

Elemezni és ismerni kell azt is, ami az *egyetem, főiskola kapujában* történik: mit hoz magával és mire vállalkozik a hallgató. Sokrétű tényezőről van szó; a tanulni érkező diákok sorsát – ha nem is végzettszerűen – meghatározza adottságaik jellege, szociális helyzetük, a választott hivatásukkal való azonosulás, továbbá az a nevelés, amelyet a középiskolában kaptak. Érdekes az anyanyelvi kultúrájának mint tanulási feltételnek az elemzése. Erre a felsőfokú intézmények nagyobb része nem gondol, különösen a nem humán jellegű szakok, fakultások feledkeznek meg róla. (Hozzátehetjük: hazánkban is.) Pedig az anyanyelv alapos ismerete nélkül nem lehet tanulni, még a megértés is nehéz. Az egyén szempontjából van annyira fontos, mint az idegennyelv-ismeret. (Az ugyan kétségtelen, hogy az anyanyelvi kompetencia megszerzésének az érettségi előtti tizenkét év lenne az ideje, az egyetemre nagyjából készen kellene vinni.)

A további elemzés a *kapun belüli* folyamatokat, feladatokat tárgyalja. Az intézménynek mind az oktatói kara, mind az adminisztrációja tekintse *egyénnek* a hallgatót, ilyenként foglalkozzon vele. A jövő további két nagy követelménye: az önállóság és a tanulási rend rugalmassága. Az önállóság tartozéka az *egyéni* kutatómunka. A tanulási rend szabad megválasztásában a szerzők nagyjából azt a fajta rugalmasságot javasolják, amely a mi tanárképző fakultásainkon általános volt 1948/49. előtt. Fontos az intézmények informatikai fejlesztése, mert enélkül a hallgató csak korlátozottan férhet hozzá a legkorszerűbb ismeretekhez, felfedezni nem tud. Szorgalmazzák a nemzetközi diák- és oktatócserét, főleg – de nem csak – a nyelvtanulás érdekében.

Arról nem esik szó, hogy honnan kerüljön pénz a felsőoktatás XXI. századi magasabb szintű, differenciáltabb működéséhez. Európa megszokhatta az utóbbi tíz-húsz évben, hogy a tanításnak szükséges több pénz hivatalos töprengések, meg-megújuló követelések, bizonykodások (és választási ígéretetek ...) témája. A szerzőket észrevehetően lelkesíti a vállalt ügy, az utolsó fejezet szinte szónoki lendületű.

Elemzik néhány jelentős kanadai, amerikai, francia, svájci és belga egyetem kétezres felkészülését. Mintáról van szó, tehát érthető, hogy átnyúlnak az Európai Unió határain, jóllehet elemzéseiket és javaslataikat az Unió belső használatára szánják. Mindig az „egyetemek és főiskolák” kéttagú kifejezéssel jelölik az intézmények körét, de egyébként semmi különbséget nem tesznek a kétféle felsőoktatás között.

Nem biztos, hogy valósággá válik minden, amit a könyv a jövő számára szükségesnek tart. De a magyar olvasó is megértheti belőle, hogy mit kíván majd a harmadik évezred, mire kell felkészítenie a diákságot a közoktatásnak, elsősorban a középiskoláknak. A könyvet bizonyára meg lehet szerezni a Francia Intézet (Institut Français en Hongrie) segítségével.

Bán Ervin

Judith R. Strozer: Language acquisition after puberty

Georgetown University Press, Washington, D.C. 1994. 265 o.

Judith R. Strozer 1994-ben publikált írása kilenc fejezetben elemzi a második idegen nyelv tanulásáról eddig elért kutatási eredményeket, különös hangsúlyt fektetve a pubertás utáni nyelvtanulásra.

