciaszerűen fogalmazódnak meg, „a lingvicizmus ideologikus legitimációja” (a nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetés metanyelvi igazolása) pedig már az alsó tagozatos gyerekek metanyelvi repertoárjában is szinte rutinként megtalálható.

Szabó Tamás Péter műve egy hosszú folyamat jelentős állomása. Egyrészt 2006 óta közzétett vizsgálatait foglalja össze és gondolja újra, másrészt többször jelzi a fenti kutatás hiányosságait, s így magát is annak kiegészítésére sarkallja. A tudományban néha az is legitim eredmény, ha valaki csak egy közismert tényt igazol. A recenzenst mégis a csöben felfedezett meleg vízre emlékeztetik az olyan megállapítások, hogy a tanárok kizárólagosan gyakorolják a beszédjogot, számos kételyük merül fel a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség kialakítása során, illetve sokféle ideológiából építik fel nyelvhelyességi ítéleteiket. Ezek a gyengeségek azonban korántsem olyan jelentősek, mint az, hogy a szöveg összességében nehezen érthető. A társalgáselemzés és a diskurzuselmélet nyelvész körökben sem a legismertebb terület, ezért hasznos lett volna, ha a szerző meghatároz néhány gyakori kifejezést (pl. *explikál, kompetens, pozicionál, szekvencia, tematizál*).

Annál is inkább, mert ezek a már említett irodalomelméleti terminusokkal (*ágencia, narratíva, polifónia*) együtt különösen töménynek hatnak.

Ennek ellenére csak remélhetjük, hogy az értekezés minél több elméleti és gyakorlati szakemberhez fog eljutni, mert újszerű látásmódjával és példás módszertani kivitelezésével – ha áttételesen is, de – sok nyelvész és tanár munkáját segíthetné.

Horváth Péter Iván

Bartha Csilla – Nádor Orsolya –
Péntek János (szerk.)

Nyelv és oktatás kisebbségben Kárpát-medencei körkép

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2011. 357 p.
ISBN 9786155219061

A kötet tárgya a Kárpát-medencei, kisebbségi magyarság nyelvhasználatának, kétnyelvűségének és általában „életének” elsőrendűen fontos aspektusa: az oktatás, azon belül is az anyanyelvi oktatás helyzete a szomszédos országokban. Hiánypótló kötet ez, hiszen eddig nem állt rendelkezésünkre a kisebbségi magyar oktatás ilyen széles körű, alapos, adatok hosszú sorát felvonultató és összefüggésekre rámutató áttekintése egyetlen kötetben.

A könyvben áttekintett régiók és országok – Románia, Vajdaság, Muravidék, Kárpátalja, Szlovákia és Ausztria – a kétnyelvűségi helyzetek, történelmi gyökerek, politikai folyamatok, oktatási rendszerek és a mögöttük fellelhető ideológiák bonyolult rendszerét mutatják. Az áttekintés ezért sem teljesen egységes, sem pedig kimerítő nem lehet. A kötet ennek ellenére valóban átfogó képet nyújt a kisebbségi magyarok oktatásának helyzetéről, az olvasó által jól emészthető formában.

A kötet Bartha Csilla és Péntek János *Bevezetésével* indul (7–17), ahol a két szerkesztő szociolingvisztikai és nyelvpolitikai kon-

textusban összefoglalja a Kárpát-medencei kisebbségi magyar oktatásügy problematikáját, majd röviden bemutatja a kötet tanulmányait.

Ezt követően a kötet két tematikus részre oszlik: a rövidebb *Oktatáspolitikai áttekintésre* (19–69) és a hosszabb *Országtanulmányokra* (71–351). A tagolás logikus és észszerű: a kötet első része két háttértanulmányt tartalmaz, míg a többi hat egység a szomszédos, magyarok lakta országok kisebbségi oktatásába ad betekintést. A részek belső szerkezete is világos, bár az *Országtanulmányok* című részben talán szerencsésebb lett volna, ha a sorrendet a földrajz vagy az érintett országok magyarságának számaránya határozza meg (például csökkenő sorrendben), s nem az első szerző vezetékneve.

A kötet első része Nádor Orsolya történelmi tanulmányával kezdődik (*Nyelvpolitika és oktatás – történelmi háttérvizlat*, 21–55). Részletes képet ad a közelmúlt és a jelen nyelvi-ideológiai háttéréről, a Kárpát-medence magyarok lakta országainak oktatásügyet és nyelvpolitikát érintő történelméről. A nyelvpolitika és az oktatás összefüggéseinek tárgyalása és a rendszerváltás utáni helyzet felvázolása után az anyanyelvi oktatás magyarországi kezdeteiről ír: a 16. századtól követi végig a kérdés tanulságos és nyelvészek körében talán kevésbé ismert történetiségét. A tanulmány a magyar kisebbségi iskolaügy főbb jellemzőinek, ideológiai háttérének áttekintésével zárul, szakirodalmi utalásai és irodalomjegyzéke igen gazdag.

Az első tematikus rész második írása Göncz Lajos *Iskolaválasztás a Vajdaságban* (57–69) című oktatáspolitikai áttekintése. A neves vajdasági szerző a kisebbségi iskolaválasztás pszicholingvisztikai tényezőiről ír, a kétnyelvűség adatainak tükrében. Az oktatási modellek és jellemzőik bemutatását követően a szülő mint első számú iskolaválasztó döntési lehetőségeit és azok következményeit veszi számba. A személyes lehetőségeket utköveti a vajdasági magyar tanítási nyelvű iskolák tanulóinak egyre csökkenő létszámával.

A kötet második tematikus része Fóris-Ferenczi Rita és Péntek János *A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re* (73–131) című tanulmányával indul. Ez a kötet leghosszabb, egyben a legtöbb összefüggést feltáró tanulmánya. Részletesen leírja a rendszerváltás utáni évtizedek romániai oktatásügyének politikai hátterét, elemzi az iskolákra vonatkozó statisztikákat, és részletesen bemutatja a romániai iskolatípusokat, tanterveket és tankönyveket, valamint a magyar, a román és más kisebbségi és idegen nyelvek helyét a romániai oktatás rendszerében.

Gábrity Molnár Irén *Magyar nyelvű oktatás a Vajdaságban – iskolastatisztika* című írása (133–184) szintén rengeteg adattal támasztja alá a szerző által nyújtott körképet. A demográfiai háttér adatokon túl betekintést nyújt a vajdasági magyar oktatáspolitikába, majd részletes adatokat közöl először a közoktatásról, majd a felsőoktatásról. A tanulmány adatgazdagsága példaértékű, s a szerző széles körű tudását és tapasztalatait tükrözi, azonban a helyzetet kevésbé ismerő, a Vajdaságon kívül élő olvasó szemszögéből hasznos lett volna az adatok mélyebb összefüggéseinek részletesebb feltárása.

Kolláth Anna *A magyar nyelvű oktatás a Muravidéken* (185–211) című tanulmánya áttekinti a szlovéniai kisebbségek helyzetét, és ezen belül rajzolja meg a mára már kiszámú muravidéki magyarság oktatási körképét. Ezt követően a szerző a muravidéki szlovén–magyar két tannyelvű oktatás történetét tárgyalja 1959-től (vagyis amióta megszűnt a magyar anyanyelvű oktatás) az oktatás valamennyi szintjére kitérve.

A magyar oktatás Kárpátalján (213–277) című tanulmány Orosz Ildikó, Beregszászi Anikó, Csernicsekó István és Bányi Szilvia munkája. Részletesen bemutatja a független ukrán állam oktatáspolitikáját, a régió komplex történelmi és közösségi viszonyait, valamint a kisebbségi iskolaügyet annak minden összetevőjével (iskolatípusaival, tankönyveivel és tanterveivel) együtt. A kötetben egye-

dül ez a tanulmány közöl kvantitatív nyelvhasználati adatokat is, melyek a különböző iskolatípusok tanulói közötti nyelvi különbségeket illusztrálják. A szerzők részletes, adatokkal alátámasztott képet rajzolnak a kárpátaljai magyarok idegennyelv-tanulásáról és -ismeretéről is, igen széles szakirodalmi anyagra támaszkodva.

Szabó Mihály Gizella *A magyar nyelvű oktatás Szlovákiában a rendszerváltás után* (279–316) című tanulmánya széles nemzetközi jogi kontextusba ágyazva mutatja be a szlovákiai oktatási rendszert és nemzetiségi oktatást, majd a magyar nyelvű oktatás jelenlegi, az elmúlt évtizedben kialakult állapotát tárgyalja. Adatokban gazdag, egyszersmind az összefüggésekre is rámutató tanulmány (a romániai és kárpátaljai tanulmányokhoz hasonlóan), részletesen elemzi az oktatási rendszerben megjelenő nyelvek (államnyelv, magyar, idegen nyelvek) tanításának helyzetét is.

A kötet utolsó tanulmánya Szoatak Szilvia *Az osztrák oktatási rendszer és a kisebbségi magyar oktatás* (317–351) című cikke. A szerző az EU nyelvpolitikájának kontextusában elemzi Ausztria kisebbségi politikáját és oktatási rendszerét, részletesen ismertetve az osztrák iskolarendszert, azon belül a magyar nyelvű oktatás helyzetét, valamint az idegen nyelvek tanításának jellemzőit is.

A könyvet négy és fél oldalas, közepesen részletes tárgymutató (353–357) zárja.

A kötet fontos információkat gyűjt össze mind a magyarok lakta országok kisebbségi oktatásáról, mind pedig a Kárpát-medencei kisebbségi magyarság iskolaügyéről, emellett lényeges háttér-információkkal is szolgál a kisebbségi magyarok nyelvhasználatának és a vele kapcsolatos jelenségeknek a tanulmányozásához és megértéséhez.

A magyar szociolingvisztikára sajnos általában jellemző, hogy a tanulmányokban kevés a témára vonatkozó angol nyelvű nyelvpolitikai, oktatáspolitikai és egyéb szakirodalom. Elenyésző a magyar fordításban kiadott művek száma, sok esetben elavult a szakmai háttéranyag. Mindez megfigyelhető ebben

a kiadványban is: a teljes kötetben tíznél kevesebb az angol nyelven megjelent, hivatkozott művek száma.

A kötet jól és gondosan van megszerkesztve. Egyetlen kisebb hiányosság, hogy mivel (ahogy több tanulmány is utal rá) a kötet anyaga több évvel a 2011-es kiadás előtt elkészült, a megjelenést megelőző mintegy fél évtized fontos oktatásügyi fejleményei és adatai eltérő részletességgel és körütekintéssel kerültek be a tanulmányokba. (Egyikük például jövő időben utal 2008-ra, egy másik pedig a rendszerváltás óta eltelt másfél évtizedről ír.)

Megfontolandó lenne angolszász mintára bevezetni a sokszerzős, magyar nyelvű kötetekben is *A kötet szerzői* részt, amely egy-egy bekezdésben bemutatná a tanulmányok íróit, megadva az elérhetőségüket – ez főként a fiatalabb, kevésbé ismert szerzők megismertetését segítené elő.

A kötet kapcsán kiemelendő még a Tinta Könyvkiadó dicséretes elkötelezettsége az empirikus adatokkal alátámasztott, magas szakmai színvonalú nyelvészeti (többek között szociolingvisztikai és nyelvpolitikai) kutatások eredményeinek közlése iránt.

Fenyvesi Anna

TINTA KÖNYVKIADÓ

KLEIN ÁGNES

UTAK A KÉTNyelvűséghez

Nyelvek elsajátítása iskoláskor előtt

140 oldal, 2100 Ft

A többnyelvűség témaköre évek óta egyre nagyobb figyelmet kap hazai és külföldi fórumokon. A kötet célja bemutatni azokat az utakat, lehetőségeket és feltételeket, amelyek gyermekeket elvezetnek két nyelv ismeretéhez. Az első nyelv elsajátítása a családban történik az elsődleges, primer szocializáció során, miközben a gyermekek anyanyelvükkel együtt az adott kultúrát is elsajátítják. A szerző részletesen foglalkozik az anyanyelv elsajátításának menetével, különösen az anya és a kisgyermek interakciójával, hiszen enélkül nem lehetséges a nyelvelsajátítás, illetve ennek a természetes folyamatnak a menete lényeges ismereteket ad a kétnyelvűséghez vezető utak megértéséhez is. Kétnyelvűvé nemcsak családi nyelvelsajátítás során válhatunk: ma már egyre több intézmény biztosítja ennek kereteit.

Sok út vezet a kétnyelvűséghez, ahogyan a kétnyelvűség eléréséhez is. Hogy melyik a legeredményesebb? Ez a környezet és az individuum kölcsönhatásának függvénye, azaz mindenki számára a körülményektől függően más és más.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.; Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

SZÓTÁRSZEMLE

Az ingyenes angol–magyar és magyar–angol online szótárakról

Bevezetés

Manapság a világhálón gomba módjára szaporodnak az online szótárak, egyre inkább háttérbe szorítják hagyományos, papíralapú társaikat. De vajon ezen online eszközök tartalmilag ugyanolyan megbízhatóak-e, mint a papírszótárak? Jelen tanulmányomban 15 ingyenes angol–magyar, magyar–angol online szótárrendszert elemzek a Gaál Péter (2012) által kidolgozott szempontrendszer alapján. Leírom a weboldalakkal kapcsolatos háttér-információkat, bemutatom a szótárak szerkezetét és tartalmát, illetve megvizsgálom, mennyire felhasználóbarátak ezek a rendszerek. Ezután vázolólok, véleményem szerint milyen lenne az ideális online szótár. Tanulmányom végén összefoglalom, miért okozhatnak az elemzett szótárrendszerek több kárt a nyelvtanulónak, mint amennyi segítséget adnak.

Elérhető online angol–magyar, magyar–angol szótárak

Először is fel kell térképezni, milyen angol–magyar, magyar–angol online szótárak érhetők el a világhálón. Ehhez a Google keresőprogramot hívtam segítségül. A kulcsszavas (angol–magyar magyar–angol online szótár) keresés a következő eredménnyel szolgált (2013. augusztus 6-án):

1.	MTA SZTAKI	http://szotar.sztaki.hu/angol-magyar
2.	DictZone	http://dictzone.com/angol-magyar-szotar/
3.	Magyar–Angol–Magyar Szótár	http://angol.avw.hu/
4.	Webfordítás	http://www.webforditas.hu/szotar.php
5.	Angol–Magyar Szótár	http://angol-magyar-szotar.hu/
6.	Online Fordító	http://onlinefordito.micom.hu/szotar.php
7.	Iryni Kabinet	http://www.cab.u-szeged.hu/cgi-bin/szotar
8.	Bab.la szótár	http://hu.bab.la/
9.	Online English Department	http://www.angoltanszek.hu/szotar/
10.	Katedra nyelviskola	http://www.katedra.hu/szotar
11.	Szótáram	http://szotaram.hu/
12.	OnlineSzótár	http://www.onlineszotar.com/
13.	Szótár.net	http://www.szotar.net/
14.	Freedict	http://www.freedict.com/onldict/hun.html

1. táblázat. Google-találatok és azok elérhetőségei

A *Szótáram* weboldalán elég nagy méretben láthatjuk a *Topszótár* logóját, melyre kattintva annak honlapja töltődik be, ezért a fenti listához még hozzávettem a *Topszótár* weboldalát (<http://topszotar.hu/angolmagyar>) is.

A Google keresési algoritmusai miatt ez a sorrend kicsit változik, ha kevesebb kulcsszót használunk, például *angol–magyar szótár*, vagy ha a keresendő szótár nyelveit más sorrendben adjuk meg, illetve ha a keresendő kifejezést idézőjelek közé tesszük. Ettől függetlenül az első öt találat szinte mindig ugyanazokat a weboldalakat tüntette fel, a további találatok sorrendje már jelentősen eltért a különböző keresési módok esetében.

Online szótárak elemzése

Az online szótárak elemzéséhez és összehasonlításához a Gaál (2012) által kidolgozott szempontrendszert vettem alapul. Először bemutatom a szótárrendszerekkel kapcsolatban elérhető háttér-információkat, majd a szótárak szerkezetét vázolom, kitérve azok mega-, makro-, mikro- és mezostruktúrájára. Végül ezeket az online eszközöket tartalmuk és az általuk közölt információk alapján írom körül.

A szótárak szerkezetét, tartalmát leíró részeknél először azokat a rendszereket mutatom be, melyek nem a Vonyó Attila-féle adatbázisra épülnek. Csupán két ilyen online eszköz van a vizsgáltak között, a *Webfordítás* és a *Szótár.net*. Ezt követően a Vonyó Attila-féle szólistára épülő szolgáltatásokat a Google-kereséskor kapott sorrendhez képest fordítva jellemezem.

Online szótárak háttér-információi

Tágabb háttér

Általánosságban elmondható az elemzett online szótárakról, hogy nem sok háttér-információ érhető el róluk. A *Szótár.net* kivételével egyik sem hivatkozott hagyományos papíralapú szótárra mint forrásra. A *Bab.la*, a *Topszótár*, az *Online English Department* és a *SZTAKI* a közösségi szótár jegyeit is mutatják, mivel a felhasználó visszajelzést küldhet, ha például hibát vett észre az adatbázisban, vagy bővíteni szeretné azt.

Szűkebb háttér

A hagyományos papíralapú szótárak esetében szűkebb háttér alatt a szótár kiadóját értjük. Online szótárak esetében Gaál (2012) öt típust különít el. Mivel ezek nem írják le pontosan a cikkemben elemzett eszközök típusait, a kategóriákat kicsit megváltoztattam.

A (szótár)kiadó által szerkesztett szótárak csoportjába tartozik a *Szótár.net*, mely az Akadémiai Kiadó által létrehozott online eszköz. Ezen a weboldalon a szótár alapfunkciói ingyenesen hozzáférhetők, míg az extra tartalomért és funkciókért már elő kell fizetni.

Az intézmény, szervezet által létrehozott, felhasználó vagy közösség által nem szerkeszthető online szótárak kategóriájába a *Webfordítás*, az *Irinyi Kabinet* és a *Katedra* tartoznak. A *Webfordítás* mögött a MorphoLogic áll, az *Irinyi Kabinet* weboldalán elérhető szolgáltatást a Szegedi Tudományegyetem munkatársai hozták létre. A *Katedra* nyelviskola honlapján elérhető online szótár is ebbe a kategóriába tartozik.

Az intézmény, szervezet által létrehozott, felhasználó vagy közösség által szerkeszthető online szótárak közé sorolható a *SZTAKI* és az *Online English Department*. A *SZTAKI* online eszközt a Magyar Tudományos Akadémia Számítástechnikai és Automatizálási Kutatóintézetének (SZTAKI) munkatársai hozták létre. Pataki Balázstól, a SZTAKI tudományos főmunkatársától megtudtam, hogy az 1990-es évek közepén kezdtek el foglalkozni webtechnológiákkal, interaktív webalkalmazásokkal, ennek részeként hozták létre a *SZTAKI* szótárt is. Számukra elsősorban a webes alkalmazás volt fontos, nem a szótár tartalmi része. Akkoriban vált

elérhetővé a Vonyó Attila-féle adatbázis, mely a rendszer alapját képezte. Jelenleg a felhasználók a netes felületen azonnali visszajelzéseket küldhetnek, új szócikkeket vehetnek fel, sőt saját szótárat, adatbázist is létrehozhatnak. Az *Online English Department* szótárrendszere szintén bővíthető, javítható a közösség által.