Az író mint anyanyelvi beszélő öt dimenzióban vizsgálja a nyelvet: az evolúció, a struktúra, az ontogenetikus fejlődés, a funkció és az interakció szempontjából. A második fejezetben az állatvilág felől közelíti meg a kommunikációra való képesség fogalmát, amikor leszögezi, hogy semmilyen más emlős nem képes nyelven való kommunikálásra az emberen kívül. Hosszú evolúciós fejlődésen ment keresztül nyelvi képességünk, amely az emberi fajra specifikus tulajdonsággá vált. Az író vizsgálatát későbbiekben az egészséges emberekre szűkíti le.

A harmadik fejezetet annak kifejtésére szenteli, hogy bemutassa az emberi nyelv bármely állatfaj jelrendszerétől való éles különbségét. Miként azt már régóta észlelték, az emberi nyelv kevés hasonlóságot mutat más szemiotikai rendszerekkel, beleértve az emberszabású majmok jelzéseit is. Nyelvszerkezetünk ugyanis olyan generatív folyamatot képes létrehozni, amely véges számú elemekből végtelen számú kommunikációs egység létrehozását teszi lehetővé.

A szerző harmadik alapfelvetését a negyedik fejezetben tárja elénk: nyelvünk ontogenetikusan fejlődik, ami az emberi nyelv lényegi természetét meghatározó belső univerzális sémákat eredményez. Az emberi nyelvvel élesen szembe állítható a majmok „nyelve”, amely szigorúan instrumentális, és az emberi nyelvre oly jellemző primitív nyelvhasználat, mint például történet elmesélése vagy információ kérése teljesen távol áll tőle. Az utolsó, vagyis ötödik dimenzióként említi a szerző a mentális nyelvi rendszer interakcióját az elme más kognitív rendszereivel, amelyeket bevallottan kicsit laikusán kezel, hiszen mai tudásunk a többi rendszerről messze elmarad a lehetségestől. Ezen a területen már bizonyos hasonlóságokat vél felfedezni a majmok és az emberek nyelvének konceptuális rendszere között. Ezzel korántsem állítja természetesen, hogy a majom mentális rendszere hasonló lenne az emberi nyelv komputacionális rendszeréhez.

A hatodik fejezetben két alapvető megállapítást tesz *Strozer*: nincs olyan állat, amely képes lenne; az emberi nyelv elsajátítására; valamint minden egészséges gyermek képes bármely emberi nyelv anyanyelvi szintű elsajátítására. Továbbmenve leszögezi, hogy a gyerekek bármely nyelvet explicit tanítás nélkül el tudnak sajátítani, meglepő könnyedséggel, rövid idő alatt, azzal a feltétellel, hogy ehhez pubertásuk előtt fognak hozzá.

A könyv a hetedik fejezetben tér a szerző a gyermekkor vagy felnőttkor kérdésére. *Lenneberg* 1967-ben a kritikus periódus hipotézisről írt tételéből indul ki, amely azt a feltételezést járta körbe, hogy létezik egy bizonyos életkor, ami után az anyanyelvi szintű nyelvsajátítás lehetetlen illetve erőteljesen korlátozott. *Strozer* véleménye szerint paradox diszparitás tapasztalható a felnőttek és a gyerekek nyelvtanulása között, nevezetesen a gyermek a maga fejlettebb kognitív kompetenciájával nagyobb sikereket ér el a nyelvtanulás folyamatában. Ezt a meglepő ellentmondást a fejlődő organizmus genetikai meghatározottságának tekinti.