Az utolsó csoport azokat az online eszközöket foglalja magába, melyeket magánszemélyek hoztak létre. Idetartozik az *OnlineSzótár*, melynek weboldaláról megtudhatjuk, ezt az eszközt Bednárík Boldizsár alkotta, a szerzői jogok őt illetik meg, és az adatok pontosságáért nem vállal felelősséget. A *Topszótár* weboldalán azt olvashatjuk, hogy a kiadásért felelős személy Deák Imre és Kiss Márton. A *Bab.la* online eszközről az derül ki, hogy Andreas Schroeter, Thomas Schroeter és Patrick Uecker közös nyelvi projektjéről van szó. A *DictZone* nyelvi eszközt Lutischán Ferenc készítette.

A *Szótáram*, a *Freedict*, az *Online Fordító*, az *Angol–Magyar Szótár* és a *Magyar–Angol–Magyar Szótár* weboldaláról nem tudjuk meg, ki hozta létre és szerkesztette ezeket a szótárrendszereket.

Az online szótárak szerkezete

A tizenöt online szótár szerkezete kapcsán megvizsgálom azok mega-, makro-, mikro- és mezostruktúráját.

Megastruktúra

1. Általános információk

Általánosságban elmondható, hogy nem sok esetben kaphatunk információt a vizsgált online eszközök létrehozóiról. Márpedig ez az információ azért lehetne hasznos a felhasználó számára, mert gyors következtetést tudna levonni az online eszköz minőségére nézve. Ha az online eszköz mögött sikeres szótárkiadó cég áll, feltételezhető, hogy a weboldalon közölt tartalom is pontos és megbízható. Abban az esetben viszont, ha semmit sem tudunk meg az online eszköz létrehozójáról, felmerül a kérdés, mennyire megbízható az elérhető tartalom.

Egyik online weboldal sem említi, milyen felhasználói csoportot céloz meg, kiknek is hozták létre a szótárat, így feltételezhetjük, hogy ezen általános szótárak bármilyen szintű nyelvtanulót segíteni kívánnak.

Használati útmutató, illetve tippek, akár sűgő sem jellemző ezekre az online szótárrendszerekre. Sűgőval csupán a *Szótár.net* rendelkezik. Egyes weboldalakon elérhető a GYIK, de ezek nem a szótárazással kapcsolatos kérdésekre válaszolnak. Segédleteket se találunk, ahol az esetleges rövidítéseket oldanák fel, vagy ahol a használt fonetikus jeleket magyaráznák meg.

Mivel az elemzett online szótárak mindegyike ingyenesen elérhető, egyértelmű, hogy nem a felhasználóktól várnak bevételi forrást a weboldalak üzemeltetői, így nem meglepő, hogy elektronikus hirdetések és bannereket találunk a legtöbb oldalon. Az *Irinyi Kabinet*, a *Topszótár*, a *Szótáram*, a *Magyar–Angol–Magyar Szótár* oldalai mentesek a hirdetésektől, a többi oldalon viszont különböző számú reklám jelenik meg. A *Webfordítás*nál ezek már komolyan zavarják a szótárazást, mivel a reklámok összességében nagyobb felületet foglalnak el, mint maga a szótár. A *SZTAKI* esetében is elég sok reklám található az oldalon, de ezek elhelyezése (lap teteje, jobb oldala) elkülönül a szótártól, így magát a szótárazást nem zavarja. Egyes hirdetések kikapcsolhatóak, bár azok a felületek soha nem lesznek teljesen üresek, mivel a kikapcsolt reklám helyén rendszerüzenetet kapunk.

2. A feldolgozott szóanyag mennyisége

Hagyományos, papíralapú szótáraknál is fontos tényező, hogy mekkora a feldolgozott szóanyag. Az online eszközök többségénél sajnos nem kapunk információt sem arra vonatkozóan, milyen adatbázisra épül az adott online eszköz, sem arra, mekkora a szóállománya.

Az *Online English Department* weboldaláról megtudhatjuk, hogy ezen online szótár több meglévő szótárra épül. A szótár megközelítőleg 425 000 szót tartalmaz, melyből 150 000 a WordNet angol értelmező szótárból, illetve mintegy 255 000 a Vonyó Attila és társai által készített adatbázisból származik. Ezekben a jelentősebb forrásokon kívül a szótárt még kibővítették a közösségi hozzáférést engedélyező tanítványaik online szószedetével is, mely körülbelül 15 000 szót tartalmaz.

Az *Iryni Kabinet* weboldalát legutoljára 2000. szeptember 1-jén módosították. Feltételezem, a szótárat se frissítették azóta. Az oldalon található információ szerint az online szótár 254 700 bejegyzést tartalmaz, és a Magyar Elektronikus Könyvtárban (MEK) található, Vonyó Attila által összeállított szólistára épül.

Az *Online Fordító* weboldalán az olvasható, hogy a szótár közel 300 000 címszót és szókapcsolatot tartalmaz. Sajnos arra vonatkozóan, hogy milyen adatbázisra épül, illetve hogy ez az adat nyelvenkénti lebontásban mit jelent, nem kapunk információt.

A *DictZone* weboldaláról megtudhatjuk, hogy a szótár több mint 400 000 jelentéspárt tartalmaz. A *Rólunk* részből pedig az derül ki, hogy ez a szótár más ingyenes online szótárak anyagából, illetve beküldött anyagokból épül fel. Az online szótár adatbázisa jelentős egyezéseket mutat a Magyar Elektronikus Könyvtár weboldalán található Vonyó Attila-féle adatbázissal, de konkrétan nem hivatkoznak rá forrásként.

A *SZTAKI* weboldaláról kiderül, hogy a szótár alapvetően a Vonyó Attila-féle adatbázisra, egy EU-szókészletre és egy zöldségmentesztési szakszótárra épül, de sajnos szám szerinti adatot nem szolgáltatnak az adatbázis méretére vonatkozóan. Még két kiejtési szótár van feltüntetve forrásként: a CMU amerikai angol kiejtési szótár és a BEEP brit angol kiejtési szótár.

A többi online szótárrendszer esetében nem kapunk információt az adatbázis terjedelmét illetően.

Makrostruktúra

1. A keresőmotor

A keresőmotor minden digitális szótárrendszer központi része. Ha ez nem megfelelően működik, lehet bármilyen megbízható maga a szótár, nem fogják sokan használni. Fontos, hogy a keresés gyors, hatékony és pontos legyen.

A legtöbb weboldalon kereséskor beállíthatjuk a keresés irányát. Kicsit eltérő a helyzet az *Online English Department* és a *Freedict* esetében, ahol két külön keresősor áll a rendelkezésre az angol, illetve a magyar szavaknak, így nem kell külön beállítani a keresési irányt, csupán a megfelelő sorba kell írni a keresendő szót. A *Szótár.net* és a *Webfordítás* esetében, mivel itt több szótárban kereshetünk, szövegbevitel előtt csak az idegen nyelvet kell kiválasztani.

Egyik online eszköz keresési találatain se tudunk szűrőket (például stílusrétegre vagy szóeredetre) alkalmazni. Ennek az az oka, hogy ezek a szótárak nem is tüntetnek fel ilyen információkat a szavakról.

Pár kivételtől eltekintve az elemzett online eszközökben keresési módok közül sem választhatunk.

A *Freedict* weboldalán kiválaszthatjuk, hogy a szótár csupán a keresett szóval teljesen megegyező szavakat listázza-e. Azt is beállíthatjuk, hány találatot mutasson. Alapértelmezettként tíz találat van beállítva, de választhatunk 1, 5, 20, 30, 40 vagy 50 közül is. A keresési

funkció jelentős hátránya, hogy minden egyes keresés után vissza kell mennünk az eredeti keresőfelületre, és ezáltal a beállított keresési opciók is eltűnnek. Így a weboldalon folytatott keresés felettébb körülményes.

Az *OnlineSzótár* weboldalán beállíthatjuk, hogy csak a keresendő szóval pontosan megegyező szavakat listázza a szótár.

Az *Irinyi Kabinet* szótárában többféle keresési mód közül választhatunk: teljes egyezés, szó eleji egyezés, szóvégi egyezés, bármilyen egyezés, elírást megengedő, oda-vissza. A legtöbb keresési opció egyértelmű, de az utolsó kettőről számomra nem derül ki, miért hasznos. Az elírást megengedő keresés szerintem rossz elnevezés, mivel ilyen keresés esetén gyakorlatilag kifejezések, szóösszetételek egyes részeire tudunk rákeresni. Például, ha a keresőmezőbe az *alma* szót írjuk, a találatok között olyan kifejezéseket találunk, mint a *föld hatalmasai*, *aggodalmas* vagy *alkalmas*. Az oda-vissza keresésnél, ha például a *kerék* szóra keresünk rá, mindenféle olyan szót és kifejezést listáz a szótár – például *vihar keletkezik*, *harapós*, *légiposta*, *havasi*, *kiálló lapockacsont* –, aminek, véleményem szerint, semmi köze nincsen a keresett szóhoz. Valójában nem jöttem rá, mit is jelent ez az oda-vissza keresési mód.

Az *Irinyi Kabinet* weboldalán beállíthatjuk a megjelenített találatok számát is. Választhatunk 20, 50, 100, 200, 500, 1000 és 200 000 találat közül, noha ez minden egyes keresés után visszaugrik 100-ra. A 200 000 találat listázásának amúgy se látom sok értelmét, mivel a szótár elméletileg csupán kicsivel több, mint 200 000 bejegyzést tartalmaz, így elég nehéz lenne olyan keresést végrehajtani, melyhez ilyen sok találatot kellene a weboldalnak listáznia.

A *Szótár.net* oldalán szintén beállíthatjuk, hány találatot listázzon a rendszer. Itt három opció közül választhatunk: 10, 20, 50. Ennek igazán akkor van értelme, ha az összes szótárban (francia, német stb.) keresünk, mert ekkor kapunk tételes listát arról, melyik találat melyik szótárból származik.

A keresőmezőbe történő beírás esetén a legtöbb online eszköz csak tökéletesen bevitt szóra tud rákeresni. Elírás esetén csupán a *DictZone* és a *Bab.la* kínál fel lehetőségeket a felhasználó által keresett szóra. Az *OnlineSzótár* hibásan bevitt karaktorsor esetén a megfelelő helyét csupán kipontozza, míg a többi weboldal legalább kiírja, hogy az adott keresésre nincsen találat.

A *Freedict* keresőmotorja sok kívánnivalót hagy maga után, mivel ha magyar szóra szeretnénk rákeresni, és ékezetesen adjuk meg a szót, például *egész*, akkor az a furcsaság áll elő, hogy a szótár nem értelmezi az ékezetes karaktert, és így az *egsz* karaktorsorra nem is található megfelelőt. Ha ékezet nélkül adjuk meg a szót, akkor a weboldal listázza a találatokat az *egész* szóra. A tény, hogy egy magyar–angol online eszköz nem tudja értelmezni a magyar ékezetes karaktereket, már önmagában is minősíti ezt a rendszert.

Egy keresőmotor akkor igazán felhasználóbarát, ha új keresés bevitele előtt a felhasználónak nem kell manuálisan a korábbi keresett szót kitörölnie, hanem az automatikusan törlődik. Ennek ellenére nem minden vizsgált online eszköz keresőmotora működik így. Ilyen funkcióval csak a *Szótár.net*, a *Topszótár*, a *Szótáram*, a *Bab.la*, az *Irinyi Kabinet*, a *DictZone* és a *SZTAKI* rendelkezik.

Az *Online English Department* weboldalán az angol szavakra történő keresés gyors: a kurzor a keresősorban marad, az előző keresett szó automatikusan törlődik, így csak be kell írunk az új keresendő szót. Viszont ha magyar szóra keresünk, keresés után a kurzor az angol keresősorba ugrik, így ha egymás után több magyar szóra kívánunk rákeresni, az kicsit nehézkesebb.

A keresést még prediktív szövegbevitellel lehet felgyorsítani. Ez a funkció is csupán pár online eszköz (*Bab.la*, *Szótár.net*, *Topszótár*, *SZTAKI*) esetében található meg.

Az *Angol–Magyar Szótár* adatbázisában történő kereséskor az a furcsaság fordul elő, hogy ha *Enter* gombot nyomunk a keresőmezőbe bevitt szó után, akkor ettől függetlenül megjelenik a keresőmező alatt egy legördülő menü, mely listázza azokat a szavakat, kifejezéseket, szóösszetételeket, melyek tartalmazzák a keresett szót. Ez az ablak a találati táblázat felső részét letakarja, ami eléggé zavaró. Ennek a legördülő menünek akkor látnám hasznát, ha a gépelési folyamat közben jelenne meg, és onnan választaná ki a felhasználó, melyik szóra kíván rákeresni. Igaz, ez meg is történik, bár csak nagyon lassú gépelés esetén lehet észrevenni, amúgy csak a szövegbevitel végén jelenik meg ez az ablak. Ha ebből a listából ki is választunk egy szót, még egy *Entert* kell utána nyomnunk, mert csak ekkor nyílik fel a kiválasztott szóhoz tartozó tartalom.

Összességében elmondható, hogy a vizsgált online eszközök többségének még fejleszteni kellene a keresőmotort. Véleményem szerint fontos lenne, ha a rendszer elgépelés esetén is felkínálna opciókat. Erre a problémára léteznek már algoritmusok, a Google is ilyet használ. Szótárak esetén van egy véges számú címszó, melyeket össze kell vetni a keresőmezőbe bevitt karaktersorral. Ha nincsen tökéletes egyezés, akkor a bevitt karakterhossz +/- 1 (maximum 2) karakternyi eltéréssel ellenőrizhetné, mely szavak hasonlítanak arra a karaktersorra, amelyet a felhasználó a keresőmezőbe bevitt, és ezeket opcióként felkínálhatná a rendszer. A megfelelő gyorsaságú prediktív szövegbevitel szintén nagy segítség lenne a felhasználó számára. Az is meggyorsítaná a keresési folyamatot, ha a felhasználónak nem kellene minden egyes új kereséskor a keresőmezőbe kattintania.

2. A keresési találatok megjelenítése

Szótárak esetében, legyen szó hagyományos papíralapú vagy online szótárról, fontos, milyen formában jelenítik meg a találatokat. Lényeges, hogy átlátható legyen a közölt tartalom, és a felhasználó gyorsan megtalálja azt az információt, amit keresett.

Az *Online English Department* weboldalt leszámítva, ahol igencsak összezsúfolt formában, listában jelenítik meg a találatokat, az online szótárak átlátható táblázatos formátumot használnak az ekvivalensek közlésére. A webes eszközök nagy előnye a papíralapú társaikkal szemben, hogy nincsenek helyi korlátok, elméletileg könnyebben tudják olyan módon találni az információkat, hogy az a felhasználó számára áttekinthető legyen.

A *Topszótár* és a *SZTAKI* kivételével egyik szótár esetében sem bővíthető a megjelenített információ.

A *Topszótár*ban kétféle extra tartalmat tudunk kattintással megnyitni. Ha egy szó mögött kék szövegbuborékban idézőjelikont látunk, akkor az adott szóval példamondatot és annak fordítását érhetjük el. Ha a kék körben látható háromszögikorra kattintunk, további jelentéscsoportokat jeleníthetünk meg. Itt többnyire előjárós igéket (*phrasal verbs*) és kifejezéseket listáz a weboldal.

A *SZTAKI* esetében a megfelelők mögött egy könyv szimbólum is látható, melyre kattintva lenyíló ablakban tezauruszinformációk jelennek meg. A tezauruszban megadott információ a WordNet 3.0-ra épül¹.

Összességében elmondható az elemzett online eszközökről, hogy a keresési találatok megjelenítése egyszerű. Ez főleg abból a tényből ered, hogy a szótárak a jelentéspárokra kívül szinte semmi más információt nem adnak meg, ezáltal a listázandó tartalom úgyszólván csak szópárokat foglal magába.

¹ Ezt Google-kereséssel sikerült kiderítenem – a *SZTAKI* oldalán erre vonatkozóan nem találtam hivatkozást.

3. A közölt anyag jellege

Az elemzett weboldalak a szöveges információn kívül más típusút nem közölnek. Pár kivételtől eltekintve még a szavak kiejtését sem tüntetik fel. Képi információt egyik eszköz sem nyújt. Az összes vizsgált online szolgáltatás sokat fejlődhetne, ha a szöveges információkat illusztrációkkal, ábrákkal egészítenék ki.

Mikrostruktúra

Online szótárak esetében, csakúgy mint hagyományos, papíralapú társaiknál, fontos, milyen formában, sorrendben jelenítik meg a közölt információt, illetve az mennyire átlátható. A felhasználó a lehető leggyorsabban akarja megtalálni azt az információt, amit keresett, ennek pedig elengedhetetlen feltétele, hogy azt áttekinthető, logikus formában prezentálja a szótár. Hagyományos szótárak esetében a mikrostruktúra keretein belül egy szócikk felépítését vizsgáljuk. Online eszközök esetében az egy adott szóra kapott információ megjelenítése érdekes.

A *Szótár.net* online eszköz ingyenes verziójának a felépítése könnyen áttekinthető. Felül helyezkedik el a keresősor, mely alá, két külön ablakba listázza a találatokat a szótár. A felső ablakban bal oldalt feketével, vastagon szedve láthatjuk a címszót, melyet annak szófaji kategóriája követ. Ezután külön sorokba listázza a szótár a megfelelőket. A narancssárgával szedett megfelelők hiperhivatkozások. Az alsó ablakban sima felsorolásban láthatjuk a találatokat, viszont itt fel is tünteti a weboldal, melyik szótárból származnak ezek. Az egyes találatokat, eltérően a többi vizsgált rendszertől, nem ábécé-, hanem gyakorisági sorrendben listázza az oldal, így is elősegítendő, hogy a felhasználó a legmegfelelőbb jelentést válassza ki a felkínált opciók közül.

A *Webfordítás* weboldalán a keresősor jobb széle felett beállíthatjuk az elrendezést. Itt választhatunk alaprendezés, egyszerű elrendezés, illetve professzionális elrendezés közül. A keresősor alatt két ablak jeleníti meg a keresési találatokat. A bal oldali ablakban a keresőmezőbe beírt szóra talált megfelelőket listázza a weboldal, míg a jobb oldali ablakban azokat a kifejezéseket láthatjuk, melyekben a keresett szó szerepel. A kifejezéseknek szánt ablakot, ha kívánjuk, be is zárhatjuk. Az ablakok átméretezhetőek, illetve elrendezésük mozgatással variálható. A bal oldali ablakban a megfelelők listáját görgetéssel mozgathatjuk. Ezzel szemben kifejezésekből egyszerre csak tíz találatot listáz a weboldal, a további találatok megtekintéséhez a találati lapokat szimbolizáló gombokra kell kattintani. A találatok megjelenítésénél mini zászlókkal szimbolizálja a szótárrendszer, mi volt a keresési irány, valamint a MorphoLogic emblémája is megjelenik. Ezek minden egyes megfelelő előtt szerepelnek, ami számomra kissé zavaró. Ezt követi a címszó vagy kifejezés, mely pirossal, vastagon van szedve, és melyet még narancssárga sorkiemelővel is elláttak. A szófaji megjelölés, mely szögletes zárójelben angolul jelenik meg, ezután következik. A keresett szóra talált megfelelőket a weboldal nem gyakorisági, hanem ábécérendben jeleníti meg, ami sokszor zavaró, és a felhasználót félre is vezetheti. Itt említem, hogy adott esetben a weboldal a keresett szóra talált megfelelő előtt, zárójelben extra információt is közöl, a jelentés behatárolását elősegítendő. Például ha az *ember* szóra keresünk rá, akkor a következő megfelelőket kapjuk: (*alantas*) *cad*, (*bolondos*) *comedian*, (*buta*) *zombie* és így tovább. A *human* vagy a *man* megfelelő nincs benne az első tízben.