Piaget óta tudjuk, hogy minden gyermek ugyanazonon a messzemenően hasonló fejlődési stádiumokon megy keresztül. Vannak tehát a biológiai érés során olyan mérföldkövek, amelyek elérése korszakok lezárását is jelent(het)ik. Példaként említi ennek igazolására a legidősebb korában felfedezett úgynevezett farkasgyermek, *Genie* esetét. (A 70-es években Los Angeles-ben talált kislány élete addigi 13 évében emberi kommunikációtól elzárva élt egy székhez láncolva. Apja és bátyja úgy nevelték, mint egy kutyát, ugattak hozzá és kutyaeledelt etettek vele. Gondos ápolás és tanítás ellenére a kislány évtizedek alatt sem tudta „anyanyelvét” elsajátítani, különösen a mondatban terén mutatott súlyos devianciákat.) *Strozer* a fent említett kérdés megválaszolásában embriológiai megoldást mutat fel: az agyat teszi felelőssé, amiért egy bizonyos mérföldkö – nevezetesen a nemi érés befejeződése után – nem vagyunk képesek az anyanyelv elsajátításához korábban már segítségül hívott univerzális grammatikát elérni. Ez az általános nyelvtan az, ami minden ember agyában megvan, ez az az egyszerű kód, amelyre bármely idegen nyelv tanulásakor támaszkodhatunk. Ez tartalmazza azokat az alapvető szabályokat, mint a legalább három igeidő aspektusa. A szerző gondosan felsorakoztatja az univerzális nyelvtan elérhetősége mellett szóló érveket is, ő maga azonban nem foglal állást a vitában: a kibékíthetetlen disszonancia mellett az úgynevezett paraméterek újrabehatározásában látja a megoldást. Metaforájában a nyelvtanulást olyan szerkezet újrabehatározásához hasonlítja, amelyben egy-egy paraméterhez tartozó kapcsolók vannak, ilyen például az, hogy a magyar nyelvben az egyes szám harmadik személy paraméteréhez az élő-élettelen tartozik, az angol nyelvben viszont a hímnem-nőnem-semlegesnem kapcsolóállások vannak. Amikor egy tanuló ehhez a nyelvtani részhez ér, a paraméterét át kell tehát a magyar kapcsolóállásból az angolba állítania.

Strozer szerint a nyelvi funkcióknak legalább néhány invariáns alapelve aktív marad a kritikus kor elérése után is. Legújabb kutatásokra támaszkodva mutat be példaként néhány olyan nyelvtani jelenséget (alárendelés, Valencia tulajdonságok, iránymeghatározás stb.) amelynek elsajátítása nem magyarázható meg induktív tanulási stratégiákkal. Habár a megoldást a paraméterek újrabehatározásában látja, nem tartja hihetőnek, hogy ez tökéletes lehet pubertás után.

A kutatások nyelvtanításra való alkalmazásában a legfőbb segítséget abban a kérdésben látja, hogy milyen fogódzó használható a célnyelv paramétereinek rekonstrukciójához. Elvárása egyrészt ugyanis az, hogy a pubertáskor után a nyelvtanulóknak nem lesz problémájuk a nyelv azon aspektusaival, amelyek az emberi nyelv általános, nem parametrizálható alapelveiből erednek, másfelől feltételezi, hogy ugyanezen diákok súlyos gondokkal fognak küzdeni, miközben, a célnyelv paraméterek által vezérelt aspektusait elsajátítják. A legnagyobb problémát azokon a területeken fogják tapasztalni, ahol a parametrizálás eltérő eredményt mutat attól, amit az anyanyelvükben tapasztaltak.

A tökéletes elsajátítás kudarcát jelzi a legtöbb felnőtt nyelvtanuló esetében, hogy az általuk a célnyelv nyelvtanáról kialakított rendszer gyakran fosszilizálódik olyan állapotban, amely csak igen kevés hasonlóságot mutat az idegennyelv tényleges nyelvtani képéhez. A legsikeresebb nyelvtanulók esetében is sok tudatos vagy félig tudatos foltozást végez a nyelvtanuló, aki időnként olyan stratégiákat és segédutakat is használ,

amelyhez az anyanyelvi beszélő nem folyamodik. A szerző szerint azonban ez a konklúzió nem jelent elkötelezettséget általános tanulási stratégiák mellett; nyilvánvalóan az elme kapacitása messze túlszámolja a nyelvi képességeinket azáltal, hogy más agyi központok működtetésével a nyelvhez hasonlatos rendszerek elsajátíthatók.