A *Freedict* weboldala meglehetősen egyszerűen jeleníti meg a keresések eredményét: egy táblázat egyetlen sorába zsúfolva listázza a keresett szót és annak megfelelőit, melyeket véletlenszerűnek látszó sorrendben tüntet fel. Ez az online eszköz nem vitte túlzásba a tipográfiai lehetőségek alkalmazását sem.

Az *OnlineSzótár* weboldalon a keresőmezőt és a találatokat listázó táblázatot reklám váltja el, ami véleményem szerint, felhasználói szemszögből nézve, igencsak zavaró. Az

online eszköz a találatokat egyszerű táblázatban listázza. A táblázat minden második sora más színű, ezáltal próbálják könnyebben áttekinthetővé tenni a listázott szópárokat. A találatok nem ábécé-, de nem is gyakorisági sorrendben jelennek meg a weboldalon, inkább véletlenszerűnek tűnnek. A weboldal szófaj szerint sem csoportosítja a keresések eredményeit.

A *Szótáram* weboldal a keresőmező alatt, táblázatos formában jeleníti meg a szópárokat. Az egyes szavakhoz, kifejezésekhez tartozó megfelelők egymás alatt, ábécérendben vannak feltüntetve. A táblázat sorainak elkülönítését kétféle színnel oldották meg. Az előző weboldalhoz hasonlóan a *Szótáram* sem csoportosítja a találatokat szófajoknak megfelelően.

A *Topszótár* weboldalán a keresett szóval teljesen egyező találatokat tartalmazó ablakot reklámmal választják el azoktól a kifejezésektől, melyek tartalmazzák a keresett szót. A felső ablakban legfelül megjelenítik a kiindulási szót, ez alatt az adott szófajhoz tartozó jelentéseket listázza a weboldal. A legtöbb esetben az online eszköz a leggyakoribb megfelelőt adja meg elsőnek. Bizonyos esetekben több sorban listázza a szavakat: az első sorban kék színnel, a többiben feketével. Nem sikerült rájönnöm, miért van ez a megkülönböztetés. Egyes szavaknál rengeteg megfelelővel szolgál a weboldal, és mivel ezeket sorokba rendezi, nehéz átlátni a felületet.

A *Katedra nyelviskola* weboldalán található online eszköz a keresés eredményét szokatlan módon tálalja. A táblázatnak négy oszlopa van. A weboldal ömlesztett formában közli a megfelelőket: sem ábécé-, sem gyakorisági sorrendet nem alkalmaz. Az ekvivalenseket szófajok szerint nem csoportosítja.

Az *Online English Department* szótárrendszere kereséskor a találatokat külön jeleníti meg, attól függően, hogy a kétnyelvű vagy az angol értelmező szótárból, illetve más forrásból származik-e az információ. A keresett szó, valamint azok a kifejezések, melyekben ez a szó szerepel, feketével és vastagon vannak szedve. A megfelelők zöme zöld, viszont ha a szó színe kék, az hiperhivatkozást jelöl. Az információt ömlesztett formában jeleníti meg a weboldal: készítői nem igazán jól használták ki a rendelkezésre álló helyet.

A *Bab.la* weboldal a találatokat felettébb szokatlan módon listázza. Minden kereséskor három nagyobb egységbe rendezi őket: a keresett szó angolul, illetve magyarul; hasonló fordítások; példák a szó használatára. Az első egységben a találatokat általában szófaj szerint szétválasztja az eszköz, bár bizonyos esetekben, mint például a *nyúl* vagy a *fog* szóra kereséskor, még egy csoport jelentéspárt láthatunk. Ennek nem értem a logikáját. A kéikkel szedett szavak hiperhivatkozások. Nem értem, miért hiperhivatkozás a keresett szó, mivel arra kattintva csak az adott oldal töltődik be újra. A másik két egységben általában rengeteg sorban közölnek információt, és csak a keresett szó van kiemelve. Összességében elmondható, hogy a weboldal túlszűfolt, nehéz eligazodni rajta.

Az *Irinyi Kabinet* weboldal a többi ingyenes online eszközzel ellentétben nem táblázatos formában jeleníti meg a találatokat. A szavakat egyszerű formában, ábécérendben listázza. Minden egyes szópár sorszámot kap. Minden célnyelvi megfelelőt kéikkel szed, és alá is húz a program. Ezek a szavak és kifejezések hiperhivatkozások. Az ugyanazon szófajhoz tartozó megfelelőket egymás után listázza az eszköz.

Az *Online Fordító* weboldala egyszerű, táblázatos formában mutatja meg a keresés eredményét. A felsorolt megfelelőket nem ábécé-, de nem is gyakorisági sorrendben jeleníti meg szófajonként sem csoportosítja.

Az *Angol–Magyar Szótár* a megfelelők listázásánál próbálja szófaj szerint csoportosítani a szavakat, noha nem mindegyik szó van szófaji címkével ellátva. A találatokat két csoportba osztja a weboldal. Először azoknak a szavaknak a megfelelőit listázza, melyek teljesen megegyeznek a keresett szóval. Később, a „további találatok” alatt tünteti fel azoknak a szavaknak

a megfelelőit, melyek formailag valamilyen szinten megegyezést mutatnak a keresett szóval, illetve a kifejezéseket is itt közli. Itt listázza például az *asztali*, *asztalt*, *asztalos* szavak megfelelőit az *asztal* szó keresése esetén.

A *Magyar–Angol–Magyar Szótár* weboldal a keresési találatokat ábécérendben listázza, ebbe az igék előtt szereplő *to* nem számít bele. A megfelelőket táblázatos formában jeleníti meg, szófajok szerint nem csoportosítja őket.

A *DictZone* weboldal is ábécérendben, táblázatba rendezve listázza a találatokat. Először a keresett szóval teljesen megegyező szóra adja meg az ekvivalenseket, később az olyan szavakat, illetve kifejezéseket tünteti fel, melyek tartalmazzák a keresett szót. A listázott megfelelőket nehéz átlátni, mivel ugyanaz az ekvivalens akár többször is szerepelhet a találatok között. Mivel a fonetikus átírást a megfelelők alatt tüntetik fel, a lista eredeti hosszának kétszeresére duzzad, és csak sok görgözéssel lehet teljesen átlátni. A színválasztás sem teljesen szerencsés, mert a kék és a zöld nem segíti teljes mértékben az információk elkülönítését.

A *SZTAKI* weboldalán többféle nézeti beállítás közül választhatunk. Villámnézetben megjeleníti a keresett szót, annak szófaját, illetve megfelelőit, melyek mögött a kis hangszóróra kattintva a weboldal kiejti számunkra az adott szót. Teljes nézetben ezeken kívül a felsorolt megfelelők mögött egy csillagszimbólum is megjelenik. Ha erre rákattintunk, akkor az adott szót berakjuk a szövedetünkbe. A hangszóróikon után a szavak fonetikus átírása látható. Mindig az amerikai angol kiejtés van elsőnek megadva. A papírnézet-opciónak nem sok értelmét látom, mivel a korábbiakhoz képest csupán annyiban tér el, hogy más betűtípussal jeleníti meg a szavakat, illetve a jelentéseket számozott sorrendben láthatjuk.

A szótár megadja a keresett szó szófaját (magyarul), adott esetben *kif* szerepel a kifejezések mellett. A keresett szóra megadott jelentések, ahogy azt már a többi online szótár esetében is megszokhattuk, nem gyakorisági, hanem ábécérendben vannak feltüntetve. Persze ez sem mindig igaz, mivel ha például az *eszik* szó jelentésére keresünk rá, a *scarf* [to eat a lot of something quickly²] szó előrébb szerepel a listában, mint a *fare* [to eat, to dine³]. Az ilyen megfelelőket azért is veszélyes csupán ilyen formában, extra információ nélkül feltüntetni, mert a felhasználó nem is sejtja, hogy a *scarf* szó a *scoff* szó amerikai angol (AmE) verziója, és hogy informális stílusminősítésű. Esetleges extra információt (angol nyelvű magyarázat, kapcsolódó szavak és kifejezések) egy adott szóra csak a tezaurusban érhetünk el, de feltételezem, nem sok felhasználó tudja, hogy ilyen funkciója is van ennek az eszköznek, illetve hogyan kellene azt használni. Erre és a tezaurusban használt jelek feloldására hasznos lenne a sugó. Ennél a szócikknél még az a furcsaság is előáll, hogy az *eat* jelentése három külön sorban van feltüntetve. Ezek közül az egyik a tezaurusz. A másik kettő közül az egyik tartalmazza a rendhagyó alakokat is. Sokszor előfordul, hogy elméletileg ugyanazt a tartalmat többszörösen jeleníti meg a szótár, például *vknek egészségére iszik* / *vkinek az egészségére iszik*. Gondolom, ez abból ered, hogy bárki bővítheti a szótárat. Az online eszköz néha példamondatokat is tartalmaz. Itt is gyakran előfordul, hogy ugyanaz többször szerepel az adott címszónál.

Az elemzett ingyenes online szótárak nagy hibájának tartom, hogy a jelentéspárokat nem gyakorisági sorrendben listázzák, hanem többnyire ábécérendben, így fennáll a veszélye annak, hogy a gyanútlan felhasználó a listában első helyen szereplő szót fogja kiválasztani, ami nem feltétlenül a legmegfelelőbb, leggyakoribb ekvivalens.

² http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary/scarf_2

³ <http://www.thefreedictionary.com/fare>

Mezostruktúra

A vizsgált online szótárak mezostruktúrája nem sok belső vagy külső hivatkozást tartalmaz.

A szócikkeket csak néhány szótár kapcsolja össze belső linkekkel. A *Szótár.net* rendszerében a narancssárga ekvivalensekre kattintva az ott látható szavak szócikkeit tekinthetjük meg. Ha a *Webfordítás* weboldalán egy megadott ekvivalensre duplán kattintunk, akkor a szónak a szócikkéhez ugunk. A *Topszótár* weboldalán ellentmondásokba ütköztem. Egyes ekvivalensek kékek, mások fekete színűek, ettől függetlenül ezekre mind rá lehet kattintani, és a szótár az adott címszó bejegyzéséhez vezet minket. Vannak viszont látszólag olyan hiperhivatkozással rendelkező megfelelők, például az *employee* szóra megadott *magántisztviselő*, melyre kattintva a szótár közli, hogy az adott szó nem szerepel az adatbázisában. Az *Online English Department* oldalán a megfelelők zöme zöld, viszont ha a szó kék, akkor az hiperhivatkozás, és a szóra kattintva annak a szónak a szócikkét tekinthetjük meg. Az *Irinyi Kabinet* esetében a megadott jelentések kékek, ezekre kattintva az adott szóhoz tartozó bejegyzést jeleníthetjük meg. Az *Angol–Magyar Szótár*, a *DictZone* és a *SZTAKI* oldalán elegendő egyszer kattintani egy ekvivalensre ahhoz, hogy a szócikkét elérjük.

Külső linkkel egyik megvizsgált szótárrendszer sem rendelkezik. Az *Online English Department* és a *SZTAKI* használ nemzetközi forrásokat is, de azok már be vannak építve a szótárba, nem viszik el a felhasználót külső weboldalra.

Az online szótárak tartalma

A hagyományos papírszótárakhoz hasonlóan az online szótárakat is tartalmuk alapján lehet a legjobban megítélni, minősíteni.

Az online szótárak forrása

Az elemzések során kiderült, hogy a legtöbb megvizsgált online eszköz a Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK) honlapján ingyenesen hozzáférhető Vonyó Attila-féle adatbázisra épült. A vizsgált online szótárak közül csupán a *Webfordítás* és a *Szótár.net* alkalmazott más forrást, az összes többi egy az egyben ezt az adatbázist használta, vagy esetleg tovább is bővítette. A további 13 online szótár közül csupán négy (*SZTAKI*, *Online English Department*, *Szótáram*, *Irinyi Kabinet*) említi meg forrásként ezt az adatbázist, a többinél csak az adatbázissal való kísérteties egyezés alapján vontam le ezt a következtetést.

A *Szótár.net* az Akadémiai Kiadó által létrehozott online szótár, a kiadó meglévő papíralapú szótáraitra épül. A benne közölt adatok pontosak, mivel lexikográfusok sok évtizedes ellenőrzött munkáját ültették át digitális formába.

A *Webfordítás* azon kevés online eszközök egyike, melyek nem a Vonyó Attila-féle adatbázisra vezethetők vissza. Érdeklődő e-maileimre sajnos nem kaptam választ, így nem tudtam kideríteni a szótár forrását.

A legtöbb online szótár szerkezetileg nem bővítette a Vonyó Attila-féle adatbázist, tehát szótár helyett inkább csak szólistáról beszélhetünk, mivel a jelentéspárokon kívül nem kapunk semmiféle információt. A *SZTAKI* bővítette ki leginkább a kiindulási adatbázist.

Azt a weboldalt⁴, ahol a Vonyó Attila-féle adatbázist elérhetjük, utoljára 1999 októberében frissítették. Az itt közölt információkból az derül ki, hogy az adatbázis, mely különböző szótárakra, szakkönyvekre és olvasmányi élményekre épül, 250 000 bejegyzést tartalmaz. Vonyó Attila elismeri, hogy a szótárban előfordulnak hibák, az eszköz sose lesz tökéletes, és soha nem lesz kész.

⁴ <http://almos.vein.hu/~vonyoa/SZOTAR.HTM>

Vonyó Attilával felvettem a kapcsolatot, és kérésemre további információkat szolgáltatott az adatbázis kialakulásáról. Mint megtudtam, az adatbázist az 1990-es években hat-hét évig fejlesztette olvasás és cikkfordítás közben. Felhasznált szótárként az Ország-híre nagyszótára, az Akadémiai Kiadó műszaki szótárára, András T. László – Kövecses Zoltán *Szlengszótár*ára, az *Oxford Advanced Learner's Dictionary* negyedik kiadására, valamint a *Webster's New World Dictionary* harmadik kiadására hivatkozott.

A Magyar Elektronikus Könyvtárban HTML formátumban ingyenesen elérhető ez a szólista. A keresés az adatbázisban nem egyszerű, mivel mindig ki kell választanunk a keresendő szó első betűjét, majd a felettebb hosszú listában kell megkeresnünk a teljes szót. Ha egy adott szóra több megfelelőt közöl az adatbázis, akkor azokat nem gyakorisági, hanem ábécérendben tünteti fel.

Az adatbázis inkább csak szólistának nevezhető, mivel jelentéspárokon kívül szinte semmiféle információt (szófaj, vonzatok stb.) nem közöl. A megadott információ pontossága is megkérdőjelezhető. Ha például rákeresünk az *ember* szóra, a *bleeder, body, man, mortal, walla* megfelelőket listázza. Ez azért veszélyes, mert nem közöl semmi extra információt arra vonatkozóan, hogy mi a különbség a felsorolt angol szavak között, mikor melyiket tanácsos használni. Nem tudom, hogy az *asztal* milyen kontextusban jelenthet *dead man*-t. A *crotch* szó magyarázata – *ember lábainak elágazási helye* – elég furcsán hangzik. Ha valaki véletlenül rákeresne a *bukta* (étel) szóra, akkor meglepetésben lehet része... A *to frog march* kifejezésre adott magyar megfelelőt – *kezénél-lábánál fogva arccal lefelé visz* – eléggé nehezen tudom vizualizálni. Alapvető szavaknál is komoly hibákat, pontatlanságokat tartalmaz az adatbázis: *nyúl – candyass, helikopter – windmill, tolmácsolás – impersonation* és így tovább.

A *Bab.la* online eszkörről nem derül ki, milyen adatbázisra épül, a weboldalról csupán annyit tudunk meg, hogy eredetileg német projekt volt, mely angol–magyar/magyar–angol szótárral is bővült. Rövid kutatás után felfedezhetőek a Vonyó Attila-féle adatbázisból származó szavak, kifejezések. A weboldal az eredeti szólistát példamondatokkal is bővítette, melyek inkább „gyógymondatok”, mint a valós életből származó példák. Mint azt Wenszky Nóra is írja cikkében (2012), ez a szótár nyelvtanulóknak semmiképp sem ajánlható.

A *DictZone* ezt az adatbázist bővítette, nem éppen pontos, megbízható tartalommal. Például, amikor az *asztal közepén álló csészébe ugratni* kifejezést olvastam, elképzelésem se volt, mi lehet ez. Aztán a Google-ön rákerestem a szótár által megadott *tiddley winks* kifejezésre, és megvilágosodtam. Kicsit átírnám a magyar megfelelőt, hogy érthetőbb legyen, miről is van szó.

A *SZTAKI* az első számú Google-találat, így feltételezhetjük, hogy a vizsgált online eszközök közül ennek van a legtöbb látogatója, használója. Viszont az a két tény, miszerint ez az online szótár a már korábban elemzett Vonyó Attila-féle adatbázisra épül, és ezt a kérdéses minőségű adatbázist bárki tovább bővítheti, nem sok jót sejtet.

Véleményem szerint eléggé elszomorító, hogy az online angol–magyar/magyar–angol szótárak jelentős többsége ilyen elavult, pontatlan adatbázisra épül. Igaz, ha jól működő közösség használná őket, akkor a hibákat, pontatlanságokat ki lehetne szűrni, de ehhez az is kellene, hogy a felhasználói visszajelzéseket szakemberek vizsgálják meg, és minőségi változtatásokat hozzanak létre a mostani adatbázisokon.

Az online szótárakban közölt információk

Az elemzett adatbázisokat azért is tekintem inkább szólistáknak, mint szótáraknak, mert nem sok információt közölnek a jelentéspárokon kívül.

Az angol szavak fonetikus átírását a vizsgált 15 weboldal közül csupán a *Topszótár*, a *DictZone* és a *SZTAKI* kísérelte meg. A *Topszótár* esetében a fonetikus átírást, mely sok hibát és pontatlanságot tartalmaz, csak akkor látjuk, ha a hangszóróikon fölé visszük a kurzort. A másik

két szótár sem nyújt tökéletes átírást. Ha például egy angol kifejezés tartalmazza a *sy* (somebody) rövidítést, akkor az mindkét online eszköz esetében [sai]-ként szerepel az átírásban. A *SZTAKI* a *table* szó amerikai angol kiejtésére a [teɪ'bl̩] átírást tünteti fel, az *of* prepozíció átírása [əv] helyett [ɔv] lett, illetve a *dishes* szóra a [dɪ'ʃl̩z] fonetikus átírást adja meg.