A nyolcadik fejezetben foglalja össze *Strozer* a nyelvsajátítási problémákra általa javasolt módszereket, amelyekkel főleg az idegen/másodiknyelv-tanulás gyakorlati gondjait szeretné orvosolni, illetve csökkenteni. A nyelvtanulásra vonatkozó kutatásoknál arra figyelmeztet, hogy a nyelv az egyén agyában létezik és így csak egyéni pszichológiai környezetben vizsgálható. *Strozer* szerint a kritikus kor negatív hatásait elkerülendő a második vagy harmadik nyelvet minél hamarabb kell a gyermekkel megismertetni. Azok számára, akik különböző okok miatt ezt az első esélyt elszalasztották, jól megtervezett és felszerelt nyelvi programokban látja annak zálogát, hogy még a különleges nyelvi képességgel nem rendelkező (átlagos) felnőttek is elsajátíthassák a választott célnyelvet. Hangsúlyozza, hogy azok a tanítási programok lehetnek csak sikeresek, amelyek a nyelv természetét figyelembe veszik, azaz a tanulók gondolkodásmódját szem előtt tartva gazdag nyelvi környezetet teremtenek.

Strozer olyan nyelvtankönyvek mellett teszi le voksát, amelyek gondosan válogatott inputtal operálnak, emellett pedig az anyanyelv és a célnyelv közötti összehasonlításokkal hívják fel a nyelvtanuló figyelmét az eltérő parametrikus eredményre. A tudományosan megfogalmazott nyelvtan lehet csak minden jól megtervezett tanterv magja. Könyvét azzal a fenntartással zárja, hogy tisztában kell lennünk azzal, hogy egyetlen modell sem képes minden nyelvtanuló, tanár és intézmény érdekeit magában egyesíteni.

A könyv végén meglepően gazdag bibliográfiát nyújt az író azoknak, akik a pubertáskor utáni nyelvsajátítás kutatásaival, problémáival és lehetséges megoldásaival mélyrehatóbban szeretnének foglalkozni.

Csörsz Emese

Kárpáti Andrea: Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer. Középszintű tantárgyi feladatbankok II. Mérés-értékelés-vizsga 3. (Az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjának sorozata) Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1997.

Esettanulmány, kutatási beszámoló, útmutató, segédlet pedagógusoknak, értékelő, vizsgáztató szakembereknek? A műfaji meghatározásnál vagy éppen megszorításnál fontosabb, aktuálisabb, meghatározóbb az a – rajzértségi megújításának szükségességén és lehetőségén jócskán túlmutató – tartalom, üzenet, mondanivaló, mellyel *Kárpáti Andrea* (s törekvését fejezetek írásával támogató két szerzőtárs, *Zempléni András* és *Zombori Béla*) fordul olvasói felé, felhasználva, hasznosításra felajánlva a holland-magyar standardizált vizsgakutatás hitelt érdemlő elméleti és gyakorlati eredményeit.

A szerző(k) üzenetének nyomatékot adnak, és hatnak a középszintű fiatalok szoborrá, képpé, szöveggé, saját tervezésű és kivitelezésű használati tárgyá nemesült, vagy éppen munkanaplóikban a feladatok megoldását, a sajátos alkotófolyamatot rögzítő gondolatai, érzései a világról, a világnak.

E könyv segítségével a szakember, s az érdeklődő olvasó nemcsak a projektmódszerrel, nemcsak a projektszerű vizsga és értékelés hitelesen kimunkált kritériumaival és szakszerű bemutatásával ismerkedhet meg, de kitérülhet előtte a fiatalok világa, melynek értékeit megélni, kibontakozni segítenek a felkészülten és körültekintően kidolgozott, kipróbált, alkalmazható nevelési, tanulási, tanulássegítési, értékelési tartalmak, módszerek.

A megismerő, befogadó, közvetítő, kérdésfeltevő, feladatértelmező, problémafelismerő és -megoldó, elemző, értékelő, átalakító és alkotó ember (tanuló) tisztelete, s a pedagógiai folyamatban, a tanulási, alkotási