Persze dicsérendő, hogy ez a pár rendszer megpróbált túllépni a Vonyó Attila-féle szólistán, és fonetikus átírást is közöl a címszavakra, viszont a sok hiba és pontatlanság félrevezetheti a felhasználót.

A szavak kiejtésével több vizsgált rendszer is próbálkozott. Azon rendszereknek, melyek fonetikus átírást is tartalmaznak, kiejtési funkciójuk is van. Ehhez a három weboldalhoz csatlakozott még a *Bab.la* és az *Angol–Magyar Szótár*. Ezen online eszközöknél kis hangszóróikon látható az angol szavak mellett, melyekre kattintva elhangzik az adott szó kiejtése, illetve az *Angol–Magyar Szótár* esetében a kurzort az ikon fölé kell vinni. A szavak kiejtése a *Topszótárban* gépi hangzású, míg a *SZTAKI* esetében a legtöbbször egészen élethű hatású.

A *Bab.la*, a *Topszótár* és az *Angol–Magyar Szótár* esetében a weboldalról nem derül ki, milyen program felelős a kiejtésért. A *DictZone* rendszerében a kiejtésért a szabad forráskódú MARY TTS felelős, mely gépi hangon ejti ki a szavakat, és a felhasználó nehezen érzékelheti a különbséget a brit és az amerikai angol kiejtés között. A *SZTAKI* weboldalán leírják, hogy a „hangos szótárat egy ún. Text-To-Speech (TTS) program valósítja meg, amely bármely szöveget képes hanggá alakítani. Szerencsés esetben pont azzá a hanggá, amelyet egy rendes beszélő is kiadna, ha elolvasná a szót.”⁵ Maga a leírás nem éppen bizalomgerjesztő. Véleményem szerint a megfelelő kiejtésnek nem a szerencsén kellene múlnia. Az esetek többségében azonban alapszintű nyelvtanulásra alkalmas a kiejtési funkció.

A TTS-rendszerek nagy hibája, hogy mindent úgy ejtenek ki, ahogy az a weboldalon található. Például a *big/bigger/biggest* sorban még a / [slash] jeleket is, vagy adott kifejezésekben az *sg* [es dʒi:] (something) vagy az *sy* [sai] (somebody) rövidítéseket is kimondja az eszköz. Bár dicsérendő, hogy ezek az online rendszerek segíteni kívánják a felhasználót az angol szavak kiejtésében, még fejlesztésre szorul ez a funkció.

Összességében elmondható, hogy nyelvtani információkkal (szófaji megjelölés, rendhagyó alakok stb.) nem sok rendszer szolgál. Szófaji megjelölést csupán néhány online eszköz, az *Angol–Magyar Szótár*, a *Bab.la*, a *Topszótár*, a *Szótár.net*, a *Webfordítás* és a *SZTAKI* tartalmaz. A többi szótár felhasználója alighanem téves ekvivalenst fog kiválasztani az olyan szavaknál, mint a *vár* vagy a *nyúl*. A rendhagyó alakok feltüntetésében a legjobb a *Topszótár*, mely külön kis ablakban közli a legfontosabb nyelvtani információkat. A többi rendszernek még sokat kell fejlődnie ezen a téren. Egyéb információt (például a megszámlálhatóságot vagy hogy egy ige csak passzívban használandó) nem tüntet fel egyetlen online szótár sem. Keresztutalásokat (szinonima, antonima stb.) sem tartalmaznak a vizsgált weboldalak. A *Topszótár* egyedülálló abban a tekintetben, hogy a szavak gyakoriságát ötös skálán jelzi. Ez összhangban van a British Council Word Family Framework oldalán⁶ található listával, ahol a szavakat a Common European Framework of Reference (A1–C2) szerint osztályozzák.

A vizsgált weboldalak többsége különböző mértékben feltüntet állandósult szókapcsolatokat, kifejezéseket vagy éppen idiómákat, de azok nincsenek kategorizálva.

Mint említettük, jelen formájukban a vizsgált online eszközök inkább csak szólistának nevezhetőek, mivel nem nyújtanak olyan nyelvtani információkat a szavakról, amelyekre a felhasználónak szüksége lehet.

⁵ http://regiszotar.sztaki.hu/docs/talking_dictionary.html

⁶ <http://www.learnenglish.org.uk/wff/>

Az ideális online szótár

Milyen lenne az ideális online szótár? Először is elengedhetetlen, hogy pontos, megbízható adatbázisra épüljön, és ne tartalmazzon olyan hibákat (*tolókocsi = madness, forgóajtó = tourniquet* [érszorító, érnymó]), mint a jelenleg elérhető eszközök. Hiszek a közösségi adatbázis-építésben (lásd Wikipédia), de ez csak akkor működhet jól, ha a közösség és az online szótár szerkesztői ki tudják szűrni azokat a felhasználókat, akik „viccből” töltenek fel bizonyos tartalmakat. Az ideális online szótárnak többnek kell lennie egyszerű szólistánál. Az adott címszóról közölnie kellene annak fonetikus átírását, kiejtését, szófaji megjelölését, nyelvtani információkat és stílusminősítést is. Mindez elengedhetetlen ahhoz, hogy a felhasználó helyesen, a megfelelő környezetben használja az adott szót. A mostani online eszközök sajnos erre nem alkalmasak, mivel a nyelvtani információk szinte teljes mértékben hiányoznak belőlük, és stílusminősítést sem közölnek, így a felhasználó nem kap információt arra vonatkozóan, mi a különbség a *scarf*, a *fare* és az *eat* között. Példamondatok és illusztrációk is nagymértékben segíthetnék a felhasználót a közölt információ feldolgozásában.

A keresőmotornak prediktív szövegbevitelre kellene épülnie, ezzel is felgyorsítva a keresési folyamatot. Fontos lenne, hogy új kereséskor a felhasználónak ne kelljen külön belekattintania a keresőmezőbe, illetve a korábbi keresett szót törölnie a mezőből. Hibásan bevitt adat esetén a szótárrendszernek opciókat kellene felkínálnia arra vonatkozóan, hogy a felhasználó mely szóra szeretett volna rákeresni.

Az online szótárak közösségi jellegét úgy oldanám meg, hogy azoknak a felhasználóknak, akik egy szóval vagy kifejezéssel bővíteni szeretnék az adatbázist, szócikksablont kellene kitölteniük, melyet később, mielőtt az adatok bekerülnének az adatbázisba, szakember bírálna el, egészítene vagy javítana ki. Ha pedig a felhasználó hibát találna az adatbázisban, akkor legyen módja visszajelzést küldeni úgy, hogy azt a későbbiekben figyelembe is veszik.

Véleményem szerint az ideális online szótárnak ún. freemium üzletmodellre kellene épülnie, hasonlóan a *Szótár.net*hez. Frekvencialisták alapján az első 3–5000 szót ingyenesen hozzáférhetővé tenném, a további tartalomra viszont a felhasználónak elő kellene fizetnie. Előfizetéssel nem csupán a teljes szótári adatbázishoz lehetne hozzáférni, hanem extra funkciókat is magában foglalna. Kiegészítő bevételi forrásként a weboldal üzemeltetői reklámokat jeleníthetnének meg az ingyenes verzióban, viszont figyelniük kellene arra, hogy ezek a szótározás élményét ne rontsák.

Mivel a jelenleg elérhető angol–magyar/magyar–angol online szótárak nagy többsége ettől az ideális állapottól messze áll, a jelenlegi online eszközök felhasználóit óvatosságra intem.

Összegzés

Véleményem szerint kiábrándító, hogy a 21. században az ingyenesen elérhető angol–magyar/magyar–angol online szótárak túlnyomó többsége teljesen elavult, pontatlan szólistára épül. A *SZTAKI*, mely Google-kereséskor mindig az első találat, tovább rontja a helyzetet, mivel nem csupán a sokak által kedvelt Vonyó Attila-féle adatbázist veszi alapul, de lehetővé teszi, hogy ezt bárki tovább bővíthesse, mindenféle ellenőrzés nélkül. A szótár minősége látványosan tükrözi a két tényező téves kombinációját.

Remélem, minden felhasználó elkerüli az olyan online eszközöket, mint például a *Freedict*, az *OnlineSzótár*, a *Szótáram*, a *Katedra nyelviskola* szótára, az *Irinyi Kabinet*, az *Online Fordító* vagy a *Magyar–Angol–Magyar Szótár*. Ezek a rendszerek nem jelentenek többet szimpla szólistánál, mely rengeteg hibát tartalmaz.

Szerencsére egyes rendszereknek vannak előnyei is. Dicsérendő, hogy a *Topszótár* a szavak gyakoriságát jelöli, ezáltal a felhasználó tudja, mennyire fontos a keresett szó. Gondolok itt

az *Online English Department* és a *SZTAKI WordNet* adatbázisának beépítésére, valamint arra, hogy egyes szótárak megpróbálták túllépni a kiindulási szólistán, és feltüntették a szavak szófaját, fonetikus átírását. Összességében azonban mindegyik vizsgált online szótárrendszernek sokat kellene fejlődnie ahhoz, hogy bármelyiküket is jó szívvel ajánlani merjem.

A *Szótár.net* áll legközelebb az általam leírt ideális online szótárhoz. Sajnálatos tény, hogy Google-kereséskor nem ez jelenik meg elsőként, de az első öt találat között sem.

Felvégi Zsuzsanna Mária

IRODALOM

Gaál Péter (2012): Szempontrendszer online szótárak minősítéséhez. *Magyar Terminológia* 5, 2, 225–250.
Wenszky Nóra (2012): Blabla – Bab.la. <http://www.nyest.hu/hirek/blabla-bab-la> (Letöltve: 2013. 08. 06.)

FORRÁSOK

Angol–Magyar Szótár. <http://angol-magyar-szotar.hu/> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Bab.la. <http://hu.bab.la/> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
British Council Word Family Framework. <http://www.learnenglish.org.uk/wff/> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
DictZone. <http://dictzone.com/angol-magyar-szotar/> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Freedict. <http://www.freedict.com/onldict/hun.html> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Iryni Kabinet. <http://www.cab.u-szeged.hu/cgi-bin/szotar> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Katedra nyelviskola. <http://www.katedra.hu/szotar> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Magyar–Angol–Magyar Szótár. <http://angol.avw.hu/> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
MEK Vonyó Attila-féle adatbázis. <http://mek.niif.hu/00000/00076/html/index.htm> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
MTA SZTAKI. <http://szotar.sztaki.hu/angol-magyar> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
MTA SZTAKI Text-to-Speech. http://regiszotar.sztaki.hu/docs/talking_dictionary.html (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Online English Department. <http://www.angoltanszek.hu/szotar/> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Online Fordító. <http://onlinefordito.micom.hu/szotar.php> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
OnlineSzótár. <http://www.onlineszotar.com/> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Oxford Advanced Learner’s Dictionary. <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Szótár.net. <http://www.szotar.net/> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Szótáram. <http://szotaram.hu/> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
The Free Dictionary. <http://www.thefreedictionary.com> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Topszótár. <http://topszotar.hu/angolmagyar/> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Vonyó Attila adatbázisa. <http://almos.vein.hu/~vonyoa/SZOTAR.HTM> (Letöltve: 2013. 08. 06.)
Webfordítás. <http://www.webforditas.hu/szotar.php> (Letöltve: 2013. 08. 06.)

SZOFTVER

Egyszerű netes tippek nyelvtanároknak IV.

Nyelv és Tudomány – nyest.hu

Nem a nyelvórai direkt felhasználás szándékával ajánljuk ezt az oldalt, már csak azért sem, mert magyarul jelenik meg (bár a latintól kezdve a malajálamon át a fársziig mindenről volt már szó náluk), hanem azért, mert nyelvtanárok számára a nyelv minél elmélyültebb ismerete alapfeltétel. Ráadásul itt kifejezetten szórakoztató (de nem leegyszerűsítő!) módon tanulhatunk új dolgokat nap mint nap. Modern szemléletű online újság ez, tudományos értelemben is, és azért is, mert mindig reagálnak az aktuális nyelvi témákra. Cikkeik természetesen érintik a nyelvoktatási kérdéseket, bár profiljuk ennél szélesebb, beletartozik a nyelv minden aspektusa. Olvasásához nem kell nyelvésznek lenni, csak némi nyelvi érdeklődés szükséges, de ez a nyelvtanárok esetében adott. Ha pedig bármilyen nyelvi kérdésünk van, Kálmán László válaszol – az is érdekes olvasmány, hogy mások milyen problémákat vetnek fel.

Visuwords: szavak feltérképezése – visuwords.com

Ez az online szótár ábrákat rajzolva mutatja be a szavak különböző jelentéseinek kapcsolódási pontjait. Az eltérő színek és vonalfajták a kapcsolat jellegére utalnak (rész, jellemzője, ellentéte stb.), ami nemcsak nyelvtanulóknak lehet hasznos, hanem akár tanárként is találhatunk benne olyan információkat, amelyek segítségével könnyebben tudjuk elmagyarázni az apró különbségeket vagy bizonyos szavak használatát. A tanulóknak egyrészt változatosságot jelenthet egy ilyen jellegű szótár használata, másrészt a mai, vizualításra épülő világban talán közelebb is áll hozzájuk ez a megközelítés.

Diktálás! – listen-and-write.com

A diktálás a nyelvoktatásban régebben bevett gyakorlat volt, majd a kommunikatív szemlélet szinte teljesen eltörölte, egészen az utóbbi évekig, amikor is egyre többen kezdték újra használni. Aki ellenzi a diktálást, az is használhatja ezt a honlapot a szövegértés egyik részkészségének fejlesztésére, mert háromféle módból választhatunk: vagy a teljes szöveget kell beírunk (ez az igazi diktálás), vagy csak a szavak kezdőbetűit (ez inkább a szövegértés ellenőrzésére szolgál), vagy csak bizonyos szavak hiányoznak a szövegből (speciális információ kinyerése a szövegből). Több különböző nehézségi szinten közöl szövegeket, tehát szinte mindenki megtalálhatja a neki valót. A tanulóknak különösen vonzó lehet, hogy regisztráció után a rendszer elmenti eredményeiket, és versenyezhetnek más felhasználókkal.

Milyen kiejtés ez? – languagetrainers.com/english-accent-game.php

A különböző akcentusok megfigyelése mindig szórakoztató a nyelvtanulók számára, és ezt játékos formában tehetik meg ezen a honlapon. Egy videóban 16 ember mond el egy részletet

Kipling „If” című híres verséből, és meg kell tippelnünk, honnan származik a beszélő – bönuspontot kapunk, ha az országon belül a várost is eltaláljuk. Külön érdekesség, hogy nem csak anyanyelvi beszélőket hallhatunk.

A játék spanyolul is játszható, ezen a címen: language trainers.com/spanish-accent-game.php.

Wikipédia egyszerűsített angol nyelven – simple.wikipedia.org

Haladó szint alatt nem könnyű autentikus szövegeket találni tanulóink számára. Erre a problémára jelenthet megoldást a Wikipedia Simple English oldala – százezernél is több szócikk egyszerűsített szókinccsel és nyelvtannal megírva. A Wikipédia megbízhatósága és használhatósága komoly vitákat szokott kiváltani, de ez természetesen nem témája ennek a rovatnak; itt most kizárólag a Simple English nyelvtanulási célú felhasználására szorítkozunk. A szócikkek mennyisége garantálja, hogy mindenki megtalálja a hozzá közel álló témát, amelyről a szövegbe ágyazott linkeken keresztül még többet megtudhat. A diákokat az érdeklődés motiválja az olvasásra. De nem csak szövegértésre használhatjuk ezt az oldalt – bátran biztassuk tanítványainkat aktív részvételre is: bővítsék a szócikkeket saját ismereteik felhasználásával, akár írjanak teljesen újakat is. Ez az igazán kommunikatív íráskészség-fejlesztés, amikor a tanuló maga találja ki, miről akar írni. A szerkesztők úgyszólván végre fogják hajtani a szükséges javításokat, ezekből majd szintén tanulhatnak a diákok.

Keresztrejtvény-készítés a legegyszerűbben – crosswordlabs.com

A keresztrejtvényeket sokan szeretik, nyelvoktatási hasznuk mellett főlegesen lenne érvelni, annyira kézenfekvő a felhasználhatóságuk. A Crossword Labs alkalmazásával a legegyszerűbb módon készíthetünk tanítványaink számára keresztrejtvényeket: csak be kell írunk a szerepeltetni kívánt szót, egy szóköz után a definíciót, majd új sorba a következőt, és ha mindezzel megvagyunk, a rendszer egyetlen kattintással létrehozza számunkra a feladványt. Ezt azután kinyomtathatjuk, és akár az interneten is megoszthatjuk, csak a kapott linket kell továbbküldeni. Az elkészült keresztrejtvényt később átszerkeszthetjük, vagy válogathatunk a más felhasználók által készítették közül is (több nyelven is elérhető).

Máthé Elek

A XIX. évfolyam 4. számának szerzői

- ANDOR JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Nyelvészeti Tanszék, Pécs (andor.jozsef@pte.hu)
- BUDAI LÁSZLÓ, Eszterházy Károly Főiskola, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Eger (drbudailaszlo@freemail.hu)
- FELVÉGI ZSUZSANNA MÁRIA, PhD-hallgató, Szegedi Tudományegyetem,
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program (zsuzsanna.felvegi@gmail.com)
- FENYVESI ANNA, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol–Amerikai Intézet, Angol Tanszék, Szeged (fenyvesi@lit.u-szeged.hu)
- HARDI JUDIT, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar,
Idegen Nyelvi és Továbbképzési Intézet, Kecskemét (hardi.judit@tfk.kefo.hu)
- HOLLÓ DOROTTYA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol–Amerikai Intézet, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest
(hollo.dorottya@btk.elte.hu)
- HORVÁTH PÉTER IVÁN, nyelvész, szakfordító-tolmács, Budapest (poliglott76@gmail.com)
- KISS TAMÁS, Nanyang Technological University, National Institute of Education, English
Language and Literature Academic Group, Szingapúr, Szingapúri Köztársaság
(tamas.kiss@nie.edu.sg)
- MÁTHÉ ELEK, EnglishLearner.com, Budapest (elek@englishlearner.com)
- MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (petermedgyes@yahoo.com)
- MOLNÁR ERZSÉBET, Miskolci Egyetem, Modern Filológiai Intézet,
Angol Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék, Miskolc (molbeti@gmail.com)
- PETNEKI KATALIN, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Germanisztikai Intézet, Szeged (petneki.katalin@t-online.hu)
- SIMONCSICS PÉTER, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Magyar és Általános Nyelvészeti
Tanszék, Kolozsvár, Románia (obester@freemail.hu)
- SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT, Miskolci Egyetem, Idegen Nyelvi Oktatási Központ, Miskolc
(iokspedi@uni-miskolc.hu)
- STURCZ ZOLTÁN, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest
(sturcz@nyi.bme.hu)
- TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék,
Pécs (terts@nyi.bme.hu)
- WENINGER CSILLA, Nanyang Technological University, National Institute of Education,
English Language and Literature Academic Group, Szingapúr, Szingapúri Köztársaság
(csilla.weninger@nie.edu.sg